Министерство просвещения Российской Федерации
Омский государственный педагогический университет

# Детство, открытое миру

*Сборник материалов*
*XVI Международной научно-практической конференции,*
*посвященной Году дошкольного образования*

(Омск, 24–25 марта 2026 года)

Омск
Издательство ОмГПУ
2026

УДК 373.2+373.3
ББК 74.24

Печатается по решению редакционно-издательского совета Омского государственного педагогического университета

*Редакционная коллегия:*
Е. В. Намсинк — ответственный редактор,
С. Г. Калашникова, Т. И. Лучина, Н. П. Мурзина, М. В. Мякишева, Е. Г. Ожогова, И. Н. Рассказова, Н. В. Савина, Ж. Н. Тельнова, Т. Н. Шевелёва, Е. В. Чердынцева, Т. Ю. Четверикова

**Детство, открытое миру** : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции, посвященной Году дошкольного образования (Омск, 24–25 марта 2026 года) / под ред. Е. В. Намсинк. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2026. — 390 с.

Д38

ISBN 978-5-8268-2434-4

В сборник вошли материалы XVI Международной научно-практической конференции, посвященной актуальным проблемам дошкольного, начального общего, специального (коррекционного) и педагогического образования.

Публикуемые материалы адресованы преподавателям вузов, студентам и педагогам образовательных организаций.

УДК 373.2+373.3
ББК 74.24

ISBN 978-5-8268-2434-4

© Омский государственный педагогический университет, 2026

# СОДЕРЖАНИЕ

**Актуальные проблемы теории и практики дошкольного образования**

*Абрамова И. А.* Партнерство детского сада и семьи как педагогическая проблема и практический ресурс ..... 9
*Акбулатова А. А., Макарова Т. Н.* Развивающая предметно-пространственная среда как основа формирования инженерного мышления дошкольников в условиях региональной инновационной площадки ..... 11
*Башкова И. Г., Астраханцева Т. Н.* Формирование у детей пяти лет представлений о форме и геометрических фигурах ..... 13
*Березина Т. А., Пармузина Т. А.* Возможности педагогической технологии «Музей в чемодане» для патриотического воспитания дошкольников ..... 15
*Булгакова В. И., Шульгина Н. Н., Панюшкина О. Н.* Проблемы детства в контексте реалий современного российского общества ..... 17
*Козлова О. В.* Художественное цветовосприятие детей старшего дошкольного возраста ..... 18
*Кривощекова И. С.* От тревоги к сотрудничеству: как сформировать мотивационную готовность педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья ..... 20
*Левданская О. И., Матвеева О. Н.* От информирования к диалогу: родительский клуб как эффективная форма просвещения ..... 22
*Манжура В. А., Шишкина А. Д.* Современным детям — современный детский сад ..... 24
*Медведева Г. Р., Астраханцева Т. Н.* Изучение особенностей количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста ..... 26
*Мякишева М. В., Краснощекова Д. В.* Взаимодействие педагога с семьей по формированию опыта безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста ..... 28
*Решетникова Е. Н.* Пленэр как средство развития изобразительных способностей у детей 5–6 лет ..... 30
*Рублик Т. С., Чердынцева Е. В.* Формирование интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе: методы и технологии ..... 32
*Сазонова Н. П., Авдеева Н. А., Красовская Е. Ю.* Сопровождение педагогического коллектива в условиях развития дошкольной образовательной организации ..... 34
*Сазонова Н. П., Шаянова М. А., Назарова Н. С.* Развитие творчества как аспекта социального воспитания и развития детей в дошкольной образовательной организации ..... 36
*Салмиярова В. А., Шабаева Г. Ф.* Технология подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста ..... 39
*Свиридова А. В.* Формирование качественной речевой среды в образовательном процессе детей дошкольного возраста (в аспекте взаимодействия педагогов и родителей) ..... 41
*Сигаева О. А., Курчукова Е. В., Шармчевская Г. С.* Инструменты воспитания характера: как ежедневные ритуалы, игра и общение в ДОУ решают актуальные педагогические проблемы ..... 43
*Сомкова О. Н.* Педагогический потенциал технологии «Детский форсайт» в формировании прогностических умений у дошкольников ..... 45
*Степанова Ю. А.* Патриотическое воспитание дошкольников в рамках реализации проекта «Память поколений» ..... 47
*Тельнова Ж. Н., Орловская С. В.* Педагогические условия формирования финансовой грамотности старших дошкольников ..... 49
*Тельнова Ж. Н., Хлябич Я. В.* Развитие самостоятельности и инициативы дошкольников посредством волонтерского (добровольческого) движения в детском саду. Реализация технологии «Дети-волонтеры» ..... 51
*Ширшов А. В.* Два слоя игры и семь педагогических позиций ..... 53

**Воспитание и развитие детей раннего возраста**

*Алимбаева В. Е., Дербенева А. А.* Технология предварительного ознакомления ребенка и родителей в тему занятия как условие его эффективности ..... 55
*Аржевикина А. В.* Диагностика психоэмоциональных состояний матерей новорожденных детей ..... 57
*Васильченко Т. С.* Смещение границ появления речи у детей раннего возраста ..... 59

*Данилова К. С., Астраханцева Т. Н.* Формирование представлений о величине у детей среднего дошкольного возраста ..... 61
*Миронова А. А., Астраханцева Т. Н.* Развитие геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами Монтессори-материалов ..... 63
*Стребулева Я. Ю., Боронилова И. Г.* Родительское просвещение в вопросах ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста ..... 65
*Урывская Е. В., Ерёмина А. А.* Формирование коммуникативных умений родителей при общении с ребенком на занятиях в службе ранней помощи ..... 67

**Проблемы воспитания, обучения и социализации современных детей и молодежи**

*Абуздина А. Е., Федотова Е. Л.* Внеурочная деятельность как ресурс формирования нравственных убеждений младших школьников ..... 70
*Антилогова Л. Н.* Социальный интеллект и аддиктивная активность подростков ..... 72
*Антилогова Л. Н., Агалиева А. А.* Развитие критического мышления обучающихся в образовательном процессе ..... 74
*Арбузова Н. Н.* Технологии выявления и сопровождения когнитивно одаренных детей в условиях регионального образовательного кластера ..... 76
*Баранов А. А.* Невербальное поведение младших подростков: этнопсихологический аспект ..... 77
*Бурлак О. А.* Личностное развитие ребенка средствами национально-регионального компонента музыкального образования ..... 80
*Винник А. В.* Роль просвещения родителей в решении современных проблем воспитания детей младшего школьного возраста ..... 81
*Волкова Т. Н., Рассудова Л. А.* Рефлексия будущей деятельности и проблемное использование социальных сетей у старших подростков ..... 83
*Денисова М. С., Сухарев А. И.* Психологические особенности и кризисы подросткового возраста ..... 85
*Егоров И. В., Рожненкова Е. А.* Социальная одаренность у подростков младшего возраста: сущность, проявление и проблемы исследования ..... 87
*Ермолина А. Г., Симатова О. Б.* Теоретико-методологические аспекты проблемы ролевых позиций в родительской семье ..... 89
*Ивакина Л. А.* Развитие социальной активности дошкольников в коллективном труде ..... 91
*Ивашев С. В.* Развитие навыков говорения на русском языке у обучающихся 7-х классов средствами кинопедагогики (на примере художественного фильма «Русь изначальная») ..... 93
*Ивко Н. В., Какимова М. Е.* Теоретический анализ проблем развития метакогнитивных компетенций при обучении английскому языку в старшей школе ..... 96
*Ишемгужина Р. Р., Яковлева Е. А.* Механизмы государственно-частного партнерства в системе патриотического воспитания молодежи ..... 98
*Капитанец Е. Г., Якунина А. В.* Особенности профессиональной направленности подростков ..... 100
*Карпова Е. В.* Динамические особенности ассоциативных процессов в контексте развития когнитивной сферы младших школьников ..... 102
*Китаева Е. И.* Расширение представлений детей младшего школьного возраста о театральных жанрах музыки во внеурочной деятельности ..... 104
*Кондратьев В. П., Внукова А. Н.* Карате как средство гражданско-патриотического воспитания ..... 106
*Корчагина Т. А.* Формирование патриотических качеств у школьников при изучении модуля «Основы военной подготовки» на уроках основ безопасности и защиты Родины ..... 108
*Кудрявцева Е. П., Симатова О. Б.* Психологические аспекты субкультуры квадробики ..... 110
*Махмутов М. Ф., Скрыпникова Е. М.* Коллективно-творческое дело патриотической направленности в системе работы спортивно-патриотического клуба: виды и методика проведения ..... 112
*Минина Е. И., Мурзина Н. П.* Теоретические основы формирования текстовой деятельности младших школьников ..... 114
*Михалева З. Г., Бучнева Ю. А.* Дифференцированный подход на уроках физической культуры с учетом специфики двигательной активности мальчиков и девочек ..... 116
*Москалец Ю. В.* Реализация патриотического воспитания через организацию туристической деятельности школьников Омска ..... 118
*Невзорова А. В.* Структура образовательных сред современных младших школьников ..... 120
*Никитина Л. Б.* Метаязыковая рефлексия в детской речи: мотивационный аспект языкового образования ..... 122
*Пиорунская А. А.* Хейт как особая форма цифровой агрессии ..... 124
*Посохова Ю. С., Лаенко Н. В., Ульянова Е. А.* Психологические аспекты развития и воспитания современного ребенка ..... 126
*Рассказова И. Н., Полтавская Н. С.* Оценивание развития саморегуляции младших школьников в воспитательном процессе школы ..... 128

*Рассудова Л. А., Маслацова А. К.* Копинг-стратегии подростков, склонных к разным видам девиантного поведения ... 130
*Савина Н. Г.* Предметно-практическая деятельность как условие когнитивной устойчивости школьника ... 132
*Сизова А. В., Тушева Е. С., Сизова Н. И.* Социализация подростков с нарушением интеллекта в доступных видах лепки из глины ... 134
*Симатова О. Б., Полянская А. А.* Теоретико-методологические аспекты проблемы учебной мотивации детей из семей участников специальной военной операции ... 136
*Собянина А. А.* Психологические факторы и аспекты творческого развития младших школьников ... 137
*Ожогова Е. Г.* Цифровизация и негативное психическое развитие ребенка ... 139
*Стребулева Я. Ю., Боронилова И. Г.* Родительское просвещение в вопросах ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста ... 141
*Трухова А. А., Ханг Юань, Суртаева Н. Н.* Изменения социального взаимодействия как фактор, влияющий на освоение культурных традиций молодежью в современных условиях ... 143
*Филатова А. Ф.* Влияние стиля семейного воспитания на самооценку младших подростков ... 145
*Финогенова О. Н.* Литературный текст как концептуальная основа становления картины мира читателя ... 147
*Хохлова Н. И.* Самооценка как фактор самоопределения подростков коренных малочисленных народов Югры ... 149
*Челнокова Т. А.* Воспитание поколения инклюзивного общества ... 151
*Чердынцева Е. В.* Воспитание патриотизма у обучающихся в начальной школе средствами кинопедагогики ... 153
*Шабышева Ю. Е., Шульц К. С.* Психологическая устойчивость подростков из семей участников Специальной военной операции ... 155
*Шилова И. М.* Взаимосвязь психологического благополучия младших школьников и мотивации к обучению ... 158

**Деятельность специалистов службы сопровождения в контексте реалий современного детства**

*Авакян Л. К., Золотых Е. В., Яковлева М. А.* Современные образовательные технологии в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками: от игры к мобильному электронному образованию ... 160
*Артемьева В. Д., Мячина Е. К.* Опыт использования интерактивных упражнений и ресурсов искусственного интеллекта в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья ... 162
*Высотская А. И., Маркова С. Н.* Технология использования метафорических ассоциативных карт (МАК) в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья ... 164
*Егоров И. В., Костоглод Е. П., Костоглод С. С.* Кризисные ситуации в семье как фактор риска девиантного поведения младших школьников ... 166
*Морозова О. В., Целевич Т. И.* Психолого-педагогическая помощь приемным родителям, воспитывающим девочек-подростков ... 168
*Мотько М. Б., Овчинникова И. А., Яковлева Е. Б.* Состояние «чувства языка» у старших дошкольников с общим недоразвитием речи ... 170
*Надежина И. В.* Коммуникация оперуполномоченного уголовного розыска с несовершеннолетними правонарушителями как элемент профилактики девиантной социализации ... 173
*Щербакова О. А.* Практика самоподдержки для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в профилактике эмоционального выгорания ... 175

**Технологии дошкольного и начального общего образования**

*Абрамова Д. А., Азыева Г. А.* Мультимодальные технологии с использованием искусственного интеллекта в системе инклюзивного начального образования ... 177
*Березина Е. С.* Естественно-научное краеведение в школе и вузе ... 179
*Бырдина О. Г., Никифорова К. С.* Формирование естественно-научной грамотности у детей младшего школьного возраста средствами кейс-технологии ... 181
*Варова Д. В., Куанышева А. Б.* Скрайбинг как современный подход к речевому развитию дошкольников ... 183
*Владимирова Е. В., Ломакина Л. В.* Федеральный инновационный проект «Начальная углубленная подготовка по математике в 1–6-х классах с позиций непрерывности образования между начальной и основной школой»: региональный опыт участия ... 184
*Воловоденко А. С.* Обучение основам первой помощи в контексте формирования естественно-научной грамотности младших школьников ... 186
*Воловоденко А. С.* Методические и содержательные аспекты обучения младших школьников основам первой помощи ... 188

*Гукова Е. А., Харченко О. О.* Изучение топонимии Смоленской области на уроках русского языка в начальной школе ..... 190
*Гуцул В. Ф.* Определение уровня готовности дошкольников и первоклассников к обучению чтению и письму ..... 192
*Захарьян С. А.* Учебный диалог: структура, этапы, критерии эффективности ..... 195
*Ижойкина Л. В.* Воспитание у младших школьников ценностей научного познания при изучении окружающего мира ..... 198
*Калашникова С. Г.* Формирование орфографического навыка младших школьников (на примере букв, обозначающих безударные гласные звуки) ..... 200
*Калашникова С. Г., Габдулина К. С.* Формирование навыка правописания безударных личных окончаний глагола ..... 202
*Колова А. В., Чердынцева Е. В.* Формирование и развитие познавательной активности у младших школьников ..... 204
*Коробейникова Н. А., Перевалова В. А.* Квест как средство формирования умений решать уравнения в начальном курсе математики ..... 207
*Кубракова Е. С.* Адаптивные технологии в формировании естественно-научных представлений младших школьников в цифровой среде ..... 209
*Лаздина Т. И., Минаева Е. А.* Театрализация как средство развития математической грамотности младших школьников ..... 211
*Мартынова И. А.* Цифровая реальность и развитие речи ..... 213
*Оспанова Г. К., Чердынцева Е. В.* Современные вызовы и направления развития филологического образования младших школьников ..... 215
*Пирогова С. В.* Формирование готовности младших школьников к решению импровизационных задач ..... 216
*Рассказова И. Н., Фром О. В.* О проблеме развития учебной мотивации младших школьников ..... 218
*Тунгатова Е. А., Мурзина Н. П.* Оценка сформированности интегративных компонентов функциональной грамотности у младших школьников ..... 220
*Щедрина Е. Н., Астраханцева Т. Н.* Использование средств дидактических игр в развитии пространственной ориентировки у детей шестого года жизни ..... 223
*Юртаев С. В.* Контентная локальность изложения в обучении младших школьников русскому языку ..... 225
*Яскина О. А.* Реализация рефлексивно-регулятивного подхода при проектировании цифровой образовательной среды по биологии ..... 227

**Актуальные вопросы специальной педагогики и психологии**

*Андиашвили А. С., Мастерских К. А.* Развитие коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра в условиях клубной деятельности ..... 230
*Баранова Г. А., Пушкарева А. С.* Современные подходы к организации коррекционно-логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи ..... 231
*Беккер М. А.* Сенсорное развитие как основа педагогического взаимодействия с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития ..... 233
*Белоногова М. В., Дорофеева Т. А.* Использование нейрогимнастики в развитии моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями ..... 235
*Беляева С. И., Купреничева Т. В., Воробьева С. В.* Психологическая помощь в формировании Я-концепции у подростков с детским церебральным параличом ..... 237
*Вайс К. И.* Специфические черты овладения навыками рисования в младшем школьном возрасте при нарушении интеллекта ..... 239
*Василевич В. Р.* О проявлениях тревожности у старших дошкольников с задержкой психического развития ..... 241
*Виноградова Е. А.* Логопед в фокусе перемен ..... 243
*Воробьева Е. А.* Технологии сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями ..... 244
*Гичкина В. А., Малолеткина Н. П., Когут Л. А.* Особенности организации психолого-педагогической работы по профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательном учреждении ..... 246
*Глазун С. К., Ожогова Е. Г.* Особенности мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития ..... 248
*Гончарова Ю. М., Сизова А. В.* К вопросу развития смыслового чтения у обучающихся 3–4-х классов с задержкой психического развития ..... 250
*Жилина А. В., Рассказова И. Н.* Психокоррекция у старших дошкольников с задержкой психического развития саморегуляции посредством игр ..... 252
*Иванова О. И.* Использование образовательного стола «СТЕМ» в деятельности учителя-дефектолога ..... 254

*Казымова Э. Р.* Эффективность методов, применяемых в центре Nitq İnkişaf, и их интеграция в международную практику ..... 256
*Керимбаева Р. К., Сыздыкбаева А. Д., Иминова Ю. Б.* Создание игровой модели адаптации детей с особыми образовательными потребностями к дошкольной организации ..... 258
*Киянская Е. В., Султанбаева К. И.* Развитие фонетико-фонематического восприятия младших школьников с тяжелыми нарушениями речи средствами музыкальных занятий ..... 261
*Клюева В. А., Криницкая Я. А.* Подготовка к школе детей с расстройством аутистического спектра в малой группе ..... 263
*Ковалева Е. В., Затула Т. В.* Обучение детей среднего дошкольного возраста с нарушением интеллекта плоскостной лепке в условиях ДОУ ..... 265
*Коваленко К. Г., Рассказова И. Н.* Особенности детско-родительских отношений в семьях младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности ..... 267
*Коваль С. К., Дорофеева Т. А.* Коррекционно-развивающая работа по развитию словесно-логического мышления младших школьников с легкими интеллектуальными нарушениями ..... 269
*Ковригина Л. В.* К вопросу о развитии речевой коммуникации у детей с речевым дизонтогенезом ..... 271
*Кравченко И. С.* Оптимизация межличностного взаимодействия обучающихся с нарушением интеллекта в социокультурном пространстве школы ..... 273
*Кузнецова А. О., Быстрикова О. В.* От воспитателя к навигатору: современный инструментарий коррекционно-развивающей среды ..... 275
*Кузьмина О. С.* Особенности дошкольного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: организационный аспект ..... 277
*Логинова Н. Э.* Малые жанры фольклора как эффективное средство логопедической коррекции ..... 279
*Маляр Ю. В., Вихляева А. В., Махамаева И. В.* Коррекционно-развивающая работа с детьми с задержкой психического развития среднего возраста методом песочной терапии ..... 281
*Масалыкина О. Н., Ткачева Т. В.* Развитие артикуляционного праксиса у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями ..... 283
*Мельникова-Лебедянцева К. В., Евтушенко И. В.* Коррекция нарушений связной речи у младших школьников с нарушениями слуха в процессе занятий пластилинографией ..... 285
*Мясникова Т. В.* Современные логопедические методы и технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением интеллекта ..... 286
*Нигматулина Р. Р.* Развитие эмоционально-волевой сферы у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития посредством логоритмики ..... 288
*Овчарова Т. В.* Преодоление нарушений у старших дошкольников с задержкой психического развития произвольного внимания: педагогические условия и тактики ..... 290
*Парыгина Г. С.* Методологические основы логопедической работы по развитию осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи ..... 292
*Рашевская Е. Н., Грюнер А. В., Вольных А. С.* Школьный клуб по интересам «Я могу!» для обучающихся с нарушениями интеллекта с тяжелыми множественными нарушениями развития на дому ..... 294
*Сальникова О. Г.* Проблема развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивной практики ..... 296
*Смирнова А. Р.* Методические подходы к развитию у младших школьников с расстройствами аутистического спектра социально-бытовых навыков ..... 298
*Суворова-Григорович А. А.* Формирование памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития ..... 300
*Ткаченко Л. А.* Развитие у дошкольников с легкой умственной отсталостью интереса и способностей к рисованию ..... 302
*Чепелкина О. Б.* Развитие у школьников с нарушением интеллекта способности к осмыслению социальных практик ..... 304
*Четверикова Т. Ю.* Модели образования обучающихся с нарушением интеллекта (легкой умственной отсталостью) ..... 306

**Проблемы и перспективы профессиональной подготовки педагогов**

*Алексеева А. С., Гладнева С. Г.* Мотивация учителя основной школы к совершенствованию профессионального мастерства: сущность и проблема формирования у учителей основной школы ..... 308
*Андриевская С. В.* Подготовка специалистов дошкольного образования в вузе (на примере Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой) ..... 311
*Белозерова А. С.* Синергетический подход как методологическая основа разработки стажировочного маршрута педагогов и управленческих команд в сетевом взаимодействии образовательных организаций ..... 313
*Бучко К. С., Рассудова Л. А.* Смысложизненные ориентации студентов-психологов ..... 315

*Гайдукевич С. Е.* Ценностно-смысловое самоопределение будущих учителей-дефектологов в процессе профессиональной подготовки ... 317
*Гешко О. А., Гнатив Е. Ю.* Социальное проектирование как инструмент личностно-профессионального становления педагога ... 319
*Гешко О. А., Пшеничкина А. А.* Формирование готовности студентов педвузов к сопровождению профессионального самоопределения школьников ... 321
*Горошко А. А.* Информационная компетентность как показатель профессиональной подготовки будущих педагогов в цифровой образовательной среде ... 323
*Евтых С. Ш.* Особенности организации командной работы студентов в процессе художественной обработки текстильных материалов ... 325
*Жулистова Н. А., Мякишева М. В.* Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях ... 326
*Иванова Н. В.* Формирование готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности и обновление подходов к трудоустройству выпускников ... 328
*Кленина М. В., Гилева Т. В.* Организация системы наставничества как одно из направлений профессиональной поддержки и повышения компетенций педагогов в ДОУ ... 332
*Ковшова А. А.* Современное состояние проблемы развития методической компетентности учителей в системе внутрикорпоративного обучения ... 334
*Коренная А. В.* Проблемы профессионально-личностного развития учителя начальных классов в условиях новой воспитательной парадигмы ... 336
*Кульмаметьева Э. С.* Комбинирование национальных ценностей гимнастики как способ активизации индивидуального творчества студента ... 338
*Лабезная Л. П.* К проблеме профессиональной подготовки педагогических кадров в России ... 340
*Маклаков А. С.* Проектно-ориентированное задание как средство формирования субъектно-рефлексивной позиции в педагогическом проектировании у будущих учителей ... 342
*Микляева Н. В.* Методика создания интерактивных симулякров для студентов-дефектологов на основе искусственного интеллекта ... 344
*Намсинк Е. В.* Аксиологический портрет молодого воспитателя детей дошкольного возраста ... 345
*Наумов Ю. А., Савва Л. И.* Анализ состояния проблемы формирования общероссийской гражданской идентичности будущих педагогов ... 347
*Небренчин А. В.* Междисциплинарные методические лаборатории как механизм профессионального развития учителя ... 349
*Никитенко Ю. А., Степанова И. Ю.* К вопросу развития наблюдательности первокурсников педагогического направления подготовки ... 351
*Разгонова Л. А.* Формирование профессиональных компетенций педагога в области ранней профориентации дошкольников ... 353
*Рассудова Л. А., Милющенко Д. С.* Взаимосвязь эмпатии и стрессоустойчивости у студентов-психологов ... 355
*Ратовская С. В.* Подготовка будущих педагогов к духовно-нравственному развитию детей и молодежи: опыт Херсонского государственного педагогического университета ... 357
*Сайфулин Д. Ю., Кузнецова И. Н.* Проблемы и перспективы использования ИИ-сервисов в профессиональной подготовке будущих учителей английского языка ... 359
*Сарсенбекова Д. И., Кузнецова И. Н.* Современные требования к профессиональной подготовке учителя иностранного языка в контексте обучения говорению младших школьников ... 360
*Ситдикова А. З., Сандалова Н. Н.* Этика как основа профессиональной деятельности руководителя образовательной организации ... 362
*Тоярова М. В.* Предпрофессиональная подготовка в педагогических классах ... 365
*Факир Шах Л. С.* Развитие социолингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 8-го класса в образовательной среде ... 367
*Феттер И. В., Феттер П. З.* Подготовка будущего учителя к реализации воспитательной функции музыки в проектной деятельности ... 369
*Шабышева Ю. Е., Шевчук Л. А., Тинькова Е. А.* Особенности профессионального выгорания педагогических работников в системе инклюзивного профессионального образования ... 371
*Щербаков С. В.* Объективность выставления оценки в общеобразовательной школе глазами студентов первого курса ... 373
*Щербакова Н. Н.* О специфике содержания курса «Русский язык и культура речи» в практике подготовки учителя начальных классов ... 376

**Сведения об авторах** ... 379

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***И. А. Абрамова***
*Детский сад № 283, Барнаул*

## ПАРТНЕРСТВО ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА И ПРАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС

*Аннотация.* В статье исследуется формальный характер взаимодействия дошкольной образовательной организации (ДОО) и семьи. Доказывается, что сохранение модели параллельного сосуществования ведет к снижению качества воспитательно-образовательного процесса и рискам для целостного развития ребенка-дошкольника. На основе анализа специфических барьеров предлагается концепция педагогического партнерства на принципах доверия, открытости и сопричастности. Представлен трехуровневый каркас его реализации в условиях ДОО. Партнерство рассматривается как ключевой ресурс для создания целостной, безопасной и развивающей образовательной среды в детском саду.

*Ключевые слова:* взаимодействие ДОУ и семьи, детский сад, родительское партнерство, родительская вовлеченность, развивающая среда, дошкольное образование.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования требует вовлечения семьи в образование, но на практике часто сохраняется формальное взаимодействие, негативно сказывающееся на ребенке. Проблема заключается в создании единого воспитательного пространства в условиях дефицита времени. Существуют специфические барьеры во взаимодействии ДОО и семьи. Представим их описание.

1. Ценностно-ролевой барьер. Проявляется в противоречии между профессиональной позицией воспитателя, который иногда неосознанно транслирует установку «мы научим вашего ребенка всему необходимому», и позицией родителей, для которых дошкольное детство — уникальный, интимный этап развития, а ДОО — лишь помощник. Это препятствует построению отношений сотрудничества на основе взаимного уважения и разделения ответственности за развитие дошкольника [6, с. 45].

2. Коммуникативный барьер. Взаимодействие часто ограничивается краткими утренними и вечерними «передачами» ребенка, стандартными родительскими собраниями-отчетами и сухими объявлениями в раздевалке группы. Отсутствуют содержательные, доверительные форматы для обсуждения не проблем, а особенностей, интересов и маленьких побед ребенка, совместного планирования его индивидуальной траектории [3, с. 57].

3. Ресурсный барьер (временной и психолого-педагогический). Воспитатели, занятые организацией режимных моментов и непосредственной образовательной деятельностью с большой группой детей, часто не имеют ресурсов для глубокой индивидуальной работы с родителями [4, с. 185]. Родители, в свою очередь, физически не могут присутствовать на большинстве дневных мероприятий в саду.

4. Процедурный барьер. Сотрудничество часто сводится к помощи в организации праздников и участию в субботниках, что не всегда воспринимается родителями как значимый вклад в образование ребенка.

Преодоление барьеров требует перехода к выстраиванию целостной системы партнерства, основанной на принципах добровольности, конфиденциальности и общей заинтересованности в благополучии ребенка.

© Абрамова И. А., 2026

Уровень 1: информационно-коммуникативный.

• Трансформация традиционных каналов: превращение информационного стенда в группе или чата в мессенджере в живую ленту жизни группы: фото– и видеофрагменты из деятельности детей (с согласия родителей), аудиорассказы «Чем мы занимались сегодня», анонсы тем недели с предложениями для домашнего обсуждения.

• Персонализация обратной связи: замена формальных фраз «Всё хорошо» на содержательные мини-отчеты об успехах («Сегодня Саша впервые сам завязал шнурки!») и организация «пятнадцатиминуток» с воспитателем или психологом по предварительной записи для личного контакта.

• Неформальные форматы: проведение «Вечеров знакомств» в начале года, организация «Кофе с воспитателем» в непринужденной обстановке, создание тематических клубов по интересам для родителей.

Уровень 2: содержательно-деятельностный.

• Проектная деятельность с семьей: реализация краткосрочных детско-родительских проектов: «Моя родословная», «Профессии нашей семьи», «Экологическая тропа на участке», где родители выступают не как зрители, а как активные соучастники-исследователи.

• Совместные образовательные события: организация нестандартных праздников — фестиваля дворовых игр, «Дня дедушки», выставки семейных коллекций, театральных постановок с участием родителей, туристических слетов на территории сада.

• Обогащение развивающей среды силами семьи: создание в группе «Книги любимых сказок», собранной из семейных экземпляров; организация «Музея одного образа» (например, «Пуговица»).

Уровень 3: консультативно-управленческий.

• Деятельность родительского комитета/совета ДОО с новым содержанием: вовлечение родителей не только в организацию бытовых вопросов, но и в обсуждение образовательной программы, мероприятий по благоустройству территории, разработку правил внутреннего распорядка для семей [3, с. 59].

• Родительская экспертиза и помощь: привлечение родителей-профессионалов для конкретных задач: папа-столяр помогает создать новое оборудование, мама-врач проводит беседу о ЗОЖ, мама-дизайнер помогает оформить пространство группы [2, с. 34].

• Совместное планирование: проведение ежегодных или квартальных встреч-«мозговых штурмов» администрации, педагогов и представителей родительской общественности для планирования ключевых событий года, обсуждения проблем и поиска решений [6, с. 102].

Проблема взаимоотношений детского сада и семьи не решается разовыми акциями. Ее решение — это кропотливая работа по изменению профессиональной позиции педагогов, преодолению стереотипов и созданию новых, осмысленных практик взаимодействия. Переход от модели «параллельных прямых» к модели «общего вектора» требует от педагогического коллектива открытости, гибкости и готовности видеть в родителе союзника, а от семьи — осознанного и деятельного интереса к жизни ребенка в детском саду.

---

1. *Виноградова Н. Ф.* Взаимодействие школы и семьи: педагогический альянс. — М. : Просвещение, 2020. — 128 с.

2. *Зверева О. Л., Кротова Т. В.* Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи. — М. : Сфера, 2022. — 113 с.

3. *Метлик И. В.* Социальное партнерство семьи и школы в духовно-нравственном воспитании детей // Педагогика. — 2020. — № 8. — С. 55–62.

4. *Петряков П. А.* Родительская вовлеченность как фактор образовательных результатов // Вопросы образования. — 2019. — № 4. — С. 178–199.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155]. — М. : Центр пед. образования, 2017. — 32 с.

6. *Epstein J. L.* School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. — 2nd ed. — Boulder : Westview Press, 2018. — 358 p.

***А. А. Акбулатова, Т. Н. Макарова***
*Центр развития ребенка — детский сад № 341, Омск*

# РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ

*Аннотация.* В статье обосновывается роль экспериментально-исследовательской деятельности как ключевого механизма развития познавательных и инженерно-конструкторских компетенций в дошкольном возрасте. Особое внимание уделено опыту дошкольного учреждения, работающего в статусе региональной инновационной площадки (РИП) и реализующего профильное химико-технологическое направление в рамках сетевого проекта «PROфиль ХимтехДО», как практическому ответу на вызовы подготовки инженерных кадров в регионе.

*Ключевые слова:* инженерное мышление, экспериментирование, развивающая среда, дошкольное образование, региональная инновационная площадка, химико-технологическое направление.

В современном мире развитие личностного потенциала ребенка является фундаментом успешности будущего специалиста и конкурентоспособности общества в целом. Формирование интереса к познанию, исследованию и техническому творчеству закладывается в раннем возрасте. Воспитание основ инженерного мышления, понимания технологических процессов и естественнонаучных закономерностей становится одной из стратегических задач образования, начиная с его дошкольной ступени.

В Омской области, как и во многих регионах, актуальной является задача построения непрерывной системы инженерного образования. Одной из ключевых проблем выступает отсутствие сформированной системы ранней пропедевтики, что впоследствии затрудняет подготовку мотивированных и квалифицированных технических специалистов. Решение данной проблемы видится в создании инновационных образовательных практик, интегрирующих исследовательскую и проектную деятельность в образовательный процесс дошкольных учреждений.

Распоряжением Правительства Омской области от 18 декабря 2024 г. нашему дошкольному образовательному учреждению был присвоен статус региональной инновационной площадки (РИП). В сотрудничестве с другими образовательными организациями региона началась реализация проекта «PROфиль ХимтехДО», направленного на развитие профильного химико-технологического направления.

Согласно исследованиям психологов, дошкольный возраст характеризуется преобладанием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления [1, с. 10]. Этот период является особенно чувствительным для формирования исследовательской активности, поскольку дети проявляют природную склонность к экспериментированию и исследованию окружающего мира. Дошкольный возраст с его доминированием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления (Л. С. Выготский) является сензитивным периодом для развития исследовательской активности. Ребенок — прирожденный «испытатель», а экспериментирование выступает ведущим способом познания мира, предвосхищающим будущую проектную и инженерную деятельность [2, с. 18].

В процессе самостоятельного экспериментирования ребенок проживает полный цикл инженерно-технической задачи: выявляет проблему («Что будет, если?..»), выдвигает гипотезу, планирует и проводит «испытания», анализирует полученный результат и делает выводы. Эта деятельность формирует базовые компетенции будущего инноватора: любознательность, критическое мышление, умение работать с гипотезой, преодолевать неудачи, видеть причинно-следственные связи.

Эффективная среда для развития исследовательско-инженерного потенциала должна отвечать ряду принципов, трансформирующих классические подходы в контексте новых задач:

© Акбулатова А. А., Макарова Т. Н., 2026

1. Принцип проблемности. Среда должна содержать не просто материалы, а «вызовы» и проблемные ситуации, стимулирующие к поиску решений (например, «построй мост из предложенных материалов», «очисти воду от примесей»).

2. Принцип интеграции. Материалы и оборудование должны позволять интегрировать знания из разных областей: естествознание (физика, химия), математика (измерения, симметрия), конструирование, искусство.

3. Принцип трансформации. Наличие бросовых, конструктивных и природных материалов, а также простых инструментов для их соединения, позволяет детям создавать работающие прототипы и модели, тестировать и улучшать их.

4. Принцип рефлексии. Обязательным элементом среды являются средства фиксации процесса и результата: «инженерные журналы» для зарисовок и схем, фото/видеотехника, стенды для презентации проектов.

5. Принцип сетевого взаимодействия (в условиях РИП). Среда выходит за рамки одной группы, включая общие лаборатории, возможность участия в совместных проектах с другими детскими садами и школами-партнерами.

Статус региональной инновационной площадки предоставил институциональные возможности для системной работы. В рамках проекта «PROфиль ХимтехДО» наше учреждение фокусируется на ранней химико-технологической пропедевтике. Появилось особое пространство «ЛабораТОРИя», включающая в себя несколько кластеров:

1. Кластер «Юный химик-технолог». Оснащен наборами для безопасных химических опытов (индикаторы, вещества, изменяющие свойства при смешивании), мини-моделями технологических цепочек (фильтрация, дистилляция, создание композитов), образцами сырья и готовой продукции местных предприятий.

2. Кластер «Конструкторское бюро». Здесь дети работают с современными видами конструкторов (магнитные, электронные начального уровня, Lego Education), 3D-ручками, материалами для прототипирования. Задачи связаны с созданием механизмов, устойчивых конструкций, простых автоматов.

3. Кластер «Экологический мониторинг». Ориентирован на прикладные исследования: эксперименты по очистке воды, оценке качества воздуха, изучению свойств почвы. Формирует экологическую ответственность как часть инженерной этики.

Организация РППС, нацеленной на развитие основ инженерного мышления через экспериментирование, — это не просто оснащение уголка в группе. Это создание особой образовательной экосистемы, где ребенок является субъектом познания и творчества. Работа в статусе региональной инновационной площадки по проекту «PROфиль ХимтехДО» позволяет:

• апробировать и внедрить эффективные модели ранней инженерной подготовки;

• выстроить содержательные преемственные связи с учреждениями общего и дополнительного образования;

• создать открытый ресурс для педагогического сообщества региона.

Таким образом, грамотно выстроенная среда становится катализатором развития не только познавательного интереса отдельного ребенка, но и кадрового потенциала всего региона, закладывая прочный фундамент для будущей технологической и инновационной элиты Омской области.

---

1. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, П. Д. Рабинович, Е. М. Марич. — М. : Федер. ин-т развития образования, 2014. — 96 с.

2. *Поддьяков А. Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. — М. : Эребус, 2006. — 18 с.

***И. Г. Башкова***
*Детский сад № 15, Канаш*
***Т. Н. Астраханцева***
*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Чебоксары*



# ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ПЯТИ ЛЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ И ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию проблемы формирования представлений о форме и геометрических фигурах у детей пяти лет. Рассматриваются возрастные особенности восприятия и мышления, выделяются цели и задачи, направленные на повышение качества познавательного развития. Представлены результаты экспериментальной работы, подтверждающей эффективность предлагаемой системы формирования геометрических представлений. Приводятся конкретные рекомендации по организации образовательной среды и методике работы с детьми.

*Ключевые слова:* форма, геометрические фигуры, дошкольное образование, средний дошкольный возраст, познавательное развитие.

Формирование представлений о форме и геометрических фигурах — важнейший компонент познавательного развития ребенка дошкольного возраста. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) относит формирование геометрических представлений у детей к образовательной области «Познавательное развитие». В этом разделе акцент делается на развитии первичных представлений об объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях, включая форму.

Средний дошкольный возраст (4–5 лет) представляет собой качественно новый этап познавательного развития ребенка. На этом этапе происходит существенная перестройка психических процессов: они становятся более осознанными, произвольными, приобретают черты системности. Как отмечает В. С. Мухина, именно в этот период закладываются базовые когнитивные механизмы, определяющие успешность последующего школьного обучения [5].

Развитие основных познавательных процессов имеет ряд возрастных особенностей. Одной из таких особенностей является развитие восприятия, на основе которого и формируются представления. Восприятию на пятом году жизни характерен качественный скачок в способности обрабатывать сенсорную информацию. Кроме того, формируются сенсорные эталоны, а восприятие становится полимодальным. По мнению Л. С. Выготского, результатом такого скачка является, в том числе, расширение воспринимаемых признаков, когда ребенок начинает отличать не только основные признаки объекта, но и его отдельные особенности, такие как оттенки цвета, градации величины, сложные геометрические фигуры [3].

Как отмечают многие отечественные специалисты в области математического образования дошкольников (А. В. Белошистая, З. А. Михайлова и др.), в связи с особенностями развития одним из ключевых компонентов в обучении является постепенность подачи материала. Сначала дети знакомятся с простыми фигурами, такими как круг, квадрат, треугольник, затем переходят к восприятию сложных конфигураций. Практика показывает, что дети легче воспринимают учебные задания, если сопровождать объяснения наглядными примерами из повседневной жизни [1].

Л. А. Венгер считал, что возраст пяти лет считается оптимальным периодом для начала активного ознакомления с геометрическими фигурами. К этому моменту у большинства детей хорошо развито зрительное восприятие, они уверенно выделяют характерные признаки объектов, могут сравнивать и классифицировать предметы по разным параметрам. Эти достижения обусловливают готовность к дальнейшему глубокому изучению геометрических понятий [2].

Особенно важным фактором, по мнению многих психологов, в том числе В. С. Мухиной, выступает игровая деятельность. Через игровое пространство ребенок осознает различия и общности объектов, учится анализировать и оценивать ситуацию. Благодаря игре приобретаемые знания становятся частью личного опыта, прочно укореняются в сознании и сохраняются надолго [5].

© Башкова И. Г., Астраханцева Т. Н., 2026

Нами было проведено экспериментальное исследование о формировании геометрических представлений на базе средней группы Детского сада № 15 г. Канаш. Оно было начато с диагностики уровня сформированности представлений о форме и геометрических фигурах у 16 детей средней группы. Для диагностики были использованы три методики: «Коробка форм» Е. А. Стребелевой, «Построим домики для фигур» А. В. Белошистой, «Составь картинку» Г. А. Репиной. Результаты диагностики показали, что у части детей как в контрольной, так и в экспериментальной группах наблюдается низкий уровень развития представлений о форме и геометрических фигурах — в пределах 12,5 %. Значительная часть детей находилась на среднем уровне сформированности представлений (50 %). На высоком уровне находились 37,5 % детей. Следует отметить, что на начальном этапе эксперимента количественные показатели сформированности в группах полностью совпадали.

Для решения проблемы повышения уровня сформированности представлений о форме и геометрических фигурах был сформирован тематический план и определено содержание занятий. Основной упор был сделан на комплексный подход, который включил в себя подбор дидактических и сюжетно-ролевых игр, в том числе игры на узнавание, на сравнение и классификацию, на моделирование и преобразование, на пространственную ориентировку, работу в режимных моментах, взаимодействие с родителями.

Комплексная программа включала также продуктивную деятельность, такую как рисование по шаблону, составление узоров по формам (круги, квадраты, треугольники), коллажи из геометрических фигур. Конструирование было представлено построением фигур по образцу и по памяти, складыванием фигур с выделением базовых форм из бумаги, возведением построек с заданными элементами. Занятия лепкой были проведены по созданию плоских фигур из пластилина, украшение деталями, моделированию объемных форм (шар, куб) с последующим сравнением с плоскими аналогами.

Диагностика, проведенная по результатам эксперимента, показала правильность выбранной стратегии. Так, если в контрольной группе динамики не наблюдалось, в экспериментальной она была видна реально. Количество обучающихся с низким уровнем уменьшилось до 0, также уменьшилось количество обучающихся со средним уровнем. В то же самое время увеличилось количество детей с высоким уровнем представлений.

Систематическая работа по формированию геометрических представлений у детей пятого года жизни, включающая дидактические игры, продуктивную деятельность и интеграцию в повседневную жизнь, способствует не только усвоению математических понятий, но и развитию познавательных процессов: внимания, памяти, пространственного мышления. Важными условиями эффективности являются соблюдение принципов доступности и системности, активное вовлечение родителей и создание предметно-развивающей среды.

Кроме того, работа над позволила сформулировать некоторые рекомендации:

1. Необходимо создавать предметно-развивающую среду с учетом возрастных особенностей и методики формирования представлений.
2. Важно использовать комплексный подход в работе с геометрическим материалом.
3. Следует применять разнообразные формы организации деятельности.
4. Требуется учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

---

1. *Белошистая А. В.* Современные программы математического образования дошкольников : моногр. — М. : ИНФРА-М, 2026. — 252 с.

2. *Венгер Л. А*. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. — М. : Просвещение, 2000. — 267 с.

3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М. : ЭКСМО, 2022. — 544 с.

4. *Михайлова З. А., Непомнящая Р. Л., Полякова М. Н.* Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. — СПб. : Детство-Пресс, 2008. — 184 с.

5. *Мухина В. С.* Детская психология / под ред. Л. А. Венгера. — М. : Просвещение, 1985. — 272 с.

***Т. А. Березина***
*Российский государственный педагогический университет им А. И. Герцена, Санкт-Петербург*
***Т. А. Пармузина***
*Детский сад № 112 Выборгского района, Санкт-Петербург*

# ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ «МУЗЕЙ В ЧЕМОДАНЕ» ДЛЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* Статья посвящена проблемам использования музейных технологий для решения задач гражданско-патриотического воспитания дошкольников. Особое внимание авторы уделяют созданию мини-музея «Музей в чемодане» в дошкольном учреждении — его особенностям, достоинствам, возможной тематике.

*Ключевые слова:* гражданско-патриотическое воспитание дошкольников музейные технологии в дошкольном образовании, организация мини-музеев в детском саду.

Патриотическое воспитание детей и молодежи сегодня является одной из приоритетных задач отечественного образования. В дошкольном образовании идет активный поиск методов и форм решения таких задач патриотического воспитания, как обогащение представлений детей о истории и культуре родной страны, развития у детей интереса к прошлому

Одной из современных технологий патриотического воспитания выступает технология музейной педагогики, которая наряду с использованием готовых музейных экспозиций в исторических, краеведческих, художественных музеях города предполагает создание мини-музеев, тематических выставок внутри дошкольного учреждения. Такие музеи и выставки могут быть доступны детям не только больших мегаполисов, но и малых городов, сел и поселений, в которых нет своих краеведческих и исторических музеев.

В научно-методических работах создание и использование мини-музеев «рассматривается как технология ознакомления детей с историей Родины, формирования у детей представлений о малой родине, о родном городе, о его культуре, истории создания и развития, национальных ремеслах, видах народного декоративно-прикладного искусства, промышленности и так далее» [1, с. 75].

В дошкольных учреждениях создаются такие музеи, как «Русская изба», «Минералы уральских гор», «Память военных лет», «Покорение космического пространства» [2; 3].

Использование музейных методик создает атмосферу сопричастности дошкольников к жизни родного края, развивает интерес к истории родной страны, обогащает детский взгляд на мир, формирует уважение к прошлому.

Однако часто выбираемая педагогами дошкольных учреждений тематика мини-музеев носит обобщенный и сложный для дошкольников характер, например, «Родная страна», «Герои родного города», «Великие архитекторы города и их творения» и др. В экспозицию мини-музеев включаются предметы, часто далекие от интересов ребенка: карта России, флаг, герб, портреты героев и др. Это значительно снижает воспитательный потенциал мини-музея в детском саду.

Кроме того, у воспитателей дошкольных учреждений часто возникают проблемы, где разместить и в дальнейшем хранить объемные музейные экспозиции в группе.

С этих позиций особый интерес вызывает музейная технология «Музей в чемодане». Суть ее состоит в том, что воспитатели создают небольшой мини-музей предметов, связанных так или иначе с яркими событиями прошлого страны. Такой мини-музей условно помещается в чемодане и постепенно пополняется экспонатами, которые предлагают уже родители с детьми.

В ходе знакомства с темой воспитатели вместе с дошкольниками рассматривают каждый предмет, рассуждают, почему он попал в этот музей, с чем он связан. Для этого педагоги задают вопросы, которые направляют ребят к самостоятельным выводам. Дети не просто получают готовую информацию, а активно участвуют в исследовании экспонатов, рассуждают, делают

© Березина Т. А., Пармузина Т. А., 2026

предположения и обмениваются мнениями друг с другом. Такой подход развивает критическое мышление, внимание к деталям и умения анализа.

Эту технологию педагоги детского сада № 112 Выборгского района Санкт-Петербурга активно используют для развития представлений дошкольников об истории родного города, родной страны.

Впервые технология «Музей в чемодане» была использована при знакомстве с темой блокады Ленинграда воспитанниками подготовительной группы.

После чтения и обсуждения с детьми рассказа Е. И. Чарушина «Кукла» в чемодан поместили реальные предметы, встречающиеся в тексте: бидон, кружку, маленькую куклу, макет трамвая, игрушку, старые фотографии. Эти предметы, не связанные на первый взгляд с войной и блокадой, близкие детям, помогли детям глубже понять содержание произведения и прочувствовать события военного времени.

Еще один «Музей в чемодане», посвященный блокаде Ленинграда, воспитатели назвали «Память жива». В нём педагоги разместили предметы, которые сохраняют память о блокаде Ленинграда — блокадная ленточка, кобальтовая кружка, старые фотографии, бидон. Дошкольникам предлагалось рассмотреть каждый предмет и рассказать, почему это является музейным экспонатом: что может рассказать этот предмет о себе и событиях того времени. Такой формат музейного пространства пользуется у дошкольников большим познавательным интересом, так как предполагает интерактивное взаимодействие с предметом, обсуждение и мозговой штурм.

Поэтому в продолжение этой технологии воспитатели решили создать новую музейную экспозицию, основой которой стали новогодние елочные игрушки.

Новогодние игрушки близки детям, вызывают у них радостные переживания, связанные с грядущим праздником, они любят перебирать и рассматривать их.

Совместно с родителями педагоги собрали коллекции новогодних игрушек советского периода и назвали свой музей «Давным-давно на елочке висели».

В нём были представлены уникальные экземпляры, изготовленные в таких техниках, как стеклодувные, картонные изделия, деревянные игрушки, хлопчатобумажные, прессованные ватные, металлические подвески, игрушки из пластика. Оказалось, что «новогодние» экспонаты могут многое рассказать детям о прошлом родной страны, о том, чем гордились и чему радовались ее жители.

На музейном занятии, посвященном истории новогодних игрушек, воспитанники не только узнали, из каких материалов игрушки были изготовлены, но и увидели, на какую тематику создавались игрушки. Это были не только сказочные персонажи, овощи, фрукты, но и герои, отражающие важные исторические моменты и настроение эпохи. Так, после победы в войне, чтобы продемонстрировать военную мощь государства появился «Дед Мороз с автоматом».

Успехи сельского хозяйства демонстрировали новогодние игрушки колхозница, кукуруза и другие многочисленные плоды. В эпоху покорения космоса появились новогодние игрушки ракета, спутник, космонавт, которые могли показать достижения Советского Союза в космосе.

Рассматривание и обсуждение этих образов показали детям связь праздника с важными социальными и культурными процессами своего времени,

Следующее музейное занятие позволило познакомить детей с процессом изготовления игрушек в таких техниках, как картонаж, ватная игрушка, папье-маше, игрушка на прищепке, из бумаги и попробовали самостоятельно сделать простейшие украшения, используя картон, бумагу и краски. Таким образом, оно стало интересным погружением в историю традиций празднования Нового года в нашей стране.

Таким образом, преимуществами технологии «Музей в чемодане» будет являться возможность легко организовать его в любом месте в группе детского сада и вернуться к этим экспонатам в любое время; возможность для детей доставать, рассматривать, дополнять реальные предметы, близкие их интересам. Это значительно повышает интерес детей к содержанию мини-музея, усиливает сопереживание и личный отклик на события прошлого.

Работа с экспонатами мини-музея развивает у дошкольников любознательность, воображение и творческое мышление. Им хочется больше узнать о событиях, с которыми связаны отдельные экспонаты.

Несмотря на то, что в данной статье мы больше остановились на возможностях использования технологии «Музей в чемодане» с детьми старшего дошкольного возраста, эта технология доступна для детей разных возрастных групп. Особенности музейных предметов и формы работы воспитателя с детьми на их основе будут зависеть от возраста дошкольников.

1. *Алимпиева Е. Б.* Патриотическое воспитание средствами музейной педагогики // Региональное образование 21 века: проблемы и перспективы. — 2009. — № 1. — С 75–77.

2. *Груздева М. В., Рыжова И. П., Гаврилова Л. А.* Особенности патриотического воспитания дошкольников средствами музея народной культуры // Актуальные вопросы патриотического воспитания дошкольников в условиях реализации ФГОС и ФОП : сб. науч. тр. / науч. ред. О. Г. Жукова. — СПб. : Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2023. — Вып. 18. — С. 150–153.

3. *Медведева С. В., Скавычева Е. Н.* Музейная педагогика как современная технология организации дошкольного образования // Учен. зап. Нижнетагил. соц.-пед. ин-та. Сер. : Педагогика и психология. — 2024. — № 1. — С. 42–52.

***В. И. Булгакова, Н. Н. Шульгина, О. Н. Панюшкина***
*Центр развития ребенка — детский сад № 90, Омск*

# ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные проблемы детства в условиях современных социальных, экономических и культурных трансформаций российского общества. Анализируются основные факторы, влияющие на развитие, воспитание и социализацию детей, а также роль образовательных организаций и семьи в обеспечении благоприятных условий для детства. Особое внимание уделяется нормативно-правовым основаниям государственной политики в сфере детства и задачам дошкольного образования.

*Ключевые слова:* детство, современное общество, социализация, семья, дошкольное образование, защита детства.

Современное детство формируется в условиях динамично меняющегося российского общества, характеризующегося социальными, экономическими и культурными преобразованиями. Ускорение темпа жизни, цифровизация, изменение структуры семьи и системы ценностей оказывают значительное влияние на процессы развития, воспитания и социализации детей. В связи с этим проблема детства приобретает особую социальную значимость и требует комплексного научного осмысления [2].

В современных исследованиях подчеркивается рост социальных рисков детства, связанных с нестабильностью семейных отношений, снижением воспитательного потенциала семьи и усилением влияния цифровой среды на развитие ребенка. Изменение форм общения, сокращение живого межличностного взаимодействия и увеличение времени, проводимого детьми в информационном пространстве, могут приводить к трудностям в эмоциональном и коммуникативном развитии.

По мнению И. С. Кона, детство является социально обусловленным феноменом, отражающим особенности общественного устройства и системы ценностей конкретного исторического периода [2]. В условиях современных реалий возрастает необходимость социальной защиты детства и создания условий для полноценного личностного развития ребенка.

Семья традиционно рассматривается как ключевой институт социализации ребенка. Однако в современных условиях наблюдается трансформация семейных ролей и воспитательных стратегий, что нередко приводит к возникновению трудностей в развитии и поведении детей [4].

© Булгакова В. И., Шульгина Н. Н., Панюшкина О. Н., 2026

В этой связи возрастает значение дошкольной образовательной организации как пространства, компенсирующего дефициты семейного воспитания и обеспечивающего поддержку развития ребенка.

Важным нормативным основанием государственной политики в сфере детства является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, направленный на обеспечение равных стартовых возможностей для каждого ребенка и создание условий для его всестороннего развития [5]. Реализация положений стандарта способствует формированию развивающей образовательной среды, ориентированной на поддержку инициативы и индивидуальных особенностей детей.

Современная государственная политика в сфере детства реализуется через систему нормативно-правовых документов, в том числе Федеральную образовательную программу дошкольного образования, определяющую содержание и организацию образовательного процесса в дошкольных учреждениях [3]. Данные документы направлены на обеспечение качества дошкольного образования, поддержку семьи и защиту прав ребенка.

Исследователи подчеркивают, что эффективная реализация государственной политики в сфере детства возможна только при взаимодействии семьи, образовательных организаций и социальных институтов. Такой подход позволяет своевременно выявлять проблемы развития ребенка и обеспечивать комплексную поддержку детства.

Таким образом, проблемы детства в контексте реалий современного российского общества носят комплексный характер и требуют системного подхода к их решению. Согласованные действия семьи, образовательных организаций и государства направлены на создание условий для полноценного развития, социальной защиты и благополучия детей, что является важнейшим условием устойчивого развития общества в целом [1].

1. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. — М. : Смысл, 2006. — 512 с.

2. *Кон И. С.* Ребенок и общество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2003. — 336 с.

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования»// Официальное опубликование правовых актов. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044 (дата обращения: 08.02.2026).

4. *Смирнова Е. О.* Детская психология : учеб. пособие для вузов. — СПб. : Питер, 2020. — 304 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155]. — М. : Центр пед. образования, 2017. — 32 с.

***О. В. Козлова***

*Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева*

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос об особенностях художественного цветовосприятия детей старшего дошкольного возраста. Эта проблема является актуальной для современного общества, поскольку является значимой в развитии ребенка. Обосновывается необходимость поиска результативных средств и методов, способствующих комплексному развитию художественного цветовосприятия детей старшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* художественное цветовосприятие, дети старшего дошкольного возраста, художественно-эстетическое развитие.



© Козлова О. В., 2026

С самого рождения ребенок окружен «океаном цвета». Он смотрит на игру солнечных лучей в облаках заката и листве деревьев, на переливы водной глади, на цветущие травы, поражающие красотой соцветий.

Согласно образовательным ориентирам в федеральной государственной образовательной программе ребенок дошкольного возраста уже в 5–6 лет предположительно обладает умением различать и называть цвета спектра и ахроматические цвета, оттенки цвета, тоны цвета, теплые и холодные оттенки [4]. В действительности даже при окончании дошкольного обучения большинство детей этого не могут сделать. Практика дошкольного образования показывает, что дети старшего дошкольного возраста просто запоминают названия основных цветов и используют только их в своих работах, поэтому дети не могут передать цветового многообразия окружающего мира.

Т. С. Комарова подчеркивает, что задача педагога на этом возрастном этапе — подвести детей к пониманию, что у каждой художественной работы есть своя цель.

На сегодня в задачах дошкольного образования есть задачи художественно-эстетического развития ребенка, развитие его через художественную деятельность, но однако на практике эти задачи не всегда выполнимы, они не решаются полностью по разным причинам и обстоятельствам, в результате чего время, наиболее благоприятное для развития и воспитания творческого потенциала детей, упускается [5].

Художественным цветовосприятием называют способность ребенка осознанно воспринимать цвета и использовать их для передачи определенных настроений, смыслов, предметов и явлений окружающего мира [1].

Анализ теоретических источников, позволяет заключить, что старший дошкольный возраст — это возраст наиболее благоприятный для развития художественного цветовосприятия посредством изобразительного искусства.

Т. С. Комарова выделает 3 признака цвета, по которым один цвет отличается от другого: цветовой тон, насыщенность, светлота [3].

Исследование развития цветовосприятия дошкольников проводилось на базе дошкольной образовательной организации.

В рамках настоящего исследования была задействована выборка детей, принадлежащих к старшей группе дошкольного образовательного учреждения, возрастная категория которых варьируется в пределах от 5 до 6 лет.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие задания [2].

Диагностическое задание № 1. «Найди предметы красного цвета». Цель: определение уровня развития представлений о хроматических цветах.

Диагностическое задание № 2. «Укрась дорожку». Цель: определение уровня развития представлений о насыщенности цвета.

Диагностическое задание № 3. «Чашки и блюдца». Цель: определение уровня развития представлений об изменяемости цветовых тонов по светлоте.

Результаты по всем трем заданиям представлены в таблице.

| Название диагностического задания | Высокий уровень, в % | Средний уровень, в % | Низкий уровень, в % |
|---|---|---|---|
| Диагностическое задание № 1. «Найди предметы красного цвета» | 25 | 50 | 25 |
| Диагностическое задание № 2. «Укрась дорожку» | 40 | 35 | 25 |
| Диагностическое задание № 3. «Чашки и блюдца» | 35 | 35 | 30 |

Результаты диагностики показали, что большинство детей старшего дошкольного возраста имеют сформированные представления о цветах. Большинство детей могут уверенно называть основные цвета, но в их восприятии существует необходимость в развитии способности различать более тонкие оттенки. При этом, несмотря на высокие показатели для большинства де-

тей, некоторые из них испытывают затруднения в этой области, что требует целенаправленной педагогической работы. Особенно важно уделить внимание детям с низким уровнем развития цветовосприятия, так как даже небольшие проблемы с этим аспектом могут сказаться на общем когнитивном и эмоциональном развитии ребенка.

Н. П. Сакулина и Т. С. Комарова [3] выделяют ряд базовых требований к организации работы с цветом на занятиях художественно-эстетического цикла:

– предоставлять ребенку возможность выбора цвета;

– на занятиях по аппликации можно использовать заготовки цветной бумаги (10–12 цветов размером 10–12 см Х 6–7 см каждая– для старшей группы);

– количество цветов для творчества рекомендуется брать в зависимости от возраста ребенка (в старшем возрасте — 12 цветов);

– все цвета должны иметь постоянный состав и быть расположены в определенном порядке (допускается периодическая замена 1–2 цветов);

– в свободном доступе должна быть палитра для смешивания цветов и ребенок должен иметь возможность пользоваться ею по желанию;

– педагогу рекомендуется время от времени спрашивать у ребенка, почему он выбрал тот или иной цвет, чтобы развивать наблюдательность у детей в цветовом отношении — обращать внимание детей на те предметы и явления, в окраске которых явно можно увидеть и темный и светлый тон одного цвета.

1. *Березина Ю. Ю., Князева О. В.* Методические основы формирования цветовосприятия детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. — 2016. — № 2. — С. 86–93. — DOI: 10.12737/19552

2. *Дубровская Н. В.* Игры с цветом: знакомство дошкольников 5–7 лет с основами цветоведения : метод. пособие. — СПб. : Детство-Пресс, 2005. — 46 с.

3. *Комарова Т. С., Сакулина Н. П.* Изобразительная деятельность в детском саду. — URL: http://izbakurnog.ru/vospitanie/item/f00/s00/z0000007/st003.shtml (дата обращения: 30.01.2026).

4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован 28 декабря 2022 г. № 71847) // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044 (дата обращения: 30.01.2026).

5. Создание условий развития цветовосприятия у детей старшего дошкольного возраста / И. А. Сославина, Т. Ю. Мартынова, Н. П. Крылова [и др.] // Образование и воспитание. — 2022. — № 5. — С. 22–24.

***И. С. Кривощекова***
*Средняя общеобразовательная школа № 9*
*им. Героя Российской Федерации С. Ю. Медведева, Бийск*

## ОТ ТРЕВОГИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ: КАК СФОРМИРОВАТЬ МОТИВАЦИОННУЮ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются на опыте учреждения сложности и пути их преодоления в работе с данной категорией детей, а также формирование профессиональных принципов педагога. Целенаправленная работа старшего воспитателя с педагогами по готовности профессионально работать с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

*Ключевые слова:* мотивационная готовность, мотивация, ограниченные возможности здоровья.



© Кривощекова И. С., 2026

Работа педагогов с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) требует особых знаний и подготовки. Снятие сопротивления к работе с данной категорией детей до становления уверенных, вдохновленных профессионалов в области инклюзивного образования во многом зависит от профессиональной работы старшего воспитателя.

Начиная с 2019 г. на основании заключения территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК) в нашем учреждении начали появляться воспитанники с ограниченными возможностями здоровья. Соответственно появилась необходимость в предоставлении специальных условий образования для данной категории детей. С этой целью было принято решение о создании логопедического пункта на базе нашего учреждения, который функционирует с февраля 2020 г. В штат были введены следующие специалисты: учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог. Все воспитанники нашего учреждения, в том числе и с ОВЗ, посещают группы общеразвивающей направленности.

Работа с педагогами ведется на протяжении всего времени. Изначально многие педагоги высказывали свои опасения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, либо предпочитали вообще не сталкиваться с данной категорией детей в своей профессиональной деятельности.

Сложности, которые возникли у педагогов в учреждении, когда появились воспитанники с ОВЗ:

1) педагоги не были профессионально подготовлены к работе с детьми с ОВЗ, а именно не хватает знаний о возрастных особенностях, особенностях психофизического развития, а также личностные особенности детей;

2) не знали, как правильно работать с такими детьми;

3) как правильно организовать работу с родителями;

4) как подготавливать документы для прохождения ТПМПК;

5) как организовать общение детей с ОВЗ в кругу сверстников в группе общеразвивающей направленности.

Исходя из надобности работы с данной категорией детей, а также с проблемами, с которыми столкнулись педагоги, была выбрана тема по инновационной деятельности на муниципальном уровне «Инклюзивное пространство современного детства» и план работы по ее реализации.

Для выявления мотивационной готовности педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, было проведено анкетирование, которое показало, что 76 % педагогов имеют низкую мотивацию и неготовность работать с детьми с ОВЗ. В связи с этим был составлен план, который включал в себя следующие компоненты:

а) коллеги проходят курсы повышения квалификации по работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;

б) систематически являются слушателями и участвуют в вебинарах;

в) участвуют в профессиональных конкурсах, публикуют статьи и участвуют в конференциях;

г) посещают муниципальные методические объединения по данному направлению.

Мероприятия, которые мы провели с педагогами и родителями (законными представителями) по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья:

1) открытый показ ООД;

2) мастер-классы;

3) семинары-практикумы;

4) консультации;

5) педагогические баттлы;

6) самообразование педагогов;

7) социально-психологические тренинги;

8) создали условия для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Кабинеты специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога) укомплектованы необходимым оборудованием, дидактическим и методическим материалом. В группах имеется оборудование, игровые и дидактические материалы, соответствующие психовозрастным и индивидуальным особенностям воспитанников, специфике их образовательных потребностей.

Профессиональные принципы педагога, работающего с детьми с ОВЗ:

– профессиональной компетентности;

– оказания помощи;
– нравственной ответственности;
– сотрудничества и автономности;
– креативности;
– соблюдения этики;
– педагогического оптимизма;
– культуросообразности [1].

Таким образом, мотивационная готовность педагогов представляет собой совокупность внутренних осознанных побуждений, положительного отношения к осуществляемой деятельности является действительной основой профессионального развития педагога. Важно отметить, что специально организованное систематическое взаимодействие старшего воспитателя с педагогами направлено на оказание помощи педагогам в выборе путей решения задач и типичных проблем, возникающих в ситуации реальной педагогической деятельности, с учетом его профессионального и жизненного опыта в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. На конец января 2025 г. было проведено повторное анкетирование, которое показало, что 59 % педагогов имеют низкую мотивацию и неготовность работать с детьми с ОВЗ, а это меньше на 17 %, чем было в 2019 г. Процент результативности обусловлен тем, что за это время были трудоустроены молодые и вновь прибывшие педагоги, а также есть, кто был уволен.

1. *Ахметова Д. З., Тимирясова А. В., Челнокова Т. А.* Инклюзивная педагогика : учеб. пособие. — Казань : Изд-во «Познание» Казан. инновац. ун-та, 2019. — 174 с.

***О. И. Левданская***
*Детский сад № 107, Красноярск*
***О. Н. Матвеева***
*Красноярский краевой институт развития образования*

## ОТ ИНФОРМИРОВАНИЯ К ДИАЛОГУ: РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПРОСВЕЩЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается необходимость перехода от эпизодического информирования родителей воспитанников к системной практике просвещения, закрепленной в новых законодательных актах. Обобщая успешный опыт апробации просветительских программ, автор обосновывает тезис о том, что наиболее эффективным ответом на этот вызов является внедрение практико-ориентированных форм работы. В качестве ключевой формы рассматривается родительский клуб, который позволяет реализовать принципы системности, диалога и ориентации на практический опыт, обеспечивая тем самым качественное повышение педагогической компетентности семьи.

*Ключевые слова:* просвещение родителей, единое образовательное пространство, ФГОС ДО, практико-ориентированность, родительский клуб, воспитательный потенциал семьи.

Современная государственная политика в сфере дошкольного образования задает принципиально новый вектор взаимодействия с семьями воспитанников. Работа с родителями трансформировалась из вспомогательной функции в стратегическую задачу, что нашло отражение в ключевых нормативных документах. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предписывает повышение компетентности родителей [4], Федеральная образовательная программа дошкольного образования ставит задачу повышения воспитательного потенциала семьи [5], а Федеральный закон № 85-ФЗ законодательно закрепляет понятие «просветительской деятельности» [6]. Этот нормативный вызов требует от дошкольных образовательных



© Левданская О. И., Матвеева О. Н., 2026

организаций (ДОО) переосмысления подходов: от разовых родительских собраний к построению целостной системы просвещения.

Социальный заказ на формирование компетентного родительства и трансформация семейных запросов обусловили необходимость создания методического фундамента для работы педагогов. Таким фундаментом стала Программа просвещения родителей детей дошкольного возраста, призванная обеспечить содержательное и организационное единство в данном направлении. С 2024 г. началось ее поэтапное внедрение в субъектах Российской Федерации. Программа представляет собой не нормативный, а методический документ, направленный на оказание помощи педагогам в определении содержания и форм работы с родителями, содержащий ответы на значимые вопросы о развитии и воспитании детей [3]. Таким образом, просветительская деятельность закрепляется как значимая часть профессиональной деятельности педагогов ДОО, инструмент формирования единого образовательного пространства и позиции осознанного родительства [2, с. 72].

В рамках подготовки к массовой реализации в регионах были созданы пилотные площадки. В Красноярском крае к проекту присоединились 8 ДОО, отобранных по критериям кадрового потенциала и инновационного опыта [1, с. 76]. Во время апробации особенностью методики стало применение комплексного подхода: наиболее востребованные у родителей темы (например, «Кризис трех лет», «Развитие самостоятельности») последовательно раскрывались через три группы форм работы: информирующие (статьи, памятки); формирующие практический опыт (мастер-классы, тренинги); вовлекающие в совместную деятельность (семейные клубы, проекты). Этот прием позволил не только транслировать знания, но и формировать у родителей устойчивые навыки, преобразуя их педагогическую позицию.

Опыт апробации региональной программы просвещения в Красноярском крае, в рамках которой Детский сад № 107 г. Красноярска выступил в качестве пилотной площадки, подтвердил гипотезу о важности практической составляющей. Опыт наглядно продемонстрировал, что формирование практического опыта является наиболее значимым для родителей и дает максимальный образовательный эффект. Классические формы работы, такие как консультации, родительские собрания или информационные стенды, часто носят монологичный характер и слабо влияют на реальную практику семейного воспитания. В качестве практико-ориентированной формы, обеспечивающей «перенос» знаний в жизненную ситуацию семьи, выступает родительский клуб. Его потенциал заключается в следующих принципах:

Диалог и равноправие. Формат клуба подразумевает горизонтальное общение, обмен опытом между родителями и педагогами, что разрушает барьер «эксперт — слушатель» и повышает степень доверия.

Практическая фокусировка. Занятия в клубе строятся вокруг решения кейсов, проведения мастер-классов, тренинговых упражнений, что позволяет сразу апробировать полученные инструменты.

Системность и постоянство. Клуб, в отличие от разового мероприятия, предполагает регулярные встречи, что способствует формированию сообщества, поддерживающего своих участников.

Гибкость и индивидуальный подход. Содержание работы клуба может оперативно корректироваться по итогам текущих запросов его членов, что делает просвещение максимально адекватным для конкретных родителей.

Интеграция в единое пространство. Через организацию совместных с детьми мероприятий в рамках клуба (семейные мастерские, квесты) реализуется идея единого образовательного пространства «детский сад — семья».

Таким образом, ответом на нормативный вызов по построению системы просвещения в ДОУ должна стать не формальная реализация новых требований, а содержательная перестройка работы с родителями. Родительский клуб как гибкая и интерактивная организационная форма позволяет перевести просветительскую деятельность из плоскости теоретического информирования в плоскость совместной практики и живого диалога.

---

1. *Жукова А. В., Матвеева О. Н., Цуканова С. В.* Опыт апробации программы просвещения родителей в ДОО Красноярского края // Воспитатель ДОУ. — 2025. — № 12. — С. 72–78.

2. *Кротова Т. В., Авдулова Т. П., Бурлакова И. А.* Просвещение родителей / законных представителей детей дошкольного возраста как способ формирования позиции осознанного, ответственного родительства // Современное дошкольное образование. — 2023. — № 4 (118). — С. 64–74.

3. Постановление Правительства РФ от 1 июля 2022 г. № 1195 «Об утверждении Правил осуществления просветительской деятельности» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://base.garant.ru/404936297/ (дата обращения: 17.01.2026).

4. Приказ Минобрануки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Банк документов : [сайт]. — URL: https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477 (дата обращения: 17.01.2026).

5. Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Банк документов : [сайт]. — URL: https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/ (дата обращения: 17.01.2026).

6. Федеральный закон от 5 апреля 2021 г. № 85-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"» // Президент России : [сайт]. — URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/46584 (дата обращения: 27.01.2026).

***В. А. Манжура, А. Д. Шишкина***
*Центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методический центр» Фрунзенского района Санкт-Петербурга*

# СОВРЕМЕННЫМ ДЕТЯМ — СОВРЕМЕННЫЙ ДЕТСКИЙ САД

*Аннотация*. В статье рассматриваются возможности проектирования современной развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации, позволяющей воспитателю услышать «голос ребенка» с учетом его субъектной позиции.

*Ключевые слова:* субъектная позиция, «голос ребенка», «говорящая среда», «живые стены», «автодидактичность центров».

«К сожалению, дети стали другими...» — фраза, которую мы часто слышим от воспитателей в последнее время. Не все педагоги готовы адаптироваться к современным детям или обучающиеся не готовы принимать условия взаимодействия с сегодняшними воспитателями? Ответ на этот вопрос можно получить на основе изучения нормативно-правовой базы и научно-публицистической литературы.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, дети становятся активными участниками (субъектами) образовательного процесса, выбирая содержание своей деятельности самостоятельно [1, с. 2]. Субъектность проявляется именно тогда, когда инициатива исходит от самого ребенка, а не навязывается взрослыми. Проблема заключается в подходе некоторых педагогов рассматривать обучающихся исключительно как объекты педагогического воздействия, ориентируясь на выполнение программы и контроль поведения. Методологической основой поиска решения указанной проблемы послужили научные работы О. А. Шиян и Ю. В. Илюхиной, применительно к подходу авторов, направленному на сохранение уникальной ценности периода детства.

На основе проведенного анализа статьи Ольги Шиян, ведущего научного сотрудника лаборатории развития ребенка Института системных проектов Московского городского педагогического университета, эксперта Фонда «Университета детства», мы выделили четыре ключевых ориентира эффективной работы современного детского сада в условиях реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

Первый ориентир — это эмоциональное благополучие дошкольников, которое обладает приоритетом в иерархии педагогических условий. Его отсутствие делает неэффективными последующие усилия педагогов по организации развивающего пространства дошкольной организации.



© Манжура В. А., Шишкина А. Д., 2026

Ребенок, для которого детский сад ассоциируется с угрозой или дискомфортом, не способен стать активным субъектом образовательной деятельности; его ресурсы направлены на психологическую защиту и адаптацию к стрессогенным факторам, а не на освоение нового.

Второй ориентир — коммуникация воспитателя и детей: формирование у педагогов коммуникативной компетентности, которая предполагает овладение техниками активного слушания, искусство задавания открытых, провокационных, уточняющих вопросов, стратегии поддержки детской инициативы в диалоге и рефлексии совместной деятельности. Это позволит трансформировать коммуникативную среду группы в развивающую, сделав содержательный диалог ежедневной нормой педагогической практики.

Третий ориентир — организация развивающей предметно-пространственной среды, критерием эффективности которой становится ответ на вопрос: провоцирует ли данное пространство ребенка на самостоятельный выбор, активное действие и познавательный поиск?

Среда, которая выступает местом хранения материалов (красок, природных коллекций, конструктора и проч.), формирует у детей пассивную позицию, воспитанник не может реализовать собственный замысел, так как материальные условия для этого заблокированы. Это противоречит принципу поддержки детской инициативы, закрепленному в ФГОС ДО.

Следовательно, необходима трансформация развивающей предметно-пространственной среды (РППС) в «среду свободного доступа и провокации».

Четвертый ориентир — планирование образовательной деятельности как гибкий процесс, центрированный на детских интересах и инициативе.

Важно подчеркнуть, что ориентация на интересы ребенка не тождественна отказу от планирования, так как оно представляет собой не заполнение сетки занятий, а картирование возможных направлений развития детской активности и подготовку соответствующей среды (материалов, пространства, информационных ресурсов) [2, с. 22–23].

Следовательно, планирование, центрированное на интересах, — это высший уровень профессионализма, возможное только в условиях эмоциональной безопасности, построено на качественной, диагностирующей коммуникации и опирается на открытую, провоцирующую предметную среду. В результате образовательный процесс перестает быть линейным «маршрутом», а превращается в «ландшафт возможностей», где педагог выступает со-исследователем, помогающим каждому ребенку прокладывать свой насыщенный познавательными открытиями путь. Это и есть суть личностно-развивающего подхода, заявленного в ФГОС ДО.

Анализ практики Юлии Илюхиной по организации предметно-пространственной среды как инструмента развития субъектности: от регламентации к свободному доступу и автодидактичности, позволил сделать выводы, чтобы среда станет личностно-развивающим пространством, отвечающим вызовам современного дошкольного образования, когда в центре внимания будут четыре ключевые концепции:

1. «Живые стены» — интерактивные вертикальные пространства, стимулирующие самостоятельную познавательную, игровую и продуктивную деятельность, развитие сенсомоторики и эффективно использующие площадь помещения.

2. «Говорящие стены» — динамичные визуальные коммуникаторы, которые направляют деятельность детей, фиксируют их открытия, стимулируют рефлексию и делают образовательный процесс осязаемым и социально значимым.

3. «Голос ребенка» — принцип и практический механизм обеспечения участия детей в созидании среды. Включает инструменты для визуализации их выбора, мнений, интересов и творческих продуктов, превращая ребенка из потребителя в соавтора своего образовательного пространства.

4. «Автодидактичность центров РППС» (самообучающая среда) — дизайн-качество среды, позволяющее ребенку самостоятельно обнаруживать учебные задачи, понимать алгоритмы действий и проверять результаты без прямого указания взрослого.

Таким образом, можно констатировать, что РППС является ключевым условием и активным участником образовательного процесса. Это не статичное оформление помещений, а динамичная, преобразуемая система, которая стимулирует познавательную активность, игру, общение и творчество детей. Качественно организованная среда выступает «вторым педагогом», направляя и обогащая детскую деятельность.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155]. — М. : Центр пед. образования, 2017. — 32 с.

2. *Шиян О. А.* Детский сад — сад для детей // Обруч. — 2022. — № 1. — С. 22–23.

***Г. Р. Медведева, Т. Н. Астраханцева***
*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Чебоксары*

# ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме развития количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста. Раскрыта актуальность изучаемого вопроса, описаны возрастные особенности и возникающие трудности в развитии количественных представлений у детей пятого года жизни.

*Ключевые слова:* дети среднего дошкольного возраста, развитие количественных представлений, сколько, который по счету, больше, меньше, равно.

Основой познавательной деятельности ребенка, позволяющей выразить свои представления о некоторых свойствах объектов окружающей действительности является счетная деятельность. Дошкольнику необходимо овладеть различными умениями и навыками в счете: знать названия чисел, узнавать их графическое изображение, овладеть процессом нумерации элементов множества, придерживаться правил счета. Без сформированных навыков счета ребенку не овладеть количественными представлениями, что в последствии скажется на качестве овладения им другими видами деятельности (игровой, познавательно-исследовательской, трудовой, художественно-эстетической и др.). По этой причине в ряде государственных образовательных документах в области дошкольного образования говорится о важности и значимости педагогической работы по развитию количественных представлений. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования прописано обязательное содержание Программы по образовательной области «познавательное развитие», структурными единицами которых являются «формирование познавательных действий; формирование первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (количестве, числе)». В Федеральной образовательной программе дошкольного образования прописаны результаты освоения содержания по образовательной области «познавательное развитие» к пяти годам: «ребенок владеет количественным и порядковым счетом в пределах пяти, использует математические представления для познания окружающей действительности». В связи с этим обнаруживается значимость вопроса развития количественных представлений у детей пятого года жизни.

Первоначально у детей формируют умение образовывать множества предметов по определенному признаку. Затем детей учат дробить множества на составляющие элементы. В дальнейшем у дошкольников формируется умение самостоятельно группировать предметы по определенному признаку, сравнивать группы предметов путем установления соответствия. Под влиянием обучения дети проявляют способность различать множества предметов и множества звуков, самостоятельно создавать множества из предметов; соотносить объекты групп множеств, словесно обозначать результат счета, определять равенство/неравенство множеств.

С целью изучения особенностей количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста нами было проведено исследование на базе Детского сада № 1 «Колосок» Комсомольского муниципального округа Чувашской Республики. В исследовании принимали участие 51 ребенок 4–5 лет (25 детей в экспериментальной и 26 детей в контрольной группах). Были использованы



© Медведева Г. Р., Астраханцева Т. Н., 2026

следующие диагностические методики: 1) «Сосчитай кубики» (автор В. П. Новикова); 2) «Числа» (автор В. П. Новикова); 3) Методика «Прилетели бабочки» (автор В. П. Новикова).

Проанализировав полученные результаты по методике «Сосчитай кубики», разработанной В. П. Новиковой, нами были получены следующие данные: большинство воспитанников обеих групп имеют низкий уровень сформированности количественных представлений. В экспериментальной группе таких детей было обнаружено в количестве 60 %, в контрольной — 61 %. Почти в два раза меньше воспитанников в обеих исследуемых группах имели средний уровень сформированности количественных представлений: 28 % в экспериментальной группе, 23 % — в контрольной. Небольшая часть детей обеих групп справились с предложенным заданием полностью, для них был характерен высокий уровень сформированности количественных представлений (12 % в экспериментальной группе и 16 % в контрольной).

Исследуемые воспитанники испытывали сложности при счете в пределах пяти (например, пропускали число четыре, переходили сразу на пять), не обозначали словесно итог счета, начинали считать справа налево или с любого кубика. Определяя порядковый номер того или иного кубика, ошибались в назывании: при поиске нужной игрушки не могли назвать, какая она по счету. Возникали трудности при поэлементном соотнесении предметов двух групп игрушек (составлении пар): не могли словесно обозначить итог сравнения двух множеств, определить, где было кубиков больше / меньше или поровну.

Выполняя задания методики «Числа», разработанной В. П. Новиковой, мы выяснили, что наиболее характерным уровнем развития количественных представлений является низкий. В экспериментальной группе было обнаружено 56 % детей с таким уровнем развития, в контрольной группе — 57 %. Меньше оказалось ребят со средним уровнем развития количественных представлений: в экспериментальной 32 %, в контрольной группе — 27 %. Небольшое число ребят смогли выполнить предложенное задание верно, у них наблюдался высокий уровень (12 % в экспериментальной группе, в контрольной — 16 %). Дошкольники не могли правильно выбрать из предложенных карточек правильное изображение числа названного множества, не определяли большее или меньшее множество из представленных. Задание выполняли с помощью взрослого.

Результаты методики «Прилетели бабочки» (автор В. П. Новикова) также свидетельствуют о наличии у дошкольников низкого уровня развития количественных представлений. В экспериментальной группе 56 % воспитанников, в контрольной группе 57 % не справились с заданием — не соотнесли объекты двух групп множеств, не смогли словесно обозначить результат счета, определить равенство/неравенство множеств. Часть группы, а именно 32 % детей среднего дошкольного возраста экспериментальной группы и 27 % контрольной группы сумели выполнить задания с помощью взрослого. Оставшиеся воспитанники справились с заданием верно, без дополнительных вопросов экспериментатора (в экспериментальной группе 12 %, в контрольной — 16 %).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о несформированности у исследуемой выборки детей среднего дошкольного возраста количественных представлений, что говорит о необходимости проведения с ними дополнительной развивающей работы. Огромным потенциалом для развития количественных представлений у дошкольников обладают средства Монтессори-материалов, позволяющие обучать соотнесению объектов двух групп множеств, словесно обозначать результат счета, определять равенство/неравенство множеств.

---

1. *Воронина Л. В., Утюмова Е. А.* Теория и технологии математического образования детей дошкольного возраста : учеб. пособие / под общ. ред. Л. В. Ворониной. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2017. — 289 с.

2. *Новикова В. П.* Математика в детском саду. Средний дошкольный возраст. — М. : Мозаика-синтез, 2016. — 47 с.

3. *Фрейлах Н. И.* Методика математического развития : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. — М. : Инфра-М, 2006. — 208 с:

***М. В. Мякишева, Д. В. Краснощекова***
*Омский государственный педагогический университет*

# ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОПЫТА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема организации работы с родителями по формированию опыта безопасного поведения старших дошкольников. Представлены результаты диагностики уровня компетентности родителей старших дошкольников в вопросах формирования опыта безопасного поведения у детей. На основе полученных результатов диагностики предложены формы просветительской работы с родителями по данной проблеме.

*Ключевые слова:* опыт безопасного поведения, компетентность родителей, просветительская работа с родителями.

Актуальность проблемы формирования опыта безопасного поведения у детей сохраняется в настоящее время. Наиболее уязвимыми и незащищенными в обществе являются дети. Этот феномен напрямую связан с их психофизиологическими возможностями, поскольку ребенок дошкольного возраста не способен оценить и самостоятельно определить всю меру опасности, не обладает достаточным опытом реагирования в той или иной ситуации.

Как отмечает Н. Е. Щуркова, результатом взаимодействия ребенка с миром становится опыт как «некий след в личностной структуре», который представляет собой совокупность отношения ребенка к данному предмету или явлению и знания о том, как с этим объектом или предметом возможно в дальнейшем действовать [3, с. 33].

К. Д. Ушинский писал, что «образование уменьшает число опасностей, угрожающих нашей жизни, уменьшает число причин страха и, давая возможность измерить опасность и определить ее последствия, уменьшает напряженность страха ввиду этих опасностей» [2, с. 320].

По мнению Н. Н. Авдеевой, «безопасность — это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно себя вести в различных ситуациях. Кроме того, дети могут оказаться в непредсказуемой ситуации на улице и дома, поэтому главной задачей взрослых является стимулирование развития у них самостоятельности и ответственности» [1, с. 4].

Поэтому особая роль в организации освоения ребенком основ безопасного поведения принадлежит его окружению, особенно родителям. При этом сами родители должны быть компетентными, прежде всего, в вопросах обеспечения личной безопасности, поскольку, выбирая определенные стратегии реагирования в различных ситуациях, закладывают у своего ребенка основы восприятия окружающего мира, социальных отношений, формируют опыт его поведения.

Кроме того, родители дошкольников должны обладать компетентностью в вопросах формирования у своих детей опыта безопасного поведения.

С целью изучения уровня компетентности родителей в вопросе формирования опыта безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста было проведено анкетирование. Базой проведения явилась Средняя общеобразовательная школа № 91 г. Омска с дошкольными группами. В исследовании приняли участие 14 человек.

Анализ результатов анкетирования показал, что высокий уровень компетентности в вопросе формирования опыта безопасного поведения у детей имеют 2 человека (14,2 %). Данные родители часто проводят беседы с детьми о правильном поведении дома и на улице. В данных семьях отсутствуют опасные ситуации с участием детей. Родители этой группы считают важным обучать детей правилам безопасного поведения и уделяют этому особое внимание. Для ознакомления детей с правилами безопасности они используют мультфильмы, сказки, беседы и обучающие видео из интернета. Данные родители считают, что их дети знают, как вести себя в опасной ситуации. Кроме того, родители этой группы помнят правила оказания первой помощи, а также правила поведения при возникновении пожара в доме.



© Мякишева М. В., Краснощекова Д. В., 2026

Средний уровень компетентности в вопросе формирования опыта безопасного поведения у детей имеют 3 человека (21,4 %). Родители этой группы иногда проводят беседы с детьми о правилах поведения дома и на улице, не используя возможности других форм, таких как сказки, мультфильмы или видео. Данные родители считают, что их дети знают, как вести себя в опасной ситуации, а при ее возникновении дети, в первую очередь, должны звонить родителям. Их дети иногда гуляют во дворе без взрослого и остаются дома одни. Родители этой группы помнят правила оказания первой помощи, а также правила поведения при возникновении пожара в доме.

Низкий уровень компетентности в вопросе формирования опыта безопасного поведения у детей имеют 9 человек (64,3 %). Родители данной группы не проводят специальных бесед с детьми о правилах безопасности, ограничиваясь упоминанием о них в некоторых ситуациях. Родители допускают ошибки в правилах оказания первой помощи, правилах поведения при пожаре. Данные родители признаются, что их дети знают, как вести себя в опасной ситуации, но иногда могут нарушить правила, например, открыть дверь незнакомым людям или заговорить с незнакомцем на улице.

Таким образом, большая часть родителей имеют средний и низкий уровень компетентности в вопросах формирования опыта безопасного поведения у детей. Выявленные результаты обнаруживают необходимость проведения просветительской работы с родителями по проблеме формирования опыта безопасного поведения у детей.

Так, на одном из родительских собраний была проведена беседа с родителями о важности формирования у детей опыта безопасного поведения дошкольников. Родителям был предложен для совместного обсуждения теоретический материал об особенностях формирования опыта у детей, о необходимости «проживания» ребенком потенциально опасных ситуаций в процессе совместного просмотра мультфильмов, в игре, в бытовых ситуациях.

Кроме того, были просмотрены видеоматериалы, демонстрирующие поведение детей, их мысли, объяснения своих поступков в различных опасных ситуациях. Результатом беседы явились рекомендации родителям по использованию разнообразных методов и приемов, способствующих формированию опыта безопасного поведения у старших дошкольников.

Во время семинара-практикума родителям в группах было предложено проиграть опасные ситуации, в которые может попасть их ребенок дома или на улице. Особый интерес вызвали ситуации, связанные со встречей с незнакомыми людьми дома или на улице. Родители отмечали, что ранее не задумывались о том, насколько неточными являются их инструкции детям.

На мастер-классе «Как уберечь ребенка дома?» была организована групповая работа по выявлению способов создания безопасной среды дома. Каждой группе родителей была предложена одна из «домашних зон» (кухня, спальня и т. д.). В процессе совместной работы родители проектировали безопасную среду — выявляли потенциально опасные предметы в этих зонах, предлагали способы их нейтрализации. Результатом такой работы стали полезные практические рекомендации о закреплении мебели к стене, о нахождении химии и лекарств в недоступном месте, о защите углов накладками, а также закрытии окон на блокираторы и др. Как отмечали некоторые родители, они не задумывались ранее о наличии дома такого количества опасных предметов вокруг ребенка.

Таким образом, формирование опыта безопасного поведения у старших дошкольников является важным условием обеспечения его полноценного развития. Данный процесс требует от родителей высокой заинтересованности и компетентности.

---

1. *Авдеева Н. Н., Князева О. Л., Стеркина Р. Б.* Основы безопасной жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие. — СПб. : Детство-пресс, 2015. — 240 с.

2. *Ушинский К. Д.* Страх и смелость : избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1974. — 584 с.

3. *Щуркова Н. Е.* Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие. — СПб. : Питер, 2022. — 366 с.

***Е. Н. Решетникова***
*Городской Дворец детского (юношеского) творчества, Омск*

# ПЛЕНЭР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

*Аннотация***.** В статье подчеркивается важность использования пленэрных занятий с детьми в летнее время. Перечислены решаемые задачи по развитию изобразительных способностей у дошкольников. Описан опыт работы на пленэре с детьми 5–6 лет.

*Ключевые слова:* пленэр, изобразительная деятельность, дошкольники, изобразительные способности.

Изобразительная деятельность, как средство всестороннего развития детей и средство познания ими окружающего мира, постоянно находится в поле изучения ученых и педагогов-практиков. Одна из главных задач совершенствования изобразительной деятельности дошкольников — развитие у них изобразительных способностей. «Способности — качества личности, определяющие успешность овладения определенной деятельностью» [2, с. 211]. Изобразительные способности дошкольников — комплекс умений и навыков, используемый ими в изобразительной деятельности с помощью художественных материалов для отображения впечатлений. Развитие изобразительных способностей у детей 5–6 лет зависит от способности наблюдать, видеть, выделять характерное и т. п. На развитие способности к изображению в старшем дошкольном возрасте влияют восприятие и связанное с ним представление (Н. П. Сакулина), способность выделять существенные и несущественные признаки изображаемого объекта или предмета (Л. С. Выготский). Тамара Семеновна Комарова подчеркивала, что развитие изобразительных способностей — это комплексный процесс формирования сенсорного восприятия и творческого мышления. Особую роль она отводила владению изобразительными материалами и техникой изображения; подчеркивала роль искусства и природы.

Развитие изобразительных способностей — процесс целенаправленный, в ходе которого решаются задачи формирования навыков. «Изобразительные навыки — это форма особых умений, которые обеспечивают возможность для творческой деятельности в изобразительном искусстве» [1, с. 377]. У дошкольников это система знаний и умений, позволяющая образно отражать действительность в изобразительной деятельности и способность использовать свои знания. Навык — это умение, развивающееся в деятельности и доведенное до автоматизма.

В отличие от творческих способностей (более широкое понятие), изобразительные «отвечают» за грамотное (относительно возрасту) изображение и передачу образа. Художественные способности связаны с креативностью, оригинальностью, творческим воображением, художественным восприятием и развиваются, например, при рисовании по замыслу, представлению, воображению; при ознакомлении с искусством. Четкой границы в этих понятиях нет, поэтому в методике преподавания часто используется понятие «художественно-творческие способности».

Дошкольный возраст — период чувственного познания детьми окружающего (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, В. С. Мухина), поэтому развитие способностей должно осуществляться в единстве познания и эмоций. Проявления эмоциональной отзывчивости у дошкольников — это умение откликаться на события, явления окружающей действительности.

С 2022 г. на базе Центра развития ребенка — детского сада № 341 реализуется краткосрочная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Пленэр для дошкольников» художественной направленности, рассчитанная на один летний месяц (8 ч). Целевая группа — дети 5–6 лет. Продолжительность занятия — 30 мин.

Целью программы является продолжение освоения материала и техник рисования программы «Творчество и дети» (1 год обучения); обогащение художественного развития в условиях воздушной среды. В программе запланировано использование нетрадиционных техник, что



© Решетникова Е. Н., 2026

всегда вызывает интерес у дошкольников и желание экспериментировать с изобразительными материалами.

Практика показала, что пленэр как форма организации изобразительной деятельности на открытом воздухе в летний период имеет ряд положительных характеристик. На пленэрных занятиях происходит развитие умения наблюдать и анализировать, что оказывает фундаментальное влияние на восприятие детей и их зрительную память. Развивается ручная умелость через укрепление мышц и пальцев рук, зрительно-моторная координация. В условиях открытого пространства дети изучают окружающую действительность и открывают новую информацию, контролируя свои движения на бумаге. Положительные эмоции, которые приобретаются на пленэре, новые знания о родном крае и визуальные впечатления помогают в создании образа. Кроме этого, дошкольники закрепляют образы явлений и предметов изобразительными средствами, что совершенствует их умения работать с художественными материалами.

Рисование на свежем воздухе в летний период помогает детям овладеть средством познания окружающего мира, содействует развитию познавательных способностей, творческого мышления, положительно влияет на формирование эстетического вкуса, оказывает положительное влияние на развитие высших психических процессов (память, внимание, восприятие, воображение).

Занятия запомнились детям надолго, особенно рисование с натуры березы, возможность ее обнять, потрогать кору, рассмотреть листья вблизи и на расстоянии. При рисовании на пленэре городского пейзажа детям было легче понять, что такое линия горизонта, плановое построение композиции, воздушная перспектива и т. д. Важно то, что во время пленэра мы закрепляем умения и расширяем знания дошкольников, полученные в течение учебного года.

Совершенствование умения изображать предметы окружающего мира в условиях живой природы повысило интерес у детей к рисованию с натуры. Они стали задавать интересные вопросы, увереннее рисовать и использовать цвет, чаще стали работать с эскизом и черновиком, использовать словесное рисование.

В рамках реализации программных задач по освоению терминологии пленэрной практики, совершенствованию умения создавать художественный образ на основе решения технических и творческих задач, совершенствования умения изображать с натуры предметы окружающего мира в условиях живой природы решались задачи, направленные на:

– обогащение представлений об окружающем мире;

– овладение изобразительными материалами и инструментами (в рамках возрастных особенностей) и техниками изображения;

– передачу характерных признаков с учетом пропорций и пропорциональных отношений при изображении одушевленных и неодушевленных предметов;

– умение использовать средства художественной выразительности (линия, цвет, композиция, форма, пропорция) и т. д.

Развитие изобразительных способностей у детей — процесс, направленный на совершенствование специальных умений. Пленэрная практика подтвердила, что использование занятий на свежем воздухе в летний период способствует развитию у детей этих умений, а значит, и развитию изобразительных способностей.

---

1. *Еремеева О. А., Сафеева А. И.* Развитие изобразительных навыков детей дошкольного возраста: теоретический обзор // Молодой ученый. — 2023. — № 24 (471). — С. 377–380.

2. *Новиков А. М.* Педагогика. Словарь системы основных понятий. — М. : Изд. центр ИЭТ, 2013. — 268 с.

***Т. С. Рублик, Е. В. Чердынцева***
*Омский государственный педагогический университет*

# ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема интеллектуальной готовности детей 6–7 лет к переходу на ступень начального общего образования. Автор анализирует структурные компоненты интеллектуальной зрелости, представляет результаты качественного и количественного анализа уровней готовности дошкольников, а также обосновывает эффективность применения инновационных педагогических технологий (ТРИЗ, ментальная арифметика, логико-математические игры) в образовательном процессе ДОО.

*Ключевые слова:* интеллектуальная готовность, старший дошкольный возраст, преемственность образования, познавательные процессы, ТРИЗ-технологии, логическое мышление.

Современная парадигма образования диктует необходимость поиска новых подходов к обеспечению преемственности между дошкольным и начальным звеньями. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования и Федеральной образовательной программе дошкольного образования, ключевой задачей является не форсированное обучение ребенка школьным навыкам (письму, чтению), а развитие базисных интеллектуальных качеств, которые позволят ему успешно адаптироваться к изменяющимся условиям деятельности [6]. Актуальность исследования обусловлена существующим противоречием между требованиями школы к уровню развития логических операций будущих первоклассников и недостаточной разработанностью системных методических условий для их формирования в практике дошкольных организаций.

Интеллектуальная готовность к школе представляет собой многокомпонентное образование. В отечественной психологии (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович) она рассматривается как определенный уровень развития психических процессов: дифференцированного восприятия, произвольного внимания, смыслового запоминания и, прежде всего, основ словесно-логического мышления [1; 3; 7].

Согласно концепции Л. А. Венгера, интеллектуальная готовность включает в себя овладение средствами познавательной деятельности — эталонами, символами и моделями [2]. Важнейшим ее показателем выступает знаково-символическая функция, позволяющая ребенку оперировать образами и понятиями в отрыве от наглядной ситуации. Кроме того, значимую роль играет развитие речи как инструмента мышления (способность к рассуждению, построению выводов) и сформированность познавательного интереса.

С целью изучения состояния проблемы на практике было проведено исследование на базе яслей-сада «Ак Бота» (с. Петерфельд). Выборку составили воспитанники старшей группы (24 ребенка).

Диагностическая программа базировалась на комплексе методик П. Я. Кеэса и Г. Витцлака в модификации Н. В. Нижегородцевой [5]. Исследовались следующие параметры:

1) обучаемость и восприятие инструкций;

2) развитие логических операций (анализ, синтез, классификация);

3) объем слухоречевой памяти;

4) сформированность знаково-символической функции.

Результаты констатирующего эксперимента позволили распределить детей по трем уровням:

– Высокий уровень (33 %): дети демонстрируют устойчивый интерес к интеллектуальным задачам, владеют приемами логического вывода, способны к переносу усвоенного способа действия на новые задачи.

– Средний уровень (59 %): дети успешно справляются с заданиями на наглядно-образном уровне, но испытывают трудности при абстрагировании от несущественных признаков. Требуется направляющая помощь педагога.



© Рублик Т. С., Чердынцева Е. В., 2026

– Низкий уровень (8 %): характеризуется фрагментарностью восприятия, быстрой утомляемостью и трудностями в удержании многокомпонентной инструкции.

Анализ качественных показателей выявил, что наиболее низкие баллы были получены по субтестам, требующим произвольной регуляции и оперативного запоминания. Это подтверждает гипотезу о том, что формирование интеллектуальной готовности требует целенаправленного педагогического воздействия.

На основе анализа полученных данных была спроектирована модель педагогического сопровождения, включающая в себя интеграцию традиционных дидактических методов и инновационных технологий. Эффективность процесса обеспечивается реализацией следующих блоков:

1. Технология ТРИЗ и проблемное обучение. Создание ситуаций «познавательного затруднения» стимулирует переход от любопытства к любознательности. Использование приемов «Морфологический анализ» и «Системный оператор» позволяет ребенку видеть объект в развитии и многообразии связей [4].

2. Логико-математические игры. Применение блоков Дьенеша и палочек Кюизенера в старшем дошкольном возрасте способствует формированию навыков кодирования и декодирования информации, развитию пространственного мышления.

3. Методы мнемотехники. Для компенсации дефицита слуховой памяти используются мнемотаблицы и коллажи, которые помогают визуализировать вербальную информацию, облегчая процесс запоминания и воспроизведения текстов.

4. Ментальная арифметика. Работа с абакусом (соробаном) в старшей группе рассматривается не только как навык счета, но и как мощное средство развития концентрации внимания и межполушарного взаимодействия.

Важным аспектом является изменение позиции педагога: от транслятора знаний к фасилитатору, создающему среду для самостоятельного открытия. В работе с родителями акцент смещается с «проверки домашних заданий» на совместную игровую деятельность, направленную на развитие гибкости мышления.

Формирование интеллектуальной готовности к школе — это комплексный процесс, результатом которого является не только интеллектуальная зрелость, но и психологическая устойчивость ребенка к новым нагрузкам. Использование системного подхода, сочетающего развитие когнитивных функций с формированием произвольности и мотивации, позволяет значительно повысить уровень готовности детей к школе. Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении влияния цифровой образовательной среды на темпы интеллектуального развития современных дошкольников.

---

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М. : Питер, 2017. — 400 с.

2. *Венгер Л. А.* Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе. — М. : Просвещение, 2011. — 256 с.

3. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2023. — 507 с.

4. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2011. — 208 с.

5. *Нижегородцева Н. В.*, *Шадриков В. Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : учеб. пособие. — М. : ВЛАДОС, 2011. — 256 с.

6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044 (дата обращения: 14.01.2026).

7. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — 2-е изд. — М. : ВЛАДОС, 2017. — 360 с.

***Н. П. Сазонова***
*Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул*
***Н. А. Авдеева, Е. Ю. Красовская***
*Детский сад № 133, Барнаул*

# СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются значимость и основные направления сопровождения педагогического коллектива дошкольной образовательной организации в режиме развития. Авторы раскрывают продуктивные формы и методы сопровождения педагогов в системе деятельности методической службы, определяют категории специалистов, включенных в сопровождение на разных этапах профессионального развития.

*Ключевые слова:* сопровождение, педагогический коллектив, активные формы сопровождения, режим развития, профессионализм, дошкольная образовательная организация.

Изменения социокультурной ситуации в отечественном дошкольном образовании: стандартизация этой ступени системы образования [2], установление единых требований к образовательной программе учреждения, утверждение и внедрение в практику Федеральной образовательной программы дошкольного образования [3], составляющей основу образовательных программ детских садов по всей стране, ведут к трансформации представлений о профессионализме педагогов и технологиях его формирования в условиях непрерывного образования.

Отсутствие конечности в профессиональных знаниях и компетенциях актуализируют значимость сопровождения педагогических кадров в системе деятельности дошкольных образовательных организаций (ДОО) на местах. Перед управленческими кадрами и методическими службами ставится задача постоянного совершенствования педагогического профессионализма как одного из главных факторов обеспечения качества дошкольного образования. Это качество складывается, прежде всего, из эффективности образования воспитанников, установленных преемственных связей с семьями дошкольников, реализации продуктивного социального партнерства, взаимодействия с передовыми профессиональными сообществами по всей России. Дошкольным учреждениям важно обеспечить ресурсы для деятельности в режиме развития и сотрудничества с передовыми институтами развития образования. Как следствие, обеспечение непрерывного сопровождения педагогических кадров является мощным инструментом развития всего педагогического коллектива и сотрудников организации, а также становится необходимым фактором, стимулирующим разработку индивидуализированных стратегий сопровождения профессионального развития и саморазвития специалистов дошкольного образования.

Опыт обеспечения системного управленческого и методического сопровождения педагогического коллектива Детского сада № 133 г. Барнаула показал, что необходимо сопровождать все категории работников. Определим данные категории:

– молодые специалисты, находящиеся на этапе адаптации и вхождения в педагогическую профессию;

– педагоги, имеющие стаж работы от 2 до 5 лет, вошедшие в профессиональную деятельность и находящиеся на этапе приобретения индивидуального стиля этой деятельности;

– педагоги, показывающие эффективность развивающей, воспитательной, дидактической деятельности с детьми и успешно взаимодействующие с родителями воспитанников, проявляющие способность к интеграции с коллегами в ДОО для решения задач дошкольного образования;

– педагоги, направленные на инновационную деятельность, занимающие позиции наставника, фасилитатора, готовые к сотрудничеству, творчеству, обмену опытом в профессиональной деятельности;



© Сазонова Н. П., Авдеева Н. А., Красовская Е. Ю., 2026

– педагоги, обнаруживающие незначительные признаки профессионального и (или) личностного кризиса на фоне профессиональной усталости, имеющие высокий уровень развития компетенций;

– педагоги, обнаруживающие ярко проявляющиеся признаки профессионального и личностного кризиса (деформации), демонстрирующие деструктивное поведение, испытывающие отчуждение от педагогической профессии;

– сотрудники дошкольного учреждения, обеспечивающие разные стороны организации и обеспечения образовательного процесса в ДОО.

Адресной категорией являются, на наш взгляд, учащиеся педагогических колледжей и студенты педагогических институтов и университетов. Их особенность заключается единовременно в кадровом, личностном, творческом потенциале для дошкольного образования и вместе с тем в «хрупкости» их мотивации, недостаточности практических профессиональных умений. В ходе учебных и производственных практик на базе дошкольных образовательных организаций при грамотном сопровождении методической службы и воспитателей возрастных групп на местах у студентов появляется «личностная включенность», раскрывается их педагогический потенциал. В контексте деятельности студенты видят ценности и эффекты профессии педагога дошкольного образования. У обучающихся появляется возможность снятия зажимов, тревожности во взаимодействии с детьми и их родителями, приобретается уверенность в своих знаниях и умениях, освоенных в учебной аудитории.

Каждая из названных категорий педагогического коллектива, коллектива сотрудников является субъектом управленческого и методического сопровождения в ДОО. Руководитель и старший воспитатель осуществляют взаимодействие по основным направлениям:

1. Мотивация членов коллектива к активному участию в инновационной, творческой деятельности, взаимодействию с социальными партнерами, профессиональными сообществами и содружествами.

2. Совершенствование и расширение психолого-педагогических, методических, предметных знаний, умений и компетенций педагогов, преодоление их общих и индивидуальных профессиональных затруднений.

3. Профилактика педагогической усталости и выгорания, а также профессиональных кризисов и деформаций.

4. Создание комплекса условий для профессионального и личностного развития и саморазвития участников образовательного процесса.

Сопровождение педагогического коллектива в развивающемся дошкольном учреждении осуществляется в индивидуальной и групповой формах. Индивидуализация сопровождения не исключает дифференциацию педагогов по общности профессиональных затруднений, внешних и внутренних барьеров в развитии, наличию/отсутствию/недостаточности личного педагогического опыта и индивидуального стиля работы, успешности сотрудничества с другими специалистами [1, с. 122].

Мотивация, расширение опыта деятельности, профилактика и преодоление профессиональных деструкций продуктивно осуществляется с помощью академических форм сопровождения: семинары-практикумы; консультации; мастер-классы; взаимное посещение мероприятий педагогов внутри и вне дошкольного учреждения; анализ методических разработок, планов специалистов; изучение рекомендуемой литературы и электронных ресурсов; самообразование; включение в курсы переподготовки и повышения квалификации и др.

Между тем необходимо включать педагогов с разным опытом в реверсивное наставничество, участие специалистов в профессиональных конкурсах разного уровня с привлечением на разных этапах подготовки членов педагогического коллектива, включение их в совместное «проживание события», в «примеривание» своих возможностей на перспективу. Эффективными синтетическими формами сопровождения считаем: наставничество; работу в творческих и исследовательских группах; формирование собственной методической копилки; участие членов коллектива в профессиональных сообществах муниципального, регионального, федерального уровня. Показала свою высокую результативность в сопровождении включение дошкольного учреждения в состав инновационного кластера региональной стажеровочной площадки «Детский сад — маршруты

развития», во взаимодействии с Алтайским государственным педагогическим университетом, кафедрой дошкольного и дополнительного образования.

Совместная деятельность учреждения как носителя профессионального опыта по одному из направлений дошкольного образования аккумулирует усилия педагогов; пополняет внутренние ресурсы, уверенность в себе; дает опыт взаимодействия с такими же профессиональными коллективами; «подтягивает» не только педагогов с высоким уровнем профессионализма, но и начинающих специалистов, находящих в себе новые способности. Такой опыт дает наглядно понять и прочувствовать ценность педагогической профессии, ее роль на первой ступени системы образования личности. Следствием подобного сопровождения становится участие в научно-практических конференциях, проведение их секций на базе своей образовательной организации, издание методических пособий.

Интересной интерактивной формой стало для педагогического коллектива двухлетнее участие во Всероссийском движении педагогов «Взаимообучение городов», где дошкольные учреждения транслируют свои педагогические находки, а участники выбирают те дистанционные площадки, которые вызвали потребность включения в заявленную тематику, ее обсуждение.

Таким образом, реализация всех направлений сопровождения ДОУ в режиме развития предполагает создание условий, выбор, разработку адекватных форм и активных методов работы с педагогическим коллективом в профессиональной деятельности. Эта деятельность сегодня имеет инновационный режим работы, так как многие аспекты образовательного процесса на основе Федеральной образовательной программы дошкольного образования педагогам необходимо додумывать, апробировать, создавать методические материалы с учетом регионального компонента содержания образования, с ориентацией на образовательные потребности, возможности участников образовательных отношений и на затруднения педагогических кадров в решении стратегических задач дошкольной ступени системы непрерывного образования.

1. *Сазонова Н. П.* Интерактивные формы сопровождения профессионального развития молодых специалистов дошкольного образования в современной социально-педагогической среде // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 5 (66). — С. 120–123.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения: 17.12.2025).

3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утвержден Министерством просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/?ysclid=luo6ea0oyu292288369 (дата обращения: 15.12.2025).

***Н. П. Сазонова***
*Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул*
***М. А. Шаянова, Н. С. Назарова***
*Детский сад № 16, Барнаул*

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА КАК АСПЕКТА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье рассматривается позиция авторов в понимании детского творчества и формирования опыта творческой деятельности в системе социального воспитания детей дошкольного возраста. Раскрываются основные проблемы и затруднения педагогов в раскрытии творческой личности, определяются основные направления методической работы с педагогами



© Сазонова Н. П., Шаянова М. А., Назарова Н. С., 2026

по преодолению выявленных «проблемных зон» в целях повышения эффективности развития творческой, социально-активной личности в ДОО.

*Ключевые слова:* творчество, социальное воспитание и развитие, затруднения педагогов, опыт творческой деятельности, дошкольная образовательная организация.

Дошкольное образование призвано осуществлять гармоничное развитие ребенка, обеспечивать воспитание важных личностных качеств: инициативность, самостоятельность, мобильность, любознательность, креативность. Творчество, субъектность, способность к взаимодействию и кооперации обеспечивают основу социального воспитания и развития детей: привитие ценностей (человек, общение, дружба, добро, красота, творчество), становление будущей активной социальной позиции и готовность не только к воспроизведению, но и созданию нового опыта, обогащения культуры общества. Воспитание человека — созидателя, гуманиста, человека — думающего и читающего, познающего и интересного себе и другим, является, по-нашему мнению, одним из приоритетов духовно-нравственного и социального воспитания детей с раннего детства.

Дошкольный период — этап интенсивного и сензитивного развития личности, мышления, воображения и творческих способностей (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, О. М. Дьяченко, В. Т. Кудрявцев и др.). Именно развитие творческого воображения и мышления порождают новые образы, составляющие основу творчества. Исследователи солидарны в том, что поощрение творческих способностей особенно важно в дошкольном возрасте. Не получив должного развития в этот период, творческий потенциал далеко не всегда появится в будущем [1; 2; 3; 4].

И. Я. Лернер отмечал, что творчеству можно и нужно учить, а творческие способности могут не развиваться, если специально не «выращивать и не развивать элементы творчества» [5]. Для того, чтобы развивать творчество, важно опираться на объективно существующие особенности детского творчества. В этой связи, для его развития требуются специальные условия, создаваемые в образовательном процессе в ДОО и в семьях воспитанников.

Проведенный анализ источников позволил нам сделать вывод, что творчество развиваемо на основе личного опыта ребенка и его кругозора. Творчество детей всегда эмоционально насыщенно, основывается на подражании, но вместе с тем имеет индивидуальные черты и видение ребенком окружающего мира; проявляется в создании движений, словотворчестве, составлении своих текстов или их продолжения (сказки, сюжеты игр, режиссерство в индивидуальных и коллективных играх, театрализациях, интерпретация образов, создание танцевальных движений, «картин», преобразование или дополнение художественных образцов деятельности взрослого и др.). Творчество детей чаще всего имеет субъективный характер, это «творчество для себя» и складывается на основе исполнительских умений.

Для целенаправленного развития творческого потенциала детей, — указывает И. Я. Лернер, — необходимо прививать им навыки и умения, без которых невозможна творческая деятельность, стимулировать вариативность мышления, активность в применении приобретаемых знаний и умений, учить видеть новые, не видимые всем признаки и возможности окружающих объектов [5].

В ходе изучения данного аспекта профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования в нашем Детском саду № 16 г. Барнаула и студентов, проходивших производственную педагогическую практику на 4-м и 5-м курсах обучения, нами были выявлены основные проблемы и затруднения в организации процесса развития творчества детей как значимой характеристики социального развития человека. К ним мы отнесли:

– в планировании и систематическом использовании разных видов деятельности для развития творческих умений детей;

– в определении уровня развития творческих способностей детей, выборе оценочных методов для совершенствования образовательного процесса.

– субъективное деление детей на творческих и нетворческих;

– недостаточность внимания развитию у детей позиции «творца», формированию мотивации и использованию возможностей игровой, двигательной, речевой, театрализованной, конструктивной деятельности;

– сложность в соблюдении соотношения собственной активности ребенка и активности, стимулируемой воспитателем в их совместной деятельности;

– приоритетность в старшем возрасте задач подготовки к школьному обучению в сравнении с развитием творческих процессов (при сензитивности возрастного периода к развитию творчества);

– затруднения родителей в создании условий развития творческих умений детей в семье;

– затруднения педагогов в создании и трансформации развивающей предметно-пространственной среды, способствующей становлению и развитию творческой позиции воспитанников;

– недостаточность времени на индивидуализацию творческого развития дошкольников.

Следует отметить, что в теории и практике дошкольного образования существуют определенные меры, которые позволяют решать проблему развития творческих способностей детей в ДОО. Безусловно, специфические детские виды деятельности создают «режим максимального благоприятствования» для развития творчества. Одним из условий эффективности развития творчества детей в их социальном воспитании и развитии является наличие соответствующих профессиональных компетенций педагогов, а также преодоление затруднений, возникающих в их работе по изучаемому направлению.

Для решения выявленных нами в ДОО затруднений и проблем в организации творческого развития детей необходимо педагогическое и методическое сопровождение педагогов в целях расширения и обогащения знаний и практических умений, связанных с сущностью, способами развития и объективной оценки творческих способностей детей. В методическом сопровождении считаем необходимым предусмотреть ряд направлений:

– мотивация воспитателей и педагогов дополнительного образования в дошкольном учреждении на развитие творчества детей в организуемой деятельности; акцентирование внимания на творчество как важное интегральное, социально-значимое качество современного человека, развиваемое с раннего детства;

– расширение и систематизация психологических, педагогических и методических знаний о содержании понятий «творчество», «творческие способности», «творческий потенциал»; о составе творческих умений и способностей детей и особенностях их развития на этапах дошкольного детства; о способах оценки развитости творческих способностей детей и выявления творческой одаренности детей как инструментов воспитателей;

– формирование профессиональных умений педагогов в сфере планирования, проектирования, организации и оценки деятельности по развитию творчества воспитанников;

– расширение компетенций по проектированию развивающей предметно-пространственной среды в группе, в ДОУ в целом; формирование установки на сотрудничество с родителями и социальными партнерами в решении задач творческого и социального развития детей.

Таким образом, творческие умения и способности дошкольников складываются постепенно при участии в деятельности взрослых (педагогов, членов семьи) и сверстников. Знания и умения, усвоенные ребенком по образцу, не могут обеспечить развитие творчества, но дают первоначальную базу для его проявления, уступая место продуктивным и поисковым методам обучения и развития. В системе дошкольного образования необходимо создавать организационные, психологические, педагогические, методические, материально-технические, кадровые условия для проявления инициативы, творчества и сотворчества, атмосферы эмоциональной поддержки инициатив детей и взрослых в ДОО.

---

1. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. — М. : Смысл : Эксмо, 2005. — 512 с.

2. *Давыдов В. В.* Лекции по педагогической психологии. — М. : Академия, 2006. — 222 с.

3. *Дьяченко О. М.* Развитие воображения дошкольника : метод. пособие для воспитателей и родителей. — М. : Мозаика-Синтез, 2008. — 126 с.

4. *Кудрявцев В. Т.* Воображение, творчество и личностный рост ребенка. — М. : Чистые пруды, 2010. — 29 с.

5. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. — М. : Просвещение, 1981. — 165 с.

***В. А. Салмиярова, Г. Ф. Шабаева***
*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа*

# ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье представлен аналитический обзор современных подходов и технологий подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте. Осуществляется последовательный анализ методологических позиций, обосновывающих приоритет развития фонематического слуха и навыков звукового анализа над механическим чтением. Автор дает оценку эффективности использования игровых методов и наглядно-дидактического моделирования. Особое внимание уделено практическому опыту реализации комплексного подхода на базе Детского сада № 171 г. Уфы, а также вопросам педагогической диагностики и сетевого взаимодействия.

*Ключевые слова:* подготовка к обучению грамоте, старший дошкольный возраст, фонематический слух, звуковой анализ, игровые технологии, педагогическая диагностика, дошкольное образование.

Проблема обеспечения качественной пропедевтики школьного обучения, в первую очередь овладения грамотой, сохраняет высокую остроту в современной педагогической науке. Данный этап не может рассматриваться утилитарно — лишь как наработка навыка слияния буквенных знаков в слоги. Речь идет о сложном, многоаспектном процессе формирования у ребенка особого лингвистического отношения к слову, становлении осознанности языковой действительности и кристаллизации предпосылок учебной деятельности. Успешность прохождения этого этапа детерминирует не только будущую академическую успеваемость в начальной школе, но и общую способность к глубокому усвоению родного языка.

Последовательный анализ современных научных подходов к решению описываемой проблемы позволяет выделить несколько векторов, однако доминирующим и наиболее обоснованным в методике остается звуковой аналитико-синтетический метод. Авторская оценка результатов применения различных методик свидетельствует о том, что погружение в знаковую (буквенную) систему без предварительной глубокой проработки звуковой материи речи несет риски формирования «механического» чтения. Поэтому ключевая задача в работе с детьми старшего дошкольного возраста смещается с форсированного обучения чтению на развитие фонематического слуха, формирование широкой ориентировки в звуковой действительности и навыков анализа-синтеза [4, с. 139]. Именно компетенция ребенка в дифференциации звуков, их вычленении из речевого потока и определении линейной последовательности в слове выступает надежным гарантом профилактики дисграфии и дислексии на школьной ступени.

Технологический подход к обучению грамоте неразрывно связан с принципом преемственности. Архитектура образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) должна выстраиваться так, чтобы обеспечить формирование базовых компетенций, необходимых для бесшовного перехода к школьной программе. Исследователи справедливо указывают, что грамота — это не просто кодирование звуков в графику, но и смысловое восприятие текста, что требует от педагога системной работы над всеми компонентами речи [3, с. 605].

Учитывая специфику когнитивного развития старших дошкольников, в частности наглядно-образный характер мышления, технология обучения требует обязательной материализации абстрактных лингвистических категорий. Для интериоризации понятий о звуковом строении слова необходима их репрезентация в виде доступных моделей. Применение вариативных наглядно-дидактических пособий позволяет трансформировать сложные термины в понятные визуальные образы, что кратно повышает эффективность усвоения и поддерживает познавательную активность [1, с. 63]. Моделирование звукового состава посредством фишек, цветового кодирования

© Салмиярова В. А., Шабаева Г. Ф., 2026

и графических схем переводит эфемерный звук в план видимого объекта, доступного для манипуляций и анализа.

Неотъемлемым компонентом описываемой технологии выступает игровая деятельность, которая, оставаясь ведущей в этом возрасте, нивелирует психологическое напряжение и придает процессу обучения естественный характер. Дидактические игры, ориентированные на развитие речевого слуха и внимания к слову («Телефон», «Эхо», «Скажи наоборот»), позволяют детям в непринужденном формате осваивать сложные логические операции звукоразличения [2, с. 64].

Демонстративным примером успешной реализации данного комплексного подхода служит опыт Детского сада № 171 г. Уфы. Педагогический коллектив учреждения внедрил систему работы, базирующуюся на сочетании методов наглядного моделирования и игровых технологий. В практике детского сада активно используются авторские дидактические пособия и схемы-модели, позволяющие воспитанникам «видеть» структуру слова еще до знакомства с буквами. Результаты мониторинга показывают, что выпускники детского сада № 171 демонстрируют высокий уровень сформированности фонематических процессов и звукового анализа, что подтверждает гипотезу о необходимости длительного добукварного периода, насыщенного игровыми и моделирующими техниками.

Эффективность реализации технологий обучения грамоте находится в прямой зависимости от профессионализма педагога, его умения своевременно диагностировать зону актуального развития ребенка. В этом ключе возрастает роль готовности воспитателя и логопеда к педагогической диагностике, позволяющей не только фиксировать результат, но и выявлять механизмы затруднений, выстраивая индивидуальную траекторию коррекции [6, с. 120].

Кроме того, современная образовательная экосистема диктует необходимость расширения границ профессиональной кооперации. Перспективным видится сетевое взаимодействие, консолидирующее ресурсы ДОУ, вузов и консультационных центров. Такая интеграция научного потенциала и эмпирического опыта обеспечивает комплексную поддержку всех участников образовательных отношений [5, с. 242]. Таким образом, технология подготовки к обучению грамоте представляет собой целостную систему, где успех обеспечивается синтезом развития фонематических процессов, наглядного моделирования и высокой диагностической культуры педагогов.

---

1. *Александрова С. Е.* Наглядно-дидактические пособия для обучения грамоте детей 6–7 лет // Логопед: говорим и развиваемся — 2017. — № 9. — С. 62–67.

2. *Быкова И. А.* Обучение детей грамоте в игровой форме. — СПб. : Детство-Пресс, 2016. — 94 с.

3. *Дмитриева О. А.* Подготовка к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста // Вестн. науки. — 2023. — Т. 3, № 12(69). — С. 604–610.

4. *Киркина Е. Н., Тараскина О. И., Мещерякова О. А.* Обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста в процессе подготовки к обучению в школе // Пед. журн. — 2023. — Т. 13, № 1–1. — С. 138–145.

5. *Шабаева Г. Ф.* Сетевое взаимодействие по речевому развитию участников образовательных отношений на базе консультационного центра детского сада и ВУЗа (научная статья) // Проблемы современного педагогического образования. Сер. «Педагогика и психология». — 2017. — Вып. 55, ч. 5. — С. 240–246.

6. *Шабаева Г. Ф.* Формирование готовности студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2009. — 241 с.

***А. В. Свиридова***
*Южно-Уральский государственный*
*гуманитарно-педагогический университет, Челябинск*

# ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВЕННОЙ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (В АСПЕКТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ)

*Аннотация.* В статье представлена специфика условий развития языковой способности и структурирования речевой деятельности и речевого поведения дошкольников посредством формирования качественной речевой среды педагогами и родителями.

*Ключевые слова:* естественная и искусственная речевая среда, речевая деятельность, речевое поведение, макротекст.

Период дошкольного развития ребенка предполагает протекание таких процессов, как формирование речевого базиса речи, проявление языковой способности, овладение единицами языковых уровней и их применение в структурировании высказываний, освоение родной культуры, социализация. Несомненно, все эти процессы должны проходить под контролем специалистов и при самом активном участии родителей. Эффективность усвоения знаний и инкультурация опираются на развивающуюся соответственно возрасту речь дошкольника, которая, в свою очередь, определяется качеством речевой среды.

Речевая среда — это речевой продукт, который ребенок воспринимает от рождения в среде своего пребывания и который обращен непосредственно к нему в ситуациях прямого общения. Речевая среда, окружающая ребенка, дифференцируется на естественную (семейную, речь родственников, коммуницирующих с ребенком, и речь, им воспринимаемую, но ему не адресованную) и искусственную (речь педагогов ДОУ и организаций дополнительного образования, посещаемых детьми), которая должна быть близкой к образцовой и выполнять функции шаблона, обусловливающего правильное речевое поведение дошкольников.

В период дошкольного детства ребенок обладает минимальной способностью к самозащите от неблагоприятных условий среды, максимально нуждается в помощи взрослых не только для удовлетворения жизненных потребностей, но и для формирования высших психических функций, самоидентификации, усвоения социокультурных знаний. Последние три процесса не представляются возможными без такой организации жизнедеятельности дошкольника, которая позволит ребенку приобрести речевой навык. К сожалению, некачественная естественная речевая среда, окружающая ребенка, становится в порядке вещей: взрослые не уделяют должного внимания развивающему вербальному общению. Естественная речевая среда может отличаться отсутствием нормативности (неисполнением языковых норм в той или иной степени), недостаточным объемом, агрессивностью, убогостью языковых средств, отсутствием в общении ряда видов речевой деятельности (например, регулярного чтения вслух, пения, слушания образцовых вариантов речи), недостаточным разнообразием таких устных жанров, как беседа, объяснение, комментарии во время совместных занятий. В частности, родители не умеют выстроить вопросно-ответную беседу, задавая ребенку так называемые общие вопросы (например, *Опиши: что ты кушаешь? Какая у тебя кукла?*), на которые ребенок не может сформулировать ответ, потому что не заданы его параметры (например, *Какие овощи в твоем супчике? Кукла у тебя большая или маленькая? Какие волосы у твоей куклы? Как зовут твою куклу?* и т. п. — подобные вопросы направляют содержание и структуру ответов дошкольника трех-пяти лет).

Нежелательными посредниками в общении родителя и ребенка, а то и препятствиями выступают тотальная цифровизация, запуск ИИ-проектов, доступность технических средств и растущее стремление взрослых заменить ими себя в коммуникативной паре «родители — дети». Естественная и искусственная речевые среды вступают в конкуренцию.

© Свиридова А. В., 2026

Таким образом, одним из направлений взаимодействия родителей и педагога при инициирующей роли последнего является сближение естественной речевой среды с искусственной при условии, что первая не выполняет развивающей функции. Деятельность педагога заключается в проведении просветительской работы с законными представителями воспитанников, в их обучении правильному развивающему общению с детьми дошкольного периода с учетом его возрастных ступеней. Воспитатель и логопед должны познакомить родителей с особенностями физического и психического развития дошкольников, осветить цели и ожидаемые результаты каждого возрастного этапа, кризисные точки роста, научить приемам речевого общения и разнообразию видов речевой деятельности, репрезентировать инструментальную роль языка в различных жизненных ситуациях ребенка. Педагог должен ознакомить родителей с образовательной программой ДОУ и вправе потребовать от законных представителей воспитанников поддерживать системность ее реализации, т. е. участвовать в мероприятиях организации, регулярно заниматься с ребенком по рекомендуемым программой пособиям, не забывая об осуществлении общения, непосредственно не связанного с деятельностью ДОУ.

В настоящее время педагогические и методические исследования предлагают большое количество образовательных программ для реализации в ДОУ, например формирование экономической, цифровой грамотности, структурирование профориентации воспитанников, осуществление эстетического воспитания в аспектах восприятия и понимания родов и жанров искусства. Применение подобных программ обусловливает активизацию родительского участия в воспитательном процессе, следовательно, расширяется платформа общения в коммуникативном треугольнике «родитель — ребенок — педагоги». Так, достаточно эффективны занятия по робототехнике, конструированию LEGO, техтворчеству, которые предполагают освоение детьми например, новых лексико-семантических полей современного русского языка и позволяют нарабатывать навык общения в совместной деятельности: «…у дошкольников развиваются и совершенствуются высшие психические функции; формируется сенсорное восприятие; происходит речевое, познавательное и социально-коммуникативное развитие, формируются навыки общения» [2, с. 26]. Пребывание детей в коллективе дает возможность широкого применения игровых педагогических технологий: в организации игр активное участвовать могут родители, что, несомненно, выполнит задачу установления более прочных, неформальных контактов между родительским и педагогическим коллективами. Игра выполняет одну из важных функций — коммуникативную, которая определяется как «способствующая развитию речевых навыков: дети в процессе игры устанавливают эмоциональный контакт и начинают открываться друг другу» [1, с. 61]. Конечно, поведение детей во время игровых действий должно быть проанализировано воспитателем и родителями. В течение пребывания воспитанников в ДОУ педагоги при активном участии родителей должны выстроить в сознании, языковой памяти ребенка образцовый макротекст, включающий шаблоны применения узуальных единиц в различных речевых ситуациях. Содержание и структура макротекста представляют собой интериоризированные детьми языковые концепты, фреймы, поля, почерпнутые ими из качественной естественной и искусственной речевой среды, включающей в себя тексты детской литературы и фольклорных жанров, прецедентные цитаты, метаязыковые единицы, сегменты обучающих и этических бесед, этикетные формулы общения, синтаксические конструкты. Интериоризация дошкольниками качественного макротекста возможна только при системном взаимодействии педагогов и родителей.

---

1. *Выхристюк М. С., Миронова А. А., Ротарь А. Е.* Игра как средство воспитания ребенка во внеурочной деятельности // Вестн. Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та. — 2023. — № 2. — С. 56–76.

2. *Фортыгина С. Н., Забродина М. Н., Корниенко А. Н.* Организация образования в ДОУ: новые информационные технологии : учеб.-метод. пособие. — Челябинск : Юж.-Урал. гуманитар.-пед. ун-т : Юж.-Урал. науч. центр Рос. акад. образования, 2020. — 142 с.

***О. А. Сигаева, Е. В. Курчукова, Г. С. Шармчевская***
*Центр развития ребенка — детский сад № 15, Омск*



# ИНСТРУМЕНТЫ ВОСПИТАНИЯ ХАРАКТЕРА: КАК ЕЖЕДНЕВНЫЕ РИТУАЛЫ, ИГРА И ОБЩЕНИЕ В ДОУ РЕШАЮТ АКТУАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

*Аннотация.* Статья рассматривает формирование характера дошкольника через воспитание традиционных нравственных привычек. Основа сильного характера закладывается не через разовые мероприятия, а через повседневные, особым образом организованные действия, которые постепенно превращаются в устойчивые нравственные привычки.

*Ключевые слова:* дошкольное воспитание, формирование характера, нравственные привычки, традиционные ценности, привычка к труду, игровые методы, трудовое воспитание, патриотическое воспитание, семейное воспитание, детско-родительское партнерство («Школа мудрого родителя»), нравственный стержень.

В повседневном общении нередко звучат оценки — «волевой человек», «принципиальная личность», «стойкий и мужественный», «человек с твердым характером», — указывающие на ключевые черты личности, которые раскрываются в отношении человека к окружающему миру, к профессиональной деятельности, к окружающим людям и самому себе. Эти характеристики определяют основу гражданской позиции и жизненных ориентиров личности.

Каждый родитель стремится развить в своем ребенке эти ценные качества. Возникает вопрос: откуда берут начало эти черты личности? Истоки скрыты в известном изречении: «Посеешь привычку — пожнешь характер». Этот принцип находит отражение в работах классиков педагогической науки. Константин Дмитриевич Ушинский и Антон Семенович Макаренко подчеркивали, что привычки следует рассматривать как одно из важнейших средств воспитания. Исходя из этого, ключевая цель педагогического процесса в дошкольном возрасте — планомерное формирование традиционных нравственных привычек, которые послужат прочным фундаментом для развития сильного характера [3].

Выделим базовые поведенческие модели, составляющие этот фундамент: следование правилам личной гигиены, поддержание аккуратности и порядка в личных вещах; проявление самостоятельности и освоение навыков самообслуживания; уважительное отношение к результатам чужого труда; способность прилагать усилия, умение самостоятельно организовывать полезную деятельность; усвоение и применение правил культурного поведения в социуме и др. Эти устойчивые модели поведения формируют основу личности в период ее становления. Для достижения этой цели определяются три ключевых направления педагогической деятельности:

1) исследовать и продемонстрировать, как система традиционных ценностей (доброта, уважение к старшим, честность, любовь к семье, трудолюбие) влияет на формирование нравственной основы и волевых качеств дошкольника;

2) разработать и внедрить в практику действенные педагогические методы: использование фольклора (сказок, былин), проведение народных праздников, реализацию проектной деятельности и систему индивидуальных поручений, направленных на усвоение детьми моральных норм и моделей поведения;

3) создать эффективную модель сотрудничества с семьями воспитанников для обеспечения единых воспитательных подходов и преемственности между дошкольным учреждением и семьей; необходимо способствовать формированию аналогичных привычек в домашней среде, чтобы традиционные ценности стали неотъемлемой частью жизни ребенка в любых условиях.

Формирование характера в дошкольном возрасте становится эффективным при условии создания целостной образовательной среды, в которой традиционные ценности — не разовое мероприятие, а естественная составляющая повседневной жизни, интегрированная во все виды детской активности. Это порождает главный практический вопрос: «Как мы можем целенаправленно формировать эти привычки? Как воплотить правильные установки в конкретные действия?»

© Сигаева О. А., Курчукова Е. В., Шармчевская Г. С., 2026

Решение заключается в последовательной работе, начинающейся с малых, но систематических шагов [1; 2; 4].

Обратимся к примерам. Приучение детей к послушанию, трудолюбию, порядку через повседневные дела: и не просто дежурство по столовой, а «миссия помочь младшим воспитателям», «миссия Книги по местам», «операция чистые стульчики» или «спасение посуды от грязи», день «Чистоты и радости», Особая роль: «маленькая бригада уборки» и т. д. Не просто дежурство в природном уголке и уход за мини-огородом, а важный фронт работ «Поливная терапия» и «Зеленая аптека». Наводить порядок на участке гораздо интереснее и веселее, если перед детьми ставится «Задача дня» — «операция Зеленая планета», «Эко-клин», «миссия чисто и просто» и т. д. Ежемесячное участие в социальных и экологических акциях, привычка помогать людям, животным, природе формирует такие черты характера, как доброжелательность, альтруизм, доброта и отзывчивость. Эти качества развивают способность искренне заботиться об окружающих, сочувствовать и проявлять великодушие. Через ежегодное участие в патриотических акциях дети знакомятся с историей своей Родины, ребенок начинает любить ее и сохраняет чувство привязанности к ней на всю жизнь. Человек, любящий свою Родину, не способен на предательство! Знание культуры и традиционных праздников России, например День Петра и Февронии, формирует представления о семье как о теплом, поддерживающем и любящем пространстве, укрепляет семейные узы и развивает эмоциональный интеллект. Привычка быть в семье, понимать ее значимость в будущем формирует важные черты характера человека, такие как ответственность, сотрудничество, уважение и честность, терпение.

Когда это происходит не от случая к случаю, а на постоянной основе, дети сами выступают инициаторами в создании новых традиций. Например, мы решили каждый год устраивать чаепитие в честь Дня Рождения нашего любимого детского сада, где у каждого ребенка есть возможность «приготовить» традиционное блюдо своей семьи. Развитие нравственных чувств совести, сострадания, дружбы раскрываются через чтение и проигрывание народных и авторских сказок, былин, рассказов как эталона поведения. Очень значимы беседы после чтения и правильные вопросы: «А как бы ты поступил на месте героя?», «Почему Иванушка помог сестрице?» Творческие задания: «А что было дальше?» или «Придумай другой финал».

Совсем недавно у нас появилось замечательное дерево, на котором потихоньку, но уверенно расцветают яркие цветы — добрые дела! Конечно, без сотрудничества с родителями не обойтись, поэтому сейчас мы запускаем проект «Школа мудрого родителя», где планируются круглые столы и мастер-классы, посиделки и обсуждения на такие темы, как «Воспитание характера через игру», «Наши традиции», «Чудо-сказки», «Марафон добрых дел», «Волонтерская семья».

Счастье и характер — две стороны одной медали. Человек с добрым сердцем, сильной волей и чуткой душой иначе видит мир: он замечает в нем больше света, а трудности встречает с большей стойкостью. Его внутренний ресурс позволяет не только ценить радость, но и щедро делиться ею с окружающими, совершая добрые поступки. Будущее вашего сына или дочери — это результат сегодняшних усилий. Если вы желаете им подлинного, а не сиюминутного счастья, самым важным вложением станет не материальный подарок, а терпеливое воспитание лучших черт их характера.

---

1. *Еманова С. В.* Педагогика и психология раннего и дошкольного возраста. — Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2021. — 142 с.

2. *Пушнякова Н. В., Ткачева Е. В.* Формирование у дошкольников общепринятых норм поведения // Альманах мировой науки. — 2020. — С. 49–51.

3. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. — М. : Фаир-Пресс, 2004. — 574 с.

4. *Шакуров Р. Х.* Человек формируется с детства. — М. : Педагогика, 1972. — 110 с.

***О. Н. Сомкова***
*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*



# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕТСКИЙ ФОРСАЙТ» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема целенаправленного формирования прогностических умений в дошкольном возрасте как основы перспективного мышления. Раскрывается педагогический потенциал технологии «детский форсайт» как метода проектного моделирования желаемого будущего. На основе анализа работ Л. А. Регуш, Б. Ф. Ломова, Е. Н. Суркова и других авторов систематизированы ключевые компоненты прогностических способностей. Представлен методический инструментарий технологии, включающий «Карту времени», систему прогностических вопросов, проблемно-ситуативные задания и игровые приемы, направленные на развитие антиципации, причинно-следственного мышления и целеполагания. Обоснованы педагогические условия эффективной реализации данной технологии в образовательном процессе дошкольной организации.

*Ключевые слова:* прогностические умения, антиципация, детский форсайт, проектирование будущего, познавательное развитие, педагогическая технология.

Актуальность развития прогностических способностей в дошкольном возрасте обусловлена возрастающими требованиями к способности личности ориентироваться в условиях неопределенности, выстраивать вероятностные модели будущего и принимать обоснованные решения. Прогнозирование, трактуемое в психолого-педагогических исследованиях как форма опережающего отражения действительности, составляет неотъемлемый компонент познавательной деятельности и рассматривается как универсальное учебное действие.

В трудах Л. А. Регуш прогнозирование определяется как специальная познавательная деятельность, продуктом которой является знание о будущем, обладающее вероятностным характером [3, с. 88]. Автор выделяет в структуре прогностических способностей познавательный (сенсорно-перцептивный, представленческий, речемыслительный уровни) и личностный (временные аспекты самосознания) компоненты. Исследования Б. Ф. Ломова и Е. Н. Суркова посвящены антиципации как «…способности действовать с временно-пространственным упреждением по отношению к ожидаемым событиям, что подчеркивает ее регулятивную функцию в деятельности» [1, с. 123].

В дошкольной педагогике задачей первостепенной важности становится поиск технологий, способных в адекватной возрасту форме развивать элементы прогностического мышления. Одной из таких технологий является «детский форсайт» — адаптированная практика совместного проектирования образов желаемого будущего, базирующаяся на принципах визуализации, игрового моделирования и диалога.

Методический аппарат технологии «детский форсайт» включает ряд взаимосвязанных инструментов. Ключевым из них выступает «Карта времени (проектирование желаний)» — визуальный организатор, позволяющий ребенку структурировать долгосрочную цель (например, профессиональную) через последовательность возрастных этапов (дошкольник, школьник, студент, взрослый). На каждом этапе осуществляется совместное с педагогом определение и фиксация необходимых личностных качеств, ресурсов (средств) и формируемых компетенций. Данный инструмент способствует операционализации абстрактного образа будущего, развивает понимание временной перспективы и причинно-следственных связей между этапами достижения цели, что согласуется с идеями Л. А. Регуш о личностном уровне прогнозирования [2].

Важнейшую диагностическую и развивающую функцию несут специально сконструированные прогностические вопросы. Их можно дифференцировать на:

© Сомкова О. Н., 2026

1) вопросы, направленные на установление логико-каузальных связей и актуализацию знаний о мире («Кем будет цыпленок, когда вырастет?»); ответ требует осуществления операций классификации, аналогии и построения умозаключения;

2) вопросы проектного и творческого характера («Каким ты хотел бы видеть детский сад будущего?»); подобные формулировки, по мнению ряда исследователей, активизируют анализ текущего опыта, воображение, эмпатию, способность к аргументации, тем самым затрагивая как когнитивный, так и личностный компонент прогнозирования.

Эффективным средством развития собственно прогностических умений (выдвижение гипотез, выбор методов) является моделирование проблемных ситуаций с неопределенным исходом. Задания типа «В городе из-за наводнения разрушен мост. Как жители будут перебираться на другой берег? Кто будет им помогать?» или упражнения на определение причины и следствия побуждают ребенка анализировать условия, оценивать вероятность различных событий и строить обоснованные предположения.

К игровым методам, адаптирующим приемы технологии развития критического мышления и продуктивного чтения для дошкольного возраста, относятся:

− «Дерево предсказаний» (аналог стратегии Дж. Белланса), где ствол символизирует проблему или тему, ветви — альтернативные гипотезы развития, а листья — аргументы в их поддержку [4]. Для дошкольников все структурные компоненты представлены наглядно: в виде картинок или схем.

− Прием антиципации при работе с книгой (прогнозирование содержания по иллюстрации, заголовку, имени автора), подробно разработанный в рамках технологии продуктивного чтения Н. Н. Светловской.

Для успешной реализации технологии «детский форсайт» в условиях ДОО необходимо соблюдение ряда педагогических условий, выявленных в исследованиях по формированию прогностических умений у дошкольников:

1) опора на актуальный чувственный и практический опыт ребенка;

2) целенаправленное формирование умения выявлять причинно-следственные связи через систему специальных вопросов и игровых заданий;

3) создание атмосферы познавательной безопасности, где поощряется любая гипотеза, высказанная ребенком;

4) применение диалоговых (проблемно-диалогическая технология) и визуальных методов педагогического взаимодействия, обеспечивающих наглядность и предметность детских прогнозов.

Таким образом, технология «детский форсайт», интегрируя теоретические положения психологии прогнозирования (Л. А. Регуш, Б. Ф. Ломов) и современные педагогические подходы (проектная деятельность, проблемное обучение), предлагает системный инструментарий для развития прогностических умений дошкольников. Ее применение способствует становлению у детей способности к антиципации, построению моделей будущего, что формирует прочную основу для последующего развития регулятивных и познавательных универсальных учебных действий в школе.

---

1. *Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н.* Антиципация в структуре деятельности. — М. : Наука, 1980. — 279 с.

2. *Регуш Л. А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. — СПб. : Речь, 2003. — 352 с.

3. *Регуш Л. А.* Прогнозирование как познавательная деятельность // Психологические исследования познавательных процессов. — М. : Наука, 1986. — С. 84–95.

4. Стратегии развития критического мышления через чтение и письмо : метод. пособие / под ред. С. И. Заир-Бек. — М. : Просвещение, 2014. — 176 с.

***Ю. А. Степанова***
*Центр развития ребенка — детский сад № 341, Омск*



# ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПАМЯТЬ ПОКОЛЕНИЙ»

*Аннотация.* Статья рассматривает проблемы патриотического воспитания дошкольников, акцентируя внимание на ключевых аспектах формирования любви к Родине и уважения к ее истории. Исследуются методики и формы работы с детьми, направленные на развитие осознания своей принадлежности к нации, сохранение традиций и культурного наследия.

*Ключевые слова:* патриотизм, любовь, гордость, ответственность, достоинство.

Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования подчеркивает особую важность целенаправленного воспитания патриотических чувств у детей раннего возраста, поскольку именно в этот период формируются основы любви к родине, базовые ценности и мировоззрение [1, с. 12–13]. Правильное патриотическое воспитание помогает воспитать уважение к русской культуре и истории, воспитывая заботливое отношение к будущему страны. Многие родители испытывают трудности с доступностью и простотой объяснения детям сложной темы Великой Отечественной войны и современных событий. Поэтому наш детский сад запустил интересный проект под названием «Память поколений», направленный на решение важной задачи патриотического воспитания малышей в нестандартной и увлекательной форме, привлекательной как для детей, так и для взрослых участников образовательного процесса. Ребята быстрее воспринимают новую информацию, если она вызывает у них любопытство, дает возможность проявить собственную активность и вложить частичку души. Процесс познания проходит живее и интереснее, когда учебный материал предлагается в легкой и увлекательной форме, позволяя глубже проникнуть в исторический контекст. Основная идея проекта состоит в сохранении светлой памяти о героическом прошлом, ознакомлении с культурой военных лет и понимании значения защиты родной земли. Глубокий анализ событий Великой Отечественной войны содействует укреплению чувства гордости за великие достижения предшественников, хранит в сердцах потомков воспоминания о героических поступках и формирует поколение истинных патриотов.

Невозможно переоценить значение социального взаимодействия накануне значимых дат, ведь именно оно объединяет сердца людей разных возрастов. Так произошло и в нашем детском саду накануне Дня защитника Отечества, когда мы инициировали кампанию поддержки наших военнослужащих, участвующих в специальной военной операции. Работники учреждения и родители с энтузиазмом поддержали идею, оперативно собрав аптечки первой помощи, гигиенические комплекты и другие полезные вещи. Старшие дошкольники трудились над созданием трогательных писем, в которых выразили искреннее уважение и признательность защитникам Родины, а малыши показали свое вдохновение в красочных картинах и самодельных поздравительных открытках. Объединяя усилия, взрослые и дети почувствовали свою близкую связь с теми, кто служит на передовой, укрепляя общий дух патриотизма и солидарности. 21 февраля при участии волонтеров и представителей государственного фонда «Защитники Отечества» и Омского отделения Общероссийского народного фронта состоялась передача собранной помощи. Ребята старших и подготовительных групп принимали участие в квест-игре в ходе военно-патриотического мероприятия «Сила России в единстве», а младшие и средние группы — в настоящих армейских учениях с Незнайкой.

В рамках реализации проекта в нашем дошкольном образовательном учреждении была представлена передвижная выставочная экспозиция «Поколение героев». Материалы на выставку предоставили сотрудники Дома детского творчества, жители Омска, музеи УВД, ГУ МЧС, Управления Росгвардии по Омской области. Ребята с большим интересом изучали героические эпизоды истории, открывая для себя судьбы отважных солдат Великой Отечественной войны и истории сегодняшних мальчишек и девчонок, совершивших смелые поступки. Особый эффект

© Степанова Ю. А., 2026

производили представленные музейные экспонаты, которые наглядно иллюстрировали, почему так важно сохранять память о защите нашей страны. Экспозиция была построена продуманно: наряду с рассказами о важнейших сражениях Великой Отечественной войны, внимание уделялось современным конфликтам, в которых участвовали российские войска. Чтобы создать глубокую связь с прошлыми эпохами, использовали реальные свидетельства прошлого: ордена и медали, старинные письма, дневники фронтовиков, сохранившиеся фотографии и личные вещи героев. Всё это позволило маленьким посетителям буквально прикоснуться к истории, прочувствовать переживания и храбрость наших предков.

Также в нашем детском саду состоялся праздничный хоровой фестиваль «Голоса юных патриотов», направленный на нравственно-патриотическое воспитание дошкольников. Участие в концертной программе принимали хоровые коллективы средних, старших и подготовительных групп, которые исполнили песни, посвященные Великому празднику. На концертах присутствовали ветераны труда, дети войны, волонтеры специальной военной операции, члены Комитета ветеранов Кировского административного округа г. Омска.

Торжественные шествия воспитанников средних, старших и подготовительных групп в рамках акции «Бессмертный полк» также прошли в нашем детском саду в преддверии празднования годовщины со Дня Великой Победы. Во время торжества даже самые маленькие гости внимали рассказам о боевых подвигах ветеранов, бережно держа в руках фотопортреты своих героических прадедушек и прабабушек. Участники мероприятия вместе с педагогами почтили память ушедших героев минутой молчания. Изучение истории Великой Отечественной войны проходило в увлекательной форме: через яркие презентации, интересные экскурсии и тематические праздники. В настоящем проекте их было несколько: акция «Блокадный хлеб», областной детский этнографический фестиваль казачьей культуры «Сибирский казачок», где дети из дошкольных образовательных учреждений нашей области проявили свое творчество. Завершающим этапом стал большой праздничный концерт — песенный фестиваль: дети пели о войне, о Родине, мире для ветеранов, тружеников тыла и родителей. Заключительный фестиваль, посвященный главной теме проекта «Память поколений», в полной мере показал всю грандиозность нашего замысла и освятил положительную результативность нашего проекта.

Помимо ожидаемых результатов, выявились приятные бонусы: мероприятия вызвали живой интерес у детей к истории Великой Отечественной войны, раскрыли потенциал даже у застенчивых малышей. Участие средних и старших групп вызвало активную реакцию родителей, которые увлеченно репетировали песни с детьми, усилив взаимную поддержку. Общее дело сплотило семьи и педагогов, заметно увеличив активность родителей в жизни детского сада.

Проект, разработанный нашим детским садом, гармонично вписывается в рамки Федеральной образовательной программы дошкольного образования и успешно реализует новые требования к организации воспитательного и образовательного процессов. Мы убедились, что такая форма работы стимулирует творческое начало каждого ребенка вне зависимости от уровня его способностей. Все воспитанники активно участвовали в разнообразных видах деятельности, раскрывали свои личные качества, демонстрировали искреннюю любовь к Отечеству и стремление проявить себя как индивидуально, так и в коллективе. Это позволило каждому ребенку почувствовать свою значимость и причастность к общей цели. Проект стал ярким примером того, как современные образовательные подходы помогают формировать гармоничную личность, способную осознавать ценность патриотизма и национальных традиций.

---

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М. : Центр пед. образования, 2014. — 32 с.

***Ж. Н. Тельнова***
*Омский государственный педагогический университет*
***С. В. Орловская***
*Детский сад № 185, Тюмень*



# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* Постоянные изменения в системе образования связаны с быстрым развитием современного общества. Одной из ключевых задач становится повышение уровня финансовой грамотности, от которой напрямую зависит качество жизни граждан. Сегодня наблюдается недостаточный уровень знаний в этой сфере, что требует принятия мер на уровне системы образования. В связи с этим возрастает потребность в разработке и внедрении методик, направленных на освоение основ финансовой культуры с раннего возраста. Особое внимание в этом контексте уделяется педагогическим условиям, необходимым для реализации таких программ в дошкольных учреждениях, особенно в работе со старшими дошкольниками.

*Ключевые слова:* дошкольник, финансовая грамотность, воспитание, старший дошкольный возраст.

В последние годы работа с детьми старшего дошкольного возраста стала предметом повышенного интереса со стороны специалистов в области методики дошкольного образования. Причиной тому служит непрерывное обновление образовательной системы, сопровождающееся изменениями в содержании и целях воспитательной и развивающей работы, осуществляемой в дошкольных учреждениях. В рамках этих преобразований в сферу дошкольного образования было введено такое новое направление, как формирование основ финансовой грамотности у детей.

В педагогической науке тема финансового воспитания обозначилась сравнительно недавно и стала следствием общественного запроса на подготовку подрастающего поколения к реальным жизненным условиям. Требования к образовательным и воспитательным учреждениям расширились, что привело к включению в образовательную повестку вопросов, связанных с экономическим поведением. В этом контексте финансовая грамотность трактуется как «способность принимать обоснованные решения и совершать эффективные действия в сферах, имеющих отношение к управлению финансами, для реализации жизненных целей и планов в текущий момент и будущие периоды» [2, с. 136].

Учитывая текущие условия, становится очевидной необходимость раннего ознакомления ребенка с базовыми представлениями о деньгах и их роли в обществе. Освоение таких знаний должно начинаться на этапе, когда ребенок впервые сталкивается с денежными отношениями. Ведь в перспективе каждый из них станет участником экономических процессов, вступит в потребительские и правовые связи, начнет выполнять обязанности налогоплательщика. Финансовая осведомленность на этом пути рассматривается как основа для уверенного и ответственного поведения в социально-экономической среде.

Сфера денежных отношений начинает проявляться в жизни ребенка задолго до освоения школьной программы. Уже в начальных классах дети участвуют в простых финансовых действиях: совершают покупки, рассчитываются в столовой или буфете. Эти первые шаги подтверждают необходимость подготовки к таким ситуациям еще до поступления в школу. Именно в дошкольный период формируются базовые представления, которые позже лягут в основу финансовой компетентности. В работах исследователей подчеркивается важность целенаправленного подхода к воспитанию экономического поведения уже в детском саду, что требует внимательного рассмотрения педагогических условий, способствующих развитию финансовой грамотности у детей дошкольного возраста [1, с. 86].

Рассмотрение финансовой грамотности как направления воспитательной работы требует комплексного подхода. Эта задача охватывает разные аспекты педагогической деятельности и не может быть решена единым методом. Одним из ключевых факторов эффективности считается

© Тельнова Ж. Н., Орловская С. В., 2026

организация среды, способствующей освоению ребенком практических умений и пониманию основ взаимодействия в финансовой сфере.

Для того чтобы ребенок старшего дошкольного возраста начал понимать основы финансов, воспитательная и учебная работа должна строиться с опорой на определенные педагогические принципы. Эффективность формирования финансового мышления во многом определяется тем, насколько продумано выстроен процесс и насколько активны и подготовлены его участники. Методы и приемы, применяемые в ходе занятий, подбираются в зависимости от этих условий. Важную роль играет деятельностный подход: педагог применяет разнообразные формы взаимодействия, включает упражнения, сочетающие информативность с возможностью практического освоения материала. Как подчеркивается в исследованиях, результативность обеспечивается при условии, что занятия построены на системности, содержательности и учете возрастных особенностей [3, с. 114].

При выборе форм работы, способствующих развитию финансовых представлений у дошкольников, особое внимание уделяется тем видам деятельности, которые сочетают познавательную направленность с высокой вовлеченностью участников. Наиболее результативными в этом отношении считаются игровая и проектная формы. Их применение не только позволяет включить детей в процесс освоения финансовых основ, но и создает условия для добровольного участия, что особенно важно в старшем дошкольном возрасте. Роль педагога в таком процессе заключается в том, чтобы вызвать интерес у детей и родителей, направить внимание на значимость финансовых знаний и обеспечить условия, в которых эти знания будут усваиваться через активное взаимодействие.

В практике финансового воспитания старших дошкольников используются различные формы, каждая из которых направлена на постепенное освоение ребенком новых знаний. Среди них можно выделить занятия, экскурсии, викторины, конкурсы, игровые формы и тематические беседы, игры, упражнения. Все формы работы, проводимые с детьми, строятся на совместном диалоге взрослого и детей, детей со сверстниками, также включают практические упражнения, соответствующие возрасту и жизненному опыту детей. Развитие финансовых представлений у детей возможно тогда, когда обучение опирается на действия и личный опыт. Практико-ориентированные задания позволяют не только познакомиться с базовыми понятиями, но и закрепить навыки через выполнение конкретных упражнений. Поэтому в работе со старшими дошкольниками важно выстраивать процесс так, чтобы каждая форма деятельности включала активное участие и решение понятных детям задач, связанных с обращением денег.

Таким образом, к педагогическим условиям формирования финансовой грамотности старших дошкольников можно отнести: применение игр с финансовой составляющей, включение взрослых (педагогов и родителей) в процесс формирования интереса детей к экономике, совместное планирование и участие в мероприятиях, направленных на усвоение детьми элементарных основ экономики.

---

1. *Винникова И. С., Кузнецова Е. А., Видяйкина П. М.* Педагогические условия и технологии развития финансовой грамотности дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 78–1. — С. 85–89.

2. *Мельникова И. А.* Финансовая грамотность обучающихся как важнейшая задача образования // Развитие науки, национальной инновационной системы и технологий : сб. науч. тр. — Белгород : Агентство перспектив. науч. исслед., 2020. — С. 136–141.

3. *Старченко Т. С., Кошелькова И. В., Доронина С. И.* Формирование финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста через игровую деятельность // Актуальные исследования. — 2021. — № 51. — С. 113–116.

***Ж. Н. Тельнова, Я. В. Хлябич***
*Омский государственный педагогический университет*



# РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ИНИЦИАТИВЫ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОЛОНТЕРСКОГО (ДОБРОВОЛЬЧЕСКОГО) ДВИЖЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ. РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕТИ-ВОЛОНТЕРЫ»

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности волонтерского (добровольческого) движения в развитии самостоятельности и инициативности дошкольников. Раскрываются особенности соединения разнообразных педагогических технологий в реализации волонтерского движения в детском саду.

*Ключевые слова:* волонтерское движение, волонтерский проект, самостоятельность, инициатива, добровольческие акции.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и Федеральной образовательной программой дошкольного образования развитие самостоятельности и инициативы у детей является одной из ключевых задач воспитания. Развитие самостоятельности и инициативы у дошкольников осуществляется через различные формы деятельности. Одним из наиболее эффективных направлений работы с детьми на современном этапе считается участие в волонтерских проектах. Подходы, специфика волонтерской деятельности в дошкольном образовании, опыт использования технологии «дети-волонтеры» описаны в исследованиях ученых (Н. Н. Апатенко, В. А. Деркунская, Е. В. Коротенко, Т. Г. Ханова и др.) и в работе педагогов-практиков (Т. Коськина, Е. Метелькова, Л. Петрова и др.).

В статье Н. Н. Апатенко и Е. В. Коротенко авторы обосновывают необходимость создания и реализации волонтерских программ в детских садах, так как это создает возможность для стимулирования социальной активности детей, создает условия для проявления детьми важных нравственных качеств в общении со сверстниками и взрослыми [1].

В. А. Деркунская отмечала, что дети в современных условиях участвуют во многих акциях и проектах, что фактически и является их практической подготовкой к волонтерской деятельности, даже если таковая не заявлена [2].

Также о значении волонтерской деятельности в развитии социальных качеств подчеркивается в статье Т. Г. Хановой, Е. В. Сироткиной, Т. Ю. Биткиной [4].

Основная цель нашего исследования состояла в определении возможностей волонтерских проектов в формировании у старших дошкольников самостоятельности и инициативы. В начале своего исследования мы провели диагностику детей с целью выявить готовность детей помогать другим, делиться игрушками с товарищами, отношение к здоровому образу жизни, защите природы и помощи животным. Данные диагностики показали, что 70 % воспитанников детского сада не готовы делиться игрушками с товарищами, 60 % считают, что не нужно заниматься зарядкой, 40 % считают, что можно бросать мусор на улице, 40 % считают, что не нужно подкармливать животных на улице. Результаты диагностики продемонстрировали, что необходима систематическая, целенаправленная работа по социальному развитию детей, которая позволит сформировать у детей важные нравственные качества, самостоятельность, активность и инициативность. Поэтому была разработана программа «Дети-волонтеры», которая реализовывалась в течение двух лет, в старшей и подготовительной к школе группе. Перед реализацией программы было создано педагогическое сообщество единомышленников, построено сотрудничество с разными организациями: библиотекой им. Белозерова, волонтерским подразделением «Рука об руку» Омского педагогического колледжа № 1, волонтерским подразделением «РИТМ» Омского государственного педагогического университета, детским объединением «Мечта» школы № 10, подразделением государственного фонда «Защитники Отечества», Омского отделения «Народный фронт РФ». С данными организациями были определены цели, задачи, совместные мероприятия.

Остановимся на основных направлениях и формах работы, выделенных в программе. За основу были взяты направления, выделенные в статье Е. Метельковой [3].

© Тельнова Ж. Н., Хлябич Я. В., 2026

Первое направление — экологическое образование. Для реализации данного направления был создан проект «Маленький доброволец». В рамках этого проекта осуществлялось разновозрастное общение между детьми, оказание социальной помощи старших дошкольников младшим, организация городских добровольческих промоакций, привлечение социальных партнеров. Были проведены акции «Помоги другу» (сбор кормов для животных из приюта «Омские хвостики»), организованы выставки работ на тему «Собака друг, защитит всё вокруг», записана социальная реклама «Помоги другу», социальные акции «Голубая ленточка» и «Омичу всё по плечу». Также для педагогов и родителей были проведены обучающий семинар «Кто такие волонтеры?», тренинг «Как мотивировать воспитанников на добрые дела?» Провели мастер-класс для детей старших групп «Кто такой волонтер?».

Второе направление — помощь пожилым людям, ветеранам. Реализация этого направления включала акцию «Теплом души согреты». Взрослые вместе с детьми посетили дом престарелых «Уютный дом». Данное мероприятие способствовало проявлению у детей милосердия, сострадания, пониманию, что дети тоже могут оказать посильную помощь пожилым людям.

Третье направление — акции к памятным датам и государственным праздникам. В рамках этого направления проведена социальная акция совместно с общественной организацией «Волонтеры победы», посвященная Сталинградской битве; промоакция «Мы помним, мы гордимся», посвященная 9 мая с возложением цветов к мемориалу победы и поздравлением ветеранов войны; социальная поступок «Теплом души согреты».

Практика реализации технологии «Дети-волонтеры» показала эффективность организации разновозрастного общения детей и взрослых. Организация еженедельной формы «Клубный час» на прогулке является самым доступным способом осуществления взаимодействия между взрослым и детским коллективом. Старшие дошкольники имеют возможность взаимодействовать с младшими детьми через организацию разнообразных доступных видов деятельности. Первоначально, большинство воспитателей (до 82 % от числа опрошенных) не видели значимость организации данной технологии в своей деятельности, ссылались на отсутствие необходимого времени для подготовки такой прогулки, также выделяли свою неподготовленность к реализации технологии и ее преимущества. Поэтому в течение учебного года были предусмотрены разные формы работы с педагогами: обучающие семинары-практикумы, круглые столы, дискуссионные площадки. Затем осуществлялась трансляция полученных воспитателями знаний родителям. Опыт реализации технологии для воспитателей старших групп начался с анализа уровня организаторских, коммуникативных умений, затем проводились совместные мероприятия с детьми младших групп, что способствовало приобретению старшими детьми социального опыта разновозрастного общения со сверстниками других групп. И только после таких этих шагов возможна организация на прогулке еженедельной формы «Клубный час». Данная форма является первой ступенькой в деле организации и реализации программы «Дети-волонтеры».

---

1. *Апатенко Н. Н., Коротенко Е. В.* Развитие активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста посредством волонтерской деятельности // Концепции и практические подходы в работе добровольцев и волонтеров : материалы XVIII межрегион. науч.-практ. конф., посвящ. Всерос. году добровольцев и волонтеров. — Старый Оскол : Рос. о-во соврем. авторов, 2018. — С. 134–136.

2. *Деркунская В. А.* Волонтерское движение в детском саду как условие позитивной социализации детей дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. — 2018. — № 1–2. — С. 24–31.

3. *Метелькова Е.* Волонтерская деятельность в доу как средство патриотического воспитания дошкольников // Детский сад от А до Я. — 2025. — № 1 (133). — С. 35–45.

4. *Ханова Т. Г., Сироткина Е. В., Биткина Т. Ю.* Волонтерское движение в дошкольном образовании // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 85–3. — С. 337–340.

***А. В. Ширшов***
*Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, Бишкек*



# ДВА СЛОЯ ИГРЫ И СЕМЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ

*Аннотация.* В статье рассматривается педагогическое отношение к детской игре через различение собственно игры и отношений по поводу игры. На основе этого различения предлагается модель семи педагогических позиций, позволяющая анализировать и проектировать степень и формы педагогического участия в игре. Показано значение осознанного выбора педагогической позиции для сохранения самостоятельности детского взаимодействия и формирования конкретных качеств и умений.

*Ключевые слова:* детская игра, организация игры, внеурочная деятельность, игровая деятельность, дошкольная педагогика, воспитание.

В 1964 г. в журнале «Дошкольное воспитание» была впервые напечатана статья Г. П. Щедровицкого «Игра и детское общество», где он описал двухслойность детской игры. Первый слой — это сама игра. Второй — это нечто, происходящее между детьми по поводу игры. Назовем это для удобства и краткости метаигрой.

«Одна часть — структура самой игры, а вместе с тем и система отношений между детьми, задаваемая ее замыслом, сюжетом, правилами и т. д. Другая часть — отношения по поводу игры, т. е. распределение или “захват” ролей, контроль за соблюдением правил и т. п.

Каждая из этих частей «детского общества» живет по своим особым законам, каждая требует особых качеств личности и воспитывает особые качества» [2, с. 678].

Если игра по правилам развивает произвольность следования правилам, дисциплинированность, договороспособность, то метаигра будет развивать способность решать конфликты и проблемы, уравновешенность, понимание и ясность речи.

Кроме статей этого автора, в научной литературе больше не удалось найти анализ двусоставности игры. Однако эта тема стала еще более актуальной, как в связи с геймификацией образования, так и в связи с растущей «заорганизованностью» детского досуга и начального школьного образования.

Поэтому мы решили разобраться с различением игры и метаигры и на основе этого различения построить игру как организованный и управляемый процесс. Итак, у нас два пространства. По отношению к обоим пространствам возможны внешние и внутренние роли или позиции. Внутри игры — игроки, внутри метаигры — метаигроки. Это первая и вторая позиции.

Остальные позиции — внешние, организационно-управленческие (далее — оргуправленческие) позиции. В их числе позиция наблюдателя, зрителя, болельщика, которая может оказывать влияние на игровой процесс и процесс метаигры. Обозначим ее третьей по порядку.

Иногда педагоги входят в игровое пространство и играют с детьми, потому что современные дети с трудом вовлекаются в игру, или, например, детей мало для полноценной игры. Такая позиция, если ее занимает педагог, становится оргуправленческой по отношению к игре, потому что они раскачивают игру изнутри, всячески мотивируют, подбадривают, ну и, конечно, влияют просто своим авторитетом, присутствием, меняя расстановку сил.

Если педагог входит в метаигру на правах участника, то он тоже занимает оргуправленческую позицию, даже сохраняя равенство. Когда дети спорят по поводу игры, занятия ролей, правил и их нарушения, конечно, педагог сильно влияет на этот процесс.

Нечто похожее мы можем обнаружить в позиции капитана команды в игровых видах спорта. Он равен другим, но есть преимущество в принятии решений. Он — капитан в обоих пространствах.

Четвертая позиция — это игровод, т. е. тот, кто занимает внешнюю, оргуправленческую позицию к собственно игре. В игровых видах спорта таким игроводом является судья. Он «ведет» игру, управляет ею посредством сигналов, контролирует ее границы, временные и пространственные,

© Ширшов А. В., 2026

следит за выполнением правил. В игре «Мафия» и других настольных играх с ведущим такой игровод находится внутри самой игры, поэтому в подобных играх игровые пространства схлопываются в одно. Там нет места отношениям по поводу игры. Они полностью в руках ведущего, который одновременно и игровод, и мета-игровод.

Пятая позиция — это метаигровод, т. е. тот, кто занимает внешнюю, оргуправленческую позицию к метаигре. В игровых видах спорта отчасти таким метаигроводом является тренер. Он распределяет игровые роли, вступает в коммуникацию с судьей и тренером другой команды, обсуждает тактику и стратегию игровых действий, решает конфликты внутри команды. В других играх метаигровод может организовывать и управлять процессом коммуникации по поводу распределения ролей и правил — их изменения, нарушения, следования им.

Основная задача метаигровода — организовать игру: позвать потенциальных игроков в определенную игру или организовать выбор игры самими потенциальными участниками, рассказать правила, распределить роли, раздать игровой реквизит.

Шестая позиция — это переход между слоями. Ее занимает обычно не человек, а механизм переключения, например правило «стоп-игра», в соответствии с которым любой может остановить игру и перевести ее в метаигру.

Надо учитывать, что занятие педагогом любой из этих позиций сильно влияет на игру и часто переводит отношения между детьми в отношения «взрослый — ребенок», что лишает детей опыта коммуникации и совместного действия с равными. Поэтому занятие педагогом той или иной позиции должно быть осознаваемым, произвольным и оправданным, обоснованным.

«Всякое включение воспитателя в совместную деятельность с детьми тотчас же меняет все взаимоотношения в группе или коллективе, совершенно перестраивает их, создает по сути дела новые ситуации с новыми взаимоотношениями» [1, с. 686].

Классический воспитатель занимает все вышеописанные позиции. Так было и более 60 лет назад. «Он (обычный воспитатель. — *А. Ш.*) задумывает игру, он распределяет роли и расставляет детей по местам, он решает детские споры и наказывает провинившихся. Внешне все выглядит хорошо. Но нет ни “детского общества”, ни воспитания общественных и нравственных качеств. Чтобы создать “детское общество”, воспитатель должен отойти “в сторону” и дать детям свободу» [2, с. 680].

Часто воспитатель занимает только те позиции, что есть в и по отношению к слою собственно игры, поскольку он старается не дать детям выйти в отношения по поводу игры.

На нашей схеме идеальный воспитатель, в соответствии со взглядами Г. П. Щедровицкого и Р. Г. Надежиной, — это седьмая позиция. Он над слоем метаигры. К нему обращаются дети, когда они сами не могут разрешить конфликт или разрыв в игре. Он дает детям культурное средство, норму, способ разрешения конфликта, например очередь, жребий, равное распределение.

С помощью этой 7-позиционной схемы можно организовать воспитание и освоение конкретных качеств, знаний, умений и навыков с помощью игры в детском саду, детском центре или начальной школе.

---

1. *Щедровицкий Г. П., Надежина Р. Г.* Развитие детей и проблемы нравственного воспитания // Щедровицкий Г. П. Избр. тр. — М. : Изд-во шк. культ. политики, 1995. — 759 с.

2. *Щедровицкий Г. П.* Игра и «детское общество» // Щедровицкий Г. П. Избр. тр. — М. : Изд-во шк. культ. политики, 1995. — 759 с.

# ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

***В. Е. Алимбаева, А. А. Дербенева***
*Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск*

## ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОГО ОЗНАКОМЛЕНИЯ РЕБЕНКА И РОДИТЕЛЕЙ В ТЕМУ ЗАНЯТИЯ КАК УСЛОВИЕ ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматривается технология предварительного ознакомления семьи и ребенка в коррекционно-развивающий процесс службы ранней помощи с использованием тематических слайдов.

*Ключевые слова:* ранняя помощь, педагогическая грамотность, семейно-центрированный подход, тематические слайды, предварительное вовлечение.

Современная система помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью и группы риска ориентирована не только на развитие ребенка, но и на активное включение семьи в коррекционно-развивающий процесс. В своей профессиональной деятельности мы наблюдаем, что у родителей возникают трудности в организации деятельности ребенка, в частности его досуговой деятельности (например, когда мама с ребенком ждут начала занятия в холле). В связи с этим «особую значимость приобретают технологии, направленные на формирование партнёрского взаимодействия между специалистами и семьей, а также на предварительную подготовку родителей и ребенка к участию в занятиях» [1]. Одним из таких инструментов являются тематические слайды и специально организованная среда организации.

Тематические слайды, а также другие дидактические, игровые материалы, информационные брошюры и буклеты, располагающиеся в зоне ожидания, соответствуют календарно-тематическому планированию психолого-педагогической программы Центра психолого-педагогической, социальной и медицинской помощи Омской области. Они содержат сведения о теме и целях занятия, предполагаемых видах деятельности, а также возможных формах взаимодействия с ребенком в домашних условиях. Трансляция тематических слайдов осуществляется в зоне ожидания центра с использованием экрана телевизора.

Структурно тематические слайды состоят из двух частей. Первая часть включает обозначение темы занятия и задание, направленное на предварительную подготовку родителя и ребенка к началу работы со специалистом. Дополнительно семьям предлагается печатный или игровой материал, соответствующий тематике занятия. Задания носят игровой характер и отличаются простотой выполнения, что позволяет вовлечь ребенка в процесс совместной деятельности. Вторая часть слайдов посвящена педагогическим советам по актуальным вопросам развития ребенка. В ней рассматриваются темы выбора развивающих игрушек и организации совместных занятий на прогулке и дома. Данный формат способствует повышению педагогической грамотности родителей: они начинают лучше понимать логику коррекционно-развивающего процесса, возрастные и индивидуальные особенности ребенка, а также собственную роль в его поддержке и развитии [2].

Для оценки эффективности использования технологии организации среды, в частности применения тематических слайдов, нами было проведено анкетирование родителей, направленное на

© Алимбаева В. Е., Дербенева А. А., 2026

изучение особенностей восприятия тематических слайдов и степени их влияния на вовлечённость семьи в процесс подготовки к занятию.

В опросе приняли участие 52 семьи, воспитывающие детей раннего возраста. Целью исследования являлось выявление степени внимания родителей к тематическим слайдам и их общей вовлеченности в процесс подготовки к занятию.

Для достижения данной цели была разработана анкета. Детально изучив ответы семей, мы обобщили ответы и выделили следующие категории, характеризующие степень вовлеченности родителей в подготовительный этап занятия.

Готовность родителей включаться в образовательный процесс ещё до его начала. Исходя из результатов опроса, 79% родителей всегда обращают внимание на слайд с темой занятия, а 21 % делают это иногда. Таким образом, подавляющее большинство родителей знакомятся с темой занятия заранее, что говорит о высокой вовлечённости и интересе к образовательному процессу.

Использование слайдов как средство предварительной подготовки к занятию. Отражает способы взаимодействия родителей с ребёнком при наличии задания и показывает. 46 % респондентов обсуждают задание с ребёнком и выполняют его до занятия, 29 % озвучивают тему ребенку, а 25 % опрошенных просматривают задание для собственного понимания. В результате тематические слайды используются как инструмент предварительной подготовки перед занятием.

Понимание родителями заданий и возможность их выполнения ребенком. Анализируя ответы семей, можно отметить, что 57 % респондентов считают задания полностью понятными и удобными, а 43 % отмечают понятность, но указывают на нехватку времени. Тем самым, задания являются доступными, но в некоторых случаях временные ресурсы семьи могут быть ограничены.

Влияние предварительного ознакомления на эмоциональное состояние ребёнка, его настроение и готовность к занятию. Так 51 % родителей отмечают положительное влияние на настроение и готовность ребенка, а 49 % затрудняются с оценкой эффекта. Таким образом, предварительное обсуждение чаще воспринимается как полезное, однако эффект может зависеть от индивидуальных особенностей ребенка.

Использование темы занятия в повседневном взаимодействии. Исходя из результатов опроса, 48 % родителей часто возвращаются к теме занятия дома, а 52 % делают это время от времени. Следовательно, семьи чаще закрепляют тему занятия в повседневной деятельности, что говорит о практической ценности материала.

Причины, ограничивающие использование информации с тематических слайдов. В результате, 39 % семей отмечают, что ребенок стремится сразу включиться в игру, 42 % указывают на нехватку времени перед занятием, а 19 % не испытывают затруднений. Отсюда следует, что трудности носят организационно-временной характер, сложность заданий не является проблемой.

Общее впечатление родителей от технологии предварительного ознакомления. Анализ показывает, что 73 % оценивают формат как интересный и повышающий вовлеченность, а 27 % относятся нейтрально. В результате формат воспринимается положительно и поддерживает партнерское взаимодействие семьи и специалистов.

Подводя итог опроса мы можем сделать вывод о том, что данная технология подтвердила свою эффективность как инструмент в системе ранней помощи. Она повышают информированность и вовлеченность родителей, создают позитивный настрой у ребенка и расширяют образовательное пространство. Мы предполагаем, что технология будет способствовать совершенствованию умения родителей организовать поведение ребёнка при ожидании своей очереди и в других социальных учреждениях.

---

1. *Белявская И. А.* Педагогическая грамотность родителей как условие эффективности ранней помощи детям // Современное дошкольное образование. — 2020. — № 6 (108). — С. 18–24.

2. *Кисова, В. В.* Семейно-центрированный подход в системе ранней помощи // Дефектология. — 2021. — № 2. — С. 45–53.

***А. В. Аржевикина***
*Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск*

# ДИАГНОСТИКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МАТЕРЕЙ НОВОРОЖДЕННЫХ ДЕТЕЙ

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования эмоциональных состояний матерей, чьи дети поступали в отделение патологии новорожденных и недоношенных детей перинатального центра.

*Ключевые слова:* новорожденность, эмоциональные состояния, тревожно-депрессивные состояния матерей, адаптация к рождению ребенка.

Эмоциональные состояния матерей, а также психические расстройства, возникающие в различные перинатальные периоды их жизни, стали интересовать исследователей и практиков относительно недавно. Это связано с развитием оказания медико-социальной помощи женщинам и детям, включая психологическую помощь. Так, на настоящий момент в Порядке оказания медицинской помощи по профилю «акушерство и гинекология» № 747н от 19 декабря 2025 г. предусмотрено две консультации беременной у медицинского психолога [1]. Следование данному порядку способствует раннему выявлению эмоциональных трудностей и психических расстройств у беременных, в частности у беременных группы риска.

На сегодняшний момент известно и о влиянии материнской психопатологии на развитие младенца, обсуждаются риски возникновения депрессий у детей в подростковом возрасте, чьи матери страдали послеродовой депрессией [3]. При этом обсуждается роль именно первичного педиатрического звена в выявлении признаков послеродовой депрессии у матерей детей младенческого возраста, а также других эмоциональных трудностей и психических нарушений в ранний постнатальный период [3].

Как отмечают исследователи, «на первом месте по распространенности среди эмоциональных нарушений у женщин в период беременности и после родов находится тревожно-депрессивное расстройство с симптоматикой разной степени выраженности» [2, с. 2]. Не менее распространенным, но менее выявляемым среди матерей, становится посттравматическое стрессовое расстройство (возникающее как ответ на субъективно воспринимаемые тяжелые роды, или роды, которые пошли «не по плану и представлениям родильницы»). [4]. Отмечается, что не существует достоверных стандартизированных методов выявления тревожных расстройств у женщин в дородовом и послеродовом периодах. [2]. Учитывая этот факт, группой исследователей и практиков была разработана и адаптирована русскоязычная версия скрининговой шкалы перинатальной тревоги (The Perinatal Anxiety Screening Scale — PASS).

Наше исследование проводилось на базе Регионального клинического перинатального центра при непосредственном участии штатного медицинского психолога в период октябрь-декабрь 2025 г. В исследовании приняло участие 57 женщин, поступивших на отделения педиатрического стационара вместе со своими детьми. Возраст матерей варьировался от 17 до 44 лет, средний возраст составил 29 лет. Средний возраст поступивших детей составил 4 суток жизни. Среди поступивших детей (по основному диагнозу) недоношенными были 34 ребенка разной степени недоношенности, 11 детей с гемолитической болезнью новорожденных, 12 детей с последствиями перинатального поражения ЦНС различной степени тяжести и генеза. Исследование эмоциональных нарушений проводилось с использованием следующих методик: скрининговая шкала перинатальной тревоги (PASS-R) в адаптации М. А. Коргожа и госпитальной шкалы тревоги и депрессии HADS.

В результате проведения диагностики по методике «шкала перинатальной тревоги PASS-R» в адаптации М. А. Коргожа мы получили следующие результаты: у 43 испытуемых диапазон проявлений симптомов находился на минимальном уровне (от 0 до 25 баллов), средний выявленный диапазон — 17 баллов; у 12 испытуемых диапазон проявлений симптомов находился на

© Аржевикина А. В., 2026

умеренном уровне, который уже отражает наличие трудностей адаптации (26–41 балл), средний выявленный диапазон — 32 балла, у 2 испытуемых на тяжелом уровне (42–93 балла), испытуемые набрали по 76 и 54 балла.

По результатам методики «Госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS» у всех 57 испытуемых не отмечалось клинически и субклинически выраженных симптомов тревоги (диапазон баллов 0–7), средний набранный балл составил 4. У 56 испытуемых не отмечалось клинически и субклинически выраженных симптомов депрессии (диапазон баллов 0–7), средний набранный балл 3. Лишь 1 испытуемый набрал 9 баллов, что соответствует субклиническому проявлению симптомов депрессии. В данном случае у испытуемого выставлен психиатрический диагноз с депрессивным эпизодом в анамнезе. Полученные результаты подтверждают факт низкой валидности и чувствительности общепринятых психометрических методик диагностики в отношении выявления нарушений адаптации в перинатальный период. Это говорит о необходимости разработки стандартизированных методик диагностики для исследования тех или иных особенностей с учетом особенностей ситуации.

Но помимо психометрических методик диагностики важно помнить о таких методах, как наблюдение и беседа. В ходе нашего исследования почти у всех по результатам наблюдения и беседы отмечались поведенческие признаки ситуативной тревоги. Опять же, данная тревога скорее носит ситуативный характер и связана с самой необходимостью консультации с психологом. Данные психометрических тестов и опросников необходимо соотносить с данными, полученными в результате беседы. При этом она должна быть структурированной, и дополнять сведения полученные в результате опросов и тестов.

Так, в ходе исследования при беседе мы старались получить сведения о следующих аспектах: состояние физического самочувствия (возможность сна, его качества, характер аппетита), возможности взаимодействия с новорожденным ребенком и его характер (получается ли ухаживать, не страшно ли брать на руки, вопросы, связанные с грудным вскармливанием). Хочется отметить, что для женщин, у которых отмечался умеренный уровень тревоги (по результатам методики PASS-R), отмечались трудности взаимодействия с ребенком. Наблюдались трудности грудного вскармливания, многие испытывали стресс при необходимости брать ребенка на руки, особенно это характерно для матерей, чьи дети пострадали в процессе родов. Матери говорили: «Он (ребенок) как хрустальная ваза».

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о необходимости совершенствования психологической помощи женщинам в ранний постнатальный период и не столько в создании методов работы, сколько в создании системы поэтапной помощи.

---

1. Порядок оказания медицинской помощи по профилю «акушерство и гинекология» № 747 (Утвержден приказом министерства здравоохранения российской федарации от 19 декабря 2025 года) // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202512300089 (дата обращения: 18.01.2026).

2. Скрининговая шкала перинатальной тревоги (PASS-R). Краткое руководство по использованию : метод. пособие / М. А. Коргожа. — СПб. : С.-Петерб. гос. педиатр. мед. ун-т, 2021. — 20 с.

3. *Сычев Д. С.* Послеродовая депрессия как фактор риска у детей. Включение скрининга послеродовой депрессии в практику первичной медико-санитарной помощи // Бюл. Нац. науч.-исслед. ин-та обществен. здоровья им. Н. А. Семашко. — 2022. — № 3. — С. 16–20.

4. *Якупова В. А., Аникеева М. А., Суарэз М. А.* Посттравматическое стрессовое расстройство после родов: обзор исследований // Клиническая и специальная психология. — 2023. — Т. 12, № 2. — С. 70–93. — DOI: 10.17759/cpse.2023120204

***Т. С. Васильченко***
*Детский сад комбинированного вида № 87, Омск*

# СМЕЩЕНИЕ ГРАНИЦ ПОЯВЛЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* Речевой онтогенез, причины отставания речи, практики и методики становления речи, взаимосвязь специалистов, неговорящие дети.

*Ключевые слова:* неговорящие дети, статистика, причины влияния.

Каждый специалист коррекционного направления при обследовании ребенка руководствуется заложенными знаниями онтогенеза у детей. Логопеды ориентируются на работы А. Н. Гвоздева, пособия Л. С. Выготского, А. Р. Лурии и А. Н. Леонтьева для теории. Но с каждым годом число детей, которые не вписываются в материю теоретических знаний, становится больше. Так статистика неговорящих детей в России показывает рост проблем с речью: если в 1970-х гг. неговорящих детей было 4 %, то сейчас этот показатель может достигать 25 % и выше, охватывая от 5–10 % до 50 % детей с разными видами речевых нарушений (задержка речевого развития, дислалии, алалии).

Всё больше специалистов начинают развивать сферу «запуска речи», применяя различные методики и практики для становления речи у детей раннего возраста. Всё больше родителей приходят к логопеду с запросом «почему мой ребенок не говорит?». Но есть и такие родители, которые не замечают проблем у своего ребенка, им отчасти удобно, когда ребенок не надоедает расспросами и разговорами.

В этом направлении мы задаем вопрос — почему возрастные рамки становления речи начали отодвигаться? Почему ребенок стал говорить позже или не говорить совсем? Ведь старшее поколение постоянно проводят линию сравнения своих детей, нынешних родителей, со своими внуками и правнуками.

В разных источниках педагоги, врачи, психологи приводят массу причин почему же у детей речь появляется с опозданием или не появляется совсем. Одной из самых распространенных причин выделяется — информатизация общества. В некоторых семьях, как только ребенок научился сидеть, его сажают перед экраном гаджета или телевизора. Экран становится главным «воспитателем» ребенка.

По данным ЮНЕСКО, 93 % современных детей 3–5 лет смотрят на экран 28 ч в неделю, т. е. около 4 ч в день, что намного превосходит время общения с взрослыми. Это «безобидное» занятие вполне устраивает не только детей, но и родителей. В самом деле, ребенок не пристает, ничего не просит, не хулиганит, не подвергается риску, и в то же время получает впечатления, узнает что-то новое, приобщается к современной цивилизации. Однако это кажущееся безобидным занятие таит в себе серьезные опасности и может повлечь весьма печальные последствия не только для здоровья ребенка (о нарушениях зрения, дефиците движений, испорченной осанке уже сказано довольно много), но и для его психического развития.

В настоящее время, когда взрослеет первое поколение «экранных детей», последствия влияния гаджетов становятся всё более очевидными. Первое из них — отставание в развитии речи. В последние годы и родители, и педагоги всё больше жалуются на задержки речевого развития: дети позже начинают говорить, мало и плохо разговаривают, их речь бедна и примитивна. Такая картина наблюдается не только в России, но и во всем мире. Как показали специальные исследования, в наше время 25 % четырехлетних детей страдают нарушением речевого развития. В середине 1970-х гг. дефицит речи наблюдался только у 4 % детей того же возраста. За последние 20 лет число речевых нарушений возросло более чем в 6 раз.

**Ухудшение экологии, качества продуктов питания.** Весь мир развивается, наращивая технологический прогресс. Потенциальные родители работают на вредных производствах, увеличивается количество машин, перерабатывается больше нефтепродуктов и проч. Потребление продуктов возросло, следовательно, производители используют больше сырья для изготовления,

© Васильченко Т. С., 2026

которое не соответствует стандартам качества. Добавление усилителей вкуса, красителей и различных заменителей также не приносит человеку здоровья. Увеличилось потребление сахара в напитках и продуктах, быстроуглеводной еды и фастфудных закусок. Даже, как кажется, в здоровой и сбалансированной еде можно найти следы антибиотиков или других присадок и добавок.

Генетические, хронические заболевания родителей всегда были на первом месте в теории становления речи у детей. В эту же группу можно включить перенесенные заболевания родителей, беременных женщин. Всё это влияет на этапы развития речи.

Хотелось бы отметить огромный шаг в медицине, особенно материнства и детства. Медики научились выхаживать недоношенных детей, сохранять беременности, выявлять серьезные нарушения на ранних этапах беременности, проводить искусственное оплодотворение. Однако, как следует из массы материалов, многие медики отмечают, что большинство недоношенных детей и сохраненных беременностей несут за собой отклонения в развитии, в том числе и речевые сдвиги в нормах. Этот вопрос очень болезненный и спорный в случае, если ты родитель. И говорить о правоте медиков или специалистов никто не будет. Но есть и положительные моменты — смертность постепенно снижается, как у матерей, так и у детей, что говорит о дальнейших прорывах современной медицины.

Стоит выделить еще один аспект — это недостаточное общение с людьми, недостаточная речевая практика ребенка. Эта причина вытекает из видения мира современным обществом. Всё связано с информационными технологиями. Всё общение перешло в формат онлайн, живое общение заменилось искусственным. Обилие информации на просторах интернета обязывает человека быть всегда на связи, всегда в контенте. Если ты не пишешь, не публикуешь — тебя не видят, не знают. Современные дети получают больше информации из интернета, чем от родителей. Но не будем забывать, что язык человека и язык из гаджета — это абсолютно разные вещи. Нет привязанности мамы и ребенка, нет сказок, колыбельных, стихов и просто разговоров. Проще и удобнее — дать телефон, планшет, телевизор, чем заниматься самому.

Темп жизни отчасти не позволяет родителям выпасть из потока жизни. Жизнь дорожает, родители работают, а для выполнения их функций приходится искать специалистов, которые пытаются поместить их ребенка в рамки нормы развития. Может быть, если бы мы остановились на мгновение и поговорили со своим ребенком, поиграли в банальные игры, посмотрели книжку, ребенок бы сделал рывок в своем развитии.

**Стрессовые и психологические ситуации, влияющие на речевое общество ребенка.** Контакт мама-малыш иногда нарушается. Мама переживает, малыш волнуется. Всё это также влияет на речевое развитие ребенка. В этих ситуациях необходима помощь партнера, семьи и специалистов. Не стоит забывать о травмах при родах и в раннем возрасте, перенесенных заболеваниях в период беременности, травматизация также влияет на этапы становления речи у детей.

Возвращаясь к практикующим логопедам, у которых запрос на запуск речи у детей становится актуальным направлением, применение основных теоретических знаний подвергается переработке и адаптации материалов. Используются новые практики обучения детей в связке с другими специалистами и методиками, такими как АВА-терапия, микрополяризация, неврология, остеопатия, кинезеология, миофасциальная практика и др. Специалисты ищут новые пути и способы, чтобы ребенок вернулся, догнал нормотипичных детей. Если сдвинуть границы речевого онтогенеза современного ребенка, то сдвинется вся картина обучения детей в целом: в школу ребенок пойдет позже, навыки и умения также отодвинутся на более позднее сроки. Всё это приведет к всеобщей задержке развития человека.

Подводя итог, можно отметить, что смещение границ появления и становление речи у детей имеет место в современном обществе. Причины, влияющие на это смещение, расширились и адаптировались по сравнению с теоретическими канонами, которые были заложены в образовании специалистов. Все эти критерии приводят к усовершенствованию образовательных процессов, использованию смешанных практик и методик. Специалисты учатся, совершенствуются, изобретают пособия для того, чтобы речь ребенка встала в возрастные рамки, чтобы общий этап развития человека и личности был без задержек и потерь.

***К. С. Данилова***
*Шихазанский детский сад № 1 «Искорка» Канашского Муниципального округа Чувашской Республики*
***Т. Н. Астраханцева***
*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Чебоксары*



# ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация*. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования представлений о величине у детей 4–5 лет. Анализируются психолого-педагогические основы, возрастные особенности восприятия величины, педагогические условия и методы работы. Представлены результаты экспериментального исследования и рекомендации по организации образовательной деятельности.

*Ключевые слова:* величина, дошкольники, математическое развитие, сенсорное восприятие, дидактические игры, педагогические условия.

Проблема формирования представлений о величине у детей дошкольного возраста представляет собой важный аспект математического развития. Овладение этими представлениями имеет большое значение для дальнейшего обучения математике в школе. Представления о величине, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, включают в себя понимание таких понятий, как длина, ширина, высота, объем и масса.

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью раннего выявления и устранения возможных недостатков в формировании математических представлений у детей. Своевременная и качественная подготовка дошкольников обеспечит успешное освоение школьной математики.

Целью проведенного исследования являлось изучение теоретических основ формирования представлений о величине у детей среднего дошкольного возраста, а также разработка и реализация эффективного метода обучения.

Процесс формирования представлений о величине у дошкольников опирается на научные изыскания Ж. Пиаже, создателя стадийной модели интеллектуального развития, Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева с теорией познавательного развития, Д. Брунера и его теории трех режимов репрезентации, А. М. Леушиной, Л. С. Метлиной, З. А. Михайловой, В. В. Даниловой, А. В. Белошистой с их концепциями математического образования детей дошкольного возраста.

По определению А. В. Белошистой [1], величина является фундаментальным математическим понятием, включающим в себя свойства сравнимости, относительности и изменчивости.

Понятие величины, по мнению А. М. Леушиной [3], определяется как свойство предметов, которое можно количественно оценить и сравнить. Основные свойства величины: сравнимость, относительность и изменчивость — определяют характер ее восприятия и осмысления детьми. Необходимо также отметить, что величина рассматривается как комплексное понятие, включающее в себя три компонента: сенсорный (восприятие размера), когнитивный (понимание свойств) и практический (способы сравнения).

В. С. Мухина [5] отмечает, что возрастные особенности восприятия величины у детей 4–5 лет характеризуются активным развитием глазомера, совершенствованием сенсорных эталонов и формированием начальных навыков сравнения и измерения, расширением словарного запаса, включением терминов, обозначающих величину. Характерно, что в 4–5 лет дети начинают активно пользоваться понятиями «длинный — короткий», «высокий — низкий», «широкий — узкий». Появляется способность сравнивать предметы по нескольким параметрам одновременно.

Изучение теоретических основ позволило провести опытно-экспериментальную часть исследования на базе конкретного детского образовательного учреждения.

В констатирующей части исследования использовались диагностические методики для оценки уровня сформированности представлений о величине у детей 4–5 лет. Применялись три методики:

© Данилова К. С., Астраханцева Т. Н., 2026

«Сравни предметы» (А. М. Леушина), «Построй ряд» (З. А. Михайлова), «Измерь условной меркой» (Л. С. Метлина).

Диагностика показала, что в контрольной и экспериментальной группах оказался примерно одинаковый уровень сформированности представлений о величине: на низком уровне оказалось — 30 % детей, на среднем также 30 %, на высоком уровне — 40 % детей.

Для того чтобы решить проблему активизации формирования представлений о величине в данной конкретной группе детского образовательного учреждения, был разработан комплекс мер, включающий в себя тематический план, содержащий подборку занятий и рассчитанный на 4 недели. Кроме этого, были использованы дидактические и сюжетно-ролевые игры, продуктивная деятельность (лепка, рисование, аппликация), организованы динамическая предметно-развивающая среда, тесное взаимодействие с родителями. Весь комплекс мер реализовывался на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

На завершающем этапе исследования повторно применены диагностические методики, позволяющие оценить достигнутый прогресс. Контрольная группа показала незначительное улучшение, в то время как экспериментальная группа продемонстрировала значительное повышение уровня сформированности представлений о величине. Общая картина динамики выглядит следующим образом: низкий уровень показал снижение с 30 % до 0 %, средний уровень: стабилизация около 30 %, высокий уровень: увеличение с 40 % до 70 %.

Экспериментальная работа, подкрепленная теоретической частью, еще раз доказала, что формирование представлений о величине требует системного подхода. Кроме того, необходимым элементом работы по формированию представлений является индивидуализация образовательного процесса и преемственность работы детского сада и семьи. Наибольшую роль в процессе формирования представлений о величине в нашем случае сыграли правильно подобранные занятия с дидактическими играми.

Выполненное исследование подтвердило необходимость учета возрастных особенностей и специфики восприятия величины у детей среднего дошкольного возраста.

Экспериментальная часть работы позволила разработать ряд рекомендаций, в том числе: широкое внедрение апробированных дидактических игр и упражнений в практике дошкольных учреждений; необходимость уделять особое внимание индивидуальной работе с детьми, имеющими низкие стартовые показатели; организации домашней развивающей среды, соответствующей рекомендациям исследования.

---

1. *Белошистая А. В.* Развитие математического мышления ребенка дошкольного и младшего школьного возраста в процессе обучения. — М. : ИНФРА-М, 2024. — 234 с.

2. *Венгер Л. А.* Восприятие и обучение (дошкольный возраст). — М. : Просвещение, 1969. — 368 с.

3. *Леушина А. М.* Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. — М. : Просвещение, 1974. — 368 с.

4. *Михайлова З. А., Непомнящая Р. Л., Полякова М. Н.* Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. — СПб. : Детство-Пресс, 2008. — 184 с.

5. *Мухина В. С.* Детская психология / под ред. Л. А. Венгера. — М. : Просвещение, 1985. — 272 с.

***А. А. Миронова***
*Средняя общеобразовательная школа № 15, Балашиха*
***Т. Н. Астраханцева***
*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Чебоксары*

# РАЗВИТИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МОНТЕССОРИ-МАТЕРИАЛОВ

*Аннотация.* В работе изучается влияние пособий системы М. Монтессори на развитие у детей старшего дошкольного периода представлений о геометрических фигурах и организации пространства. В центре внимания — практические пособия М. Монтессори, направленные на развитие математического мышления и освоение геометрических образов, наряду с игровыми дидактическими приемами, стимулирующими познавательную активность.

*Ключевые слова:* Монтессори-материалы, развитие геометрических представлений, дети старшего дошкольного возраста, сенсорное развитие, дидактические игры, саморазвитие.

Во многих странах сейчас растет интерес к природосообразной технологии (технологии саморазвития), разработанной М. Монтессори еще в начале XX в. Учитывая приоритет ценностного отношения к ребенку и знания о факторах его естественного развития, Мария Монтессори рассматривала каждого ребенка как носителя способностей к самостоятельному, всестороннему, свободному и творческому становлению личности, доступных независимо от пола, расы или уровня психического и физического развития.

М. Монтессори, занимавшаяся медицинской практикой, приступила к созданию собственной методики, опираясь на продолжительные исследования соматических и психических характеристик детей с задержками развития. Впоследствии метод «научной педагогики» был переориентирован на воспитательную и образовательную практику, адресованную детям из группы «норма». М. Монтессори полагала, что движущей силой развития являются врожденные способности ребенка; она иллюстрировала данное сравнение образом генетической программы клетки, способной преобразовывать тканевые структуры в сложные и высокоорганизованные органы [2, с. 170]. Способности ребенка раскрываются в максимальной мере через инициативные, самостоятельно выполняемые действия в материально-пространственной среде, обустроенной педагогом. Организованное взрослым окружение служит отправной точкой для обучения и развития, что позволяет ребенку продвигаться по индивидуальной образовательной траектории в собственном темпе. К обязанностям воспитателя относится подготовка позитивной среды с различными предметами и материалами, внимательное отношение к сензитивным периодам развития и выявление зоны ближайшего развития ребенка. Педагог обеспечивает доступ к средствам саморазвития, обучает ребенка использованию данных ресурсов и оказывает деликатную помощь, поддержку и сопровождение в процессе освоения.

Под названием «Монтессори-материалы» понимаются инструменты — вещественные выражения абстрактных идей, помогающие развитию чувственно-перцептивных навыков в дошкольный период. К базовым правилам создания и использования материалов данного типа относят значение для ребенка, изоляция трудности, контроль ошибок, постепенное усложнение, косвенная подготовка к дальнейшему обучению и последовательное абстрагирование [3, с. 73].

В педагогической системе Марии Монтессори выделяют специальный комплект пособий, рассматриваемых как фундаментальный инструмент приобщения ребенка к числовым и пространственным понятиям. В состав такого комплекта обычно входят, например, пирамидка из розовых кубиков, ступенчатый коричневый набор, красные измерительные планки, модули с вставными цилиндрами и так называемый золотой комплект; перечисленные предметы выступают как косвенная подготовка к овладению математическими навыками. Выполняя практические действия с этими наборами, ребенок учится соотносить величины, выстраивать элементы по порядку,

© Миронова А. А., Астраханцева Т. Н., 2026

оценивать размеры, улавливать ритмические закономерности и переводить наблюдения в словесные формулировки, что впоследствии укрепляет его способность выражать математические идеи. В подходе Монтессори к математическому обучению центральное место занимает развитие сенсорики и чувственного восприятия ребенка. Для этого используются специально разработанные тактильные и визуально дифференцированные пособия — например, голубо-красные бруски — которые отвечают потребности в сенсомоторной стимуляции. Специальные наборы с золотистыми счетными элементами помогают ребенку освоить счет, понять десятеричную систему и сформировать начальные арифметические умения. Взрослый сначала показывает образец работы с пособием и проговаривает последовательность действий; ребенок воспроизводит увиденное, а закрепление навыков осуществляется в ходе самостоятельных упражнений.

На материале М. Монтессори дети знакомятся с четырьмя арифметическими операциями: сложением, вычитанием, умножением и делением; материал можно использовать на следующем этапе обучения в начальной школе. По мнению М. Г. Сороковой, учебные пособия, созданные в духе методики Монтессори и обладающие предметной конкретикой в сочетании с высокой визуальной информативностью, целесообразно внедрять в типичные российские дошкольные учреждения и в начальные классы школы. Они также пригодны для применения в роли раздаточного дидактического ресурса [1, с. 216].

В пространстве, организованном по методике Монтессори, детям предлагают формировать представления о числах и их признаках посредством специально подобранных наглядных пособий, например стержней числовой линии, тактильно шероховатых обозначений цифр и набора под названием «веретено». Задача этого образовательного блока — создать интуитивную базу для выполнения арифметических действий и подготовить ребенка к школьному обучению.

Учебный комплект, условно именуемый «Точечки», служит для формирования у детей начальных математических представлений и для закрепления навыка счета до десяти вместе с освоением порядка числовых обозначений. Набор состоит из 44 разноцветных квадратных карточек размером 60 × 60 мм; на каждой карточке нанесены точечные рисунки и цифровые обозначения. На карточках алого тона точки выведены в виде последовательного ряда; желтые карточки содержат расположение точек по треугольной схеме; на зеленых маркировка выполнена по круговой линии с дополнительной точкой в середине. Все компоненты размещены в секционном контейнере для хранения. В рамках игровой процедуры детям предлагают высыпать содержимое набора на рабочую поверхность и затем привести элементы в систематизированный порядок. Развивающее упражнение с квадратными карточками включает их переворачивание и первоначальную сортировку по цветовой принадлежности. Далее карточки группируются согласно числу отметок, сначала те, где отметок нет, затем одиночные, потом с двумя и так далее. Варианты выполнения предлагают демонстрировать карточку с требуемым числом отметин или объединять несколько карточек, чтобы получить заданную суммарную величину. Для визуального подсчета рекомендуется размещать под картами бусины, пуговицы либо желуди. Еще один прием — фиксировать количество при помощи прищепок, прикрепляя их в соответствии с числом отметок на карточке [3, с. 106].

В обучающем упражнении под названием «Геометрический комод» воспитанников просят при помощи осязания распознать и отыскать фигуру с заданным количеством вершин. Чтобы повысить уровень сложности, используются раздаточные материалы по теме «Геометрические тела», направленные на развитие стереогностического восприятия. Конкретная задача заключается в том, что ребенок, ориентируясь исключительно на прикосновения, должен на модельной панели найти объемную фигуру, число ее вершин, совпадающее с заданным эталоном.

Игра становится более сложной, когда участникам предлагают карандашом обвести указанную геометрическую фигуру на бумажном носителе, затем аккуратно вырезать ее, выполнить штриховку и маркером обозначить вершины. Применение такого практического материала дает ребенку возможность непосредственно прочувствовать и усвоить базовые математические категории — точку, отрезок и вершину — посредством зрительного восприятия, тактильного опыта и упражнений, направленных на развитие тонкой моторики кистей. Освоение математических представлений укрепляется посредством естественного вовлечения в разнообразные виды детской активности [1, с. 213].

Применение специализированных Монтессори-пособий воспитывает у ребенка способность целенаправленно действовать, заботиться о себе, быть автономным, трезво оценивать собственные возможности и регулировать свое поведение. Кроме того, эти пособия формируют навык формулирования собственного мнения, помогают ориентироваться в окружающей среде и закладывают предпосылки для развития математического мышления.

1. *Ландсберг Р.* Распространение идей Монтессори за границей и в России // Вестн. просвещения. — 2023. — № 10. — С. 212–218.

2. *Монтессори М.* Мой метод: руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет / пер. с англ. А. В. Колесниковой, Е. А. Рязанцевой. — М. : Центрполиграф, 2019. — 257 с.

3. *Сорокова М. Г.* Система М. Монтессори: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 5-е изд., испр. — М. : Академия, 2023. — 190 с.

***Я. Ю. Стребулева***
*Детский сад № 1 «Улыбка» компенсирующего вида, Благовещенск*
***И. Г. Боронилова***
*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа*



# РОДИТЕЛЬСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В ВОПРОСАХ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация*. В статье рассматривается проблема ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста как важного компонента целостного развития личности и подготовки к дальнейшему образовательному и жизненному самоопределению. Анализируется смысл и задачи просветительской работы с родителями, обсуждаются оптимальные формы взаимодействия дошкольного учреждения и семьи.

*Ключевые слова:* ранняя профориентация, старший дошкольный возраст, родительское просвещение, семейное воспитание.

Проблема формирования устойчивых и адекватных представлений о мире профессий у детей дошкольного возраста приобретает в последнее десятилетие особую актуальность. В условиях быстрого изменения трудового рынка и роста требований к комплексным навыкам образовательные практики нацеливаются не столько на «ранний выбор профессии», сколько на развитие профессионально-значимых интересов, мотивов и трудовых умений как предпосылок дальнейшего самоопределения [1].

Возрастные особенности старших дошкольников (5–6 лет) характеризуются выразительной символической деятельностью, развитием игрового замещения, усилением коммуникативных навыков и начальных форм саморегуляции. С позиции культурно-исторической теории труд взрослых и его символы усваиваются ребенком в учебно-игровой деятельности при поддержке взрослого, который формулирует задачи, предлагает орудия и культурные значения профессий. Сюжетно-ролевая игра выполняет роль имитационно-репрезентативного пространства, где ребенок моделирует профессиональные роли, испытывает социальные ожидания и репрезентирует свои способности. Исследования Е. О. Смирновой показывают, что организованное стимулирование и поддержка сюжетно-ролевой и драматического творчества способствуют развитию воображения, планирования действий и эмпатии — качеств, релевантных для будущей профессиональной ориентации [2].

С точки зрения нормативно-методического обеспечения в российской практике деятельность по ознакомлению дошкольников с профессиями рассматривается в контексте Федерального государственноого образовательного стандарта дошкольного образования как интегративная задача,

© Стребулева Я. Ю., Боронилова И. Г., 2026

реализуемая через образовательные области и предметно-пространственную среду детского сада. Принцип интеграции образовательных областей позволяет включать элементы профориентационной деятельности в задачи по развитию речи, познавательной и социально-коммуникативной сферам [3].

Практика ранней профориентации опирается на сочетание следующих подходов:

1. Сюжетно-ролевая игра как базовая форма: организация игровых центров («Больница», «Магазин», «Полицейский участок», «Мастерская») с соответствующей атрибутикой и сценариями, где дети принимают профессиональные роли, распределяют обязанности, решают игровые профессиональные задачи. Именно через игру ребенок воспроизводит социальные смыслы труда и пробует себя в разных ролях. Методические рекомендации подчеркивают обязательную дидактическую постановку задач внутри игровой активности и рефлексию результатов вместе со взрослым.

2. Проектная и исследовательская деятельность: краткосрочные проекты («Моя профессия», «Кто такой врач/пекарь/строитель?») включают экскурсии, мини-исследования, создание лэпбуков и презентаций. Такой формат позволяет интегрировать разные образовательные области и вовлечь родителей. Программные примеры и опыт реализации показывают продуктивность проектного подхода для углубления представлений о профессиональной деятельности.

3. Практическая трудовая деятельность: организация посильных трудовых поручений, трудовых упражнений и общих коллекционных дел (садоводство, простая кулинария, поручения по группе) формирует мотивацию к труду и чувство ответственности. Важно подходить к труду как к форме развития самостоятельности и компетентности, а не к «обучению профессии».

4. Использование цифровых и мультимедийных ресурсов: в условиях современной образовательной среды целесообразно включать виртуальные экскурсии, образовательные игры и видеоматериалы, адаптированные по возрасту, — это расширяет спектр знакомых детям профессий и позволяет моделировать недоступный лично практический опыт.

Успех ранней профориентации во многом зависит от включенности семьи: педагогическая поддержка семьи, совместные проекты, домашние «профессиональные дневники», привлеченные родители-специалисты для рассказов и демонстраций. Кроме того, взаимодействие с организациями (музеи, мастерские, фермы, предприятия) обеспечивает реальный опыт и расширяет кругозор детей.

При организации просветительской работы с родителями педагогам даем следующие методические рекомендации:

Во-первых, говорить с родителями простым языком: избегать терминологического нагромождения и акцентировать внимание на том, что ранняя профориентация — это прежде всего поддержка интересов ребенка, а не давление по «выбору профессии».

Во-вторых, предлагать краткие, выполнимые задания: они формируют привычку и не вызывают сопротивления у занятых родителей.

В-третьих, поддерживать мотивацию через публичную демонстрацию достижений (выставки работ, короткие презентации на родительских собраниях, цифровые галереи).

В-четвертых, выстраивать доверительный диалог: поощрять родителей делиться наблюдениями, признавать их вклад и открыто обсуждать трудности.

Родительское просвещение в вопросах ранней профориентации старших дошкольников — необходимый элемент современной системы дошкольного образования. Оно помогает согласовать усилия семьи и ДОО, создать единое пространство поддержки интересов ребенка и формировать у родителей практические навыки по организации игровой и исследовательской деятельности. Программа просветительской работы может быть модульной, сочетать очные и дистанционные формы, опираться на наблюдения и портфолио детей, предусматривать простые инструменты оценки и быть доступной для семей с разным уровнем ресурсов.

Ранняя профориентация не должна превращаться в ранний «принудительный выбор» профессии. Этический принцип — поддержка выбора и свободного исследования, отсутствие давления и навязывания социальных стереотипов (половые, классовые, статусные). Педагог выступает проводником, создателем безопасной среды и помощником в рефлексии «что мне нравится и почему». Важная задача — формирование уважительного отношения к разным видам труда и признание ценности каждого вклада в общество.

Ранняя профориентация старших дошкольников — это не про «прописанный выбор», а про расширение опыта, развитие познавательного интереса и формирование начального профессионального самоощущения через игру, труд и сотрудничество. Правильная организация работы требует научно обоснованных методик, учета возрастных особенностей, инклюзивного подхода и тесного взаимодействия с семьями.

1. *Иванова Н. В., Виноградова М. А.* Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста // Яросл. пед. вестн. — 2019. — № 3 (108). — С. 38–46.

2. *Смирнова Е. О.* Дошкольная педагогика: педагогические системы и программы дошкольного воспитания. — М. : Юрайт, 2025. — 121 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Минобрнауки России : [сайт]. — URL: http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf/ (дата обращения: 30.09.2025).

***Е. В. Урывская, А. А. Ерёмина***
*Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск*

# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ ПРИ ОБЩЕНИИ С РЕБЕНКОМ НА ЗАНЯТИЯХ В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ

*Аннотация*. В статье рассматриваются трудности коммуникативного взаимодействия родителей с детьми раннего возраста. Проанализированы типичные ошибки при использовании различных средств общения. Представлены основные приемы работы специалистов, направленные на формирование коммуникативных умений родителей, развитие эмоциональной выразительности и поддержку речевой активности ребенка.

*Ключевые слова:* ранний возраст, коммуникативные умения, детско-родительское взаимодействие, экспрессивно-мимические средства, служба ранней помощи.

На современном этапе развития психологии подтверждена ключевая роль родителя в развитии и воспитании ребенка раннего возраста. Е. Р. Баенская подчеркивает, что «важным условием развития ситуативно-личностного общения между взрослым и ребенком выступает возможность согласования их эмоциональных состояний и действий в ходе взаимодействия» [1, с. 18]. В своих трудах М. И. Лисина определяет общение как «“взаимодействие двух людей”, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [2, с. 53]. В работе Е. В. Орловой и Ю. А. Разенковой отмечается, что матери недостаточно активно используют экспрессивно-мимические средства общения, хотя именно они вызывают у ребенка наиболее выраженную реакцию. При этом взрослый в основном пользуется речевыми средствами коммуникации, которые наименее эффективны с точки зрения ответной реакции ребенка [4].

Систематическое наблюдение за общением семей, которые находятся на сопровождении в службе ранней помощи Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Омской области, демонстрирует, что чаще взрослые используют только речевые средства общения (80 %), а остальная часть родителей пользуется данными средствам и в совместно с экспрессивно-мимическими (20 %). Речевые средства представлены сложной грамматической конструкцией, деформированием речи, быстрой скоростью произнесения, недостаточностью дикции и артикуляции. Такая речь взрослого является сложной для восприятия ребенком, поэтому дети чаще демонстрируют реакцию, которая не соответствует ожиданиям взрослого (отсутствие ответа на вопрос, выполнение действия, противоположного по инструкции, или использование только невербальной коммуникации). Часто экспрессивно-мимические средства общения, используемые

© Урывская Е. В., Ерёмина А. А., 2026

взрослыми, не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка: без ярких эмоциональных акцентов, для передачи смысла и образа речи редко используют мимику и жесты, а также не поддерживают зрительный контакт с ребенком.

При общении с ребенком раннего возраста родители сталкиваются с определенными коммуникативными трудностями. Взрослым бывает сложно упростить свою речь, использовать короткие фразы, которые лучше воспринимаются малышами. Родители редко замечают или не поддерживают попытки малыша начать диалог (указательный жест, звук, действие с предметом), что лишает семью опыта успешного взаимодействия и замедляет развитие коммуникативных навыков ребенка. Кроме того, родитель может недооценивать роль игры, которая естественно встраивается в ситуацию коммуникации близкого взрослого и ребенка.

В своей работе мы рекомендуем родителям сочетать речевые и экспрессивно-мимические средства для усиления восприятия информации, стимулирования речевой активности, формирования эмоциональной привязанности и поддержания развития невербальных форм коммуникации. Кроме того, рекомендуем использовать выразительную интонацию с целенаправленными эмоциональными акцентами, которые передают смысл высказывания и привлекают внимание ребенка. На коррекционно-развивающих занятиях мы подчеркиваем, что короткая и четкая речевая конструкция в сочетании с жестовой поддержкой и активной мимикой визуально отражают содержание речи и усиливают ее восприятие. Особое внимание при работе с родителями уделяем значимости поддержания зрительного контакта, который не только усиливает вовлеченность ребенка в процесс общения, но и формирует основу для развития взаимного доверия и эмоциональной связи между родителем и ребенком. На индивидуальных и подгрупповых занятиях мы используем приемы, которые направлены на вовлечение и ресурсную поддержку родителей как главных участников коммуникации. Одним из таких приемов является использование эмоционально-выразительных форм речевого взаимодействия: потешки, считалки, народные песенки, стихи и сказки, с помощью которых родители овладевают экспрессивно-мимическими средствами коммуникации и внедряют их в игровое и бытовое общение с ребенком. Включая экспрессивно-мимические средства общения в игровую деятельность и используя сюжетные моменты, мы учим родителей менять интонацию и мимику в соответствии с сюжетом. Например: «Ляле весело, она улыбается, смеется, ха-ха-ха» — происходит повышение тональности голоса, использования мимического проявления «улыбка», а также речевое подкрепление.

На занятиях в игровой форме вместе с родителями и детьми закрепляем использование коммуникативных жестов, например «привет» — машем, «дай» — протягивание руки ладонью вверх, которое сопровождается сгибанием-разгибанием пальцев, наиболее ярким примером является использование контрастных жестов: «большой-маленький» — сначала сильно разводим руки в стороны и понижаем тон голоса, протяжно произносим звук «о», и наоборот, сводим руки близко, повышаем тональность голоса, тянем звук «а», «высоко-низко» — поднимая руки вверх, используем высокий тон голоса, опуская руки вниз, соответственно понижаем тон.

В помощь родителям предлагаем использовать короткие слова с яркой эмоциональной окраской: «Ой!», «Ух ты!», «Ого!», «Бух», которые способствуют использованию интонационных выразительных средств, провоцируя на эмоциональное взаимодействие родителя и ребенка.

На подгрупповых занятиях и мастер-классах у родителей есть возможность наблюдать друг за другом, заражаться эмоциями, обмениваться опытом и становиться примером для подражания, такое взаимодействие способствует формированию уверенности взрослого в выстраивании благоприятного общения с ребенком с помощью речевых и экспрессивно-мимических средств. Использование данных форм работы снижает эмоциональное напряжение у родителей и увеличивает частоту проявлений эмоционально-мимических средств.

Таким образом, осознанное использование родителями коммуникативных средств формирует позитивную эмоциональную атмосферу и побуждает ребенка к продуктивной коммуникации, укрепляет привязанность и доверие, а эмоционально окрашенная речь родителя становится образцом для подражания. Оптимизация этого взаимодействия требует целенаправленного обучения родителей и системной поддержки со стороны специалистов.

1. *Баенская Е. Р.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: ранний возраст. — М. : Теревинф, 2014. — 112 с.

2. *Лисина М. И.* Формирование личности ребенка в общении. — СПб. : Питер, 2009. — 320 с.

3. *Разенкова Ю. А., Орлова Е. В.* Средства общения матери и ребенка второго года жизни с органическим поражением ЦНС // Альм. Ин-та коррекц. педагогики. — 2018. — № 35. — URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-35/means-of-communication-for-mother-and-child-the-second-year-of-life-with-organic-lesions-of-the-central-nervous-system (дата обращения: 23.01.2026).

# ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

***А. Е. Абуздина, Е. Л. Федотова***
*Иркутский государственный университет*

## ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ УБЕЖДЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования нравственных убеждений у младших школьников в условиях трансформации образовательных парадигм. Особое внимание уделяется потенциалу внеурочной деятельности как пространства для личностного переживания и усвоения нравственных ценностей через сотрудничество, эмпатию и ответственность. Делается вывод о значимости диалоговых моделей воспитания, обеспечивающих осмысленное принятие моральных норм.

*Ключевые слова:* нравственные ценности и убеждения, младшие школьники, внеурочная деятельность, трансформация образования, диалоговая модель обучения и воспитания.

Масштабные социальные изменения приводят к заметной трансформации образовательных парадигм. Всё больше внимания уделяется диалоговым моделям обучения и воспитания, основанным на сотрудничестве и сотворчестве участников образовательного процесса. Это требует разработки новых подходов к решению большинства педагогических проблем, прежде всего таких, как формирование нравственных убеждений школьников разного возраста.

Анализ данной проблемы — в том числе на основе исследований Е. В. Михайловой [2] — показывает, что личностные характеристики младших школьников сегодня существенно меняются под воздействием стремительных общественных преобразований. Среди доминирующих черт выделяются: осведомленность и информированность; способность гибко осваивать новые объекты и явления; критическое мышление; высокие требования к качеству жизни; ориентация на сотрудничество; самостоятельность и независимость при выстраивании отношений со сверстниками. В связи с этими изменениями педагогам особенно важно осваивать и применять современные подходы и методы взаимодействия с учащимися.

Обзор актуальной психолого-педагогической литературы демонстрирует устойчивый научный интерес к вопросам формирования ценностных ориентиров у современных младших школьников. В российской исследовательской практике представлены: частные разработки по отдельным аспектам проблемы (работы М. В. Аникеева, И. В. Гильгенберга, М. В. Курановой, Е. В. Поленякиной, М. И. Скомороховой, Т. Ю. Сычевой и др.); фундаментальные исследования, охватывающие различные возрастные периоды (труды В. П. Бездухова, А. В. Воронцова, Г. П. Ивановой, В. А. Караковского, А. В. Кирьяковой, С. И. Маслова, Н. Е. Щурковой и др.). При этом нельзя утверждать, что проблема формирования ценностей у младших школьников изучена исчерпывающе. Так, если в работе М. И. Скомороховой [4] акцент сделан на внедрении нравственных ценностей через содержание учебных дисциплин, то более поздние исследования (М. В. Аникеев, Е. В. Поленякина, Т. Ю. Сычева и др.) расширяют проблематику: ученые анализируют специфику школьной повседневности и влияние актуальных социокультурных факторов [3; 5].



© Абуздина А. Е., Федотова Е. Л., 2026

На наш взгляд, существующие научные труды пока не в полной мере отражают особенности становления нравственных ценностей у нынешних младших школьников. В частности, недостаточно раскрыт воспитательный потенциал внеурочной деятельности как средства формирования ценностных установок у детей данной возрастной группы.

Опираясь на трактовку личностных ценностей, нравственности и нравственного воспитания Л. В. Байбородовой, М. И. Рожкова [1], нравственные ценности мы рассматриваем как производные от общественных ценностей, выступающие в роли внутренних регуляторов, устойчивых мотивационных образований.

Выявлено, что современные дети приходят в школу с ценностями, во многом сформированными цифровой средой и медиаконтентом, часто далеким от гуманистических идеалов. Вместе с тем традиционные формы нравственного воспитания сегодня часто неэффективны: ребенок может формально согласиться с учителем на уроке, но в реальной ситуации поступит иначе, потому что ценность так и не стала для него личностно значимой.

Возникает тревожный разрыв между общественным запросом на нравственное становление детей и реальным содержанием образовательного процесса. Проведенное нами исследование показало, что 48 % опрошенных детей 7–8 лет нейтрально относятся к духовно-нравственным ценностям, 31 % проявляют к ним неустойчивое эмоциональное отношение и только 21 % опрошенных демонстрируют эмоциональную отзывчивость, осознанное и ценностное отношение к таким базовым ценностям, как семья, здоровье, дружба, гражданин. Все это требует иного подхода к воспитанию — современный младший школьник ищет диалога, аргументации, возможности самому прийти к моральному выводу через личный опыт.

Именно в этих условиях внеурочная деятельность приобретает особое значение, создавая условия для целостного опыта: подготовка коллективного проекта требует сотрудничества, развивает эмпатию, формирует ответственность. В таких ситуациях ребенок не просто узнает о той или иной ценности — он ее переживает и делает частью своего опыта. Присущие внеурочной деятельности добровольность участия, вариативность содержания и личностной ориентации снимают защитные барьеры: ребенок не воспринимает моральные установки как внешнее требование, связанное с оценкой. Атмосфера психологической безопасности позволяет ошибаться, переживать неудачи без страха осуждения. В такой многослойной деятельности нравственная ценность перестает быть абстракцией — она обретает конкретные формы, образы, эмоции и глубоко усваивается ребенком.

Таким образом, внеурочная деятельность эффективно удовлетворяет ключевые потребности младших школьников (в общении, самосознании, признании, самореализации) и служит важной площадкой для формирования нравственных ценностей. Этому способствуют: добровольное участие и активность детей, личностно-ориентированный подход педагога, творческие коллективные проекты, межвозрастное сотрудничество, а также системная интеграция учебной и внеурочной работы в едином педагогическом процессе.

---

1. Воспитание нравственных ценностей в начальной школе: современные подходы : моногр. / под ред. Л. В. Байбородовой, М. И. Рожкова. — М. : Просвещение, 2023. — 240 с.

2. *Михайлова Е. В.* Педагогические условия формирования нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2007. — 238 с.

3. *Поленякина Е. В.* Нравственное воспитание младших школьников: современные вызовы и педагогические стратегии // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2021. — Т. 27, № 2. — С. 45–50.

4. *Скоморохова М. И.* Ориентация младших школьников на нравственные ценности в процессе обучения : дис. … канд. пед. наук. — Иркутск, 1997. — 171 с.

5. *Сычева Т. Ю.* Нравственные ценности в условиях цифровизации образования: вызовы и возможности // Педагогика и психология образования. — 2022. — № 3. — С. 55–62.

***Л. Н. Антилогова***
*Омский государственный педагогический университет*

# СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И АДДИКТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности подросткового возраста, социального интеллекта подростков. Теоретически обосновывается и эмпирическим путем подтверждается, что подростки с низким уровнем социального интеллекта слабо регулируют свое поведение, проявляют агрессию, а также отмечается, что чем выше уровень социального интеллекта, тем ниже риск формирования аддиктивного поведения.

*Ключевые слова:* аддикция, аддиктивная активность, социальный интеллект, подросток.

Социальный интеллект как понятие до сих пор не имеет четкой интерпретации. Оно было введено в научный обиход американским ученым Э. Торндайком, который определил его как способность человека понимать людей и рационально действовать по отношению к ним [8], что позволило рассматривать изучаемый феномен с поведенческих и когнитивных позиций. Позднее ученые, занимавшиеся данной проблематикой, определили его «как способность адекватно понимать и оценивать свое поведение и поведение других людей» [1, с. 4]. В российской психологии появление социального интеллекта связано с именем Ю. Н. Емельянова, который, изучая его, основывался на мыслительных процессах, аффективных реакциях и социальном опыте, умении понимать человеком себя и других людей [3].

Представляет интерес позиция А. И. Савенкова, считавшего, что социальный интеллект надо изучать во взаимосвязи с эмоциональным [6].

В целом следует заметить, что в отечественной психологии сложилось три подхода в изучении социального интеллекта: 1) подход, где социальный интеллект раскрывается через связь с социальной перцепцией, коммуникативной компетентностью, практическим умом; 2) подход, где раскрываются функции социального интеллекта и его структура; 3) подход, где социальный интеллект рассматривается с социально-психологических позиций.

Разнообразие подходов говорит о социальном интеллекте как неустоявшемся понятии, в содержание которого постоянно привносится что-то новое.

Социальный интеллект в той или иной мере присущ людям разных возрастных групп, но нас интересует подростничество, характеризующееся резкими изменениями в физическом и умственном становлении индивида, сопровождающимися перепадами настроения, возбудимостью, агрессивными реакциями. Всё это говорит о недостаточном социальном опыте подростка, низком уровне развития его социального интеллекта.

Условием формирования социального интеллекта подростков, по мнению М. И Бобневой, является включение их в социальное сообщество через усиленное общение [2], а, согласно М. А. Лукичевой, таким условие является обучение подростков пониманию контекста ситуаций общения [5].

При анализе психолого-педагогической литературы наше внимание привлекло исследование В. Н. Куницыной, где автор установила, что высокий уровень социального интеллекта связан с высокой саморегуляцией и уверенностью в себе человека, а также развитой способностью влиять на межличностное взаимодействие [4]. Можно предположить, что социально интеллектуальный подросток, владея информацией о поведении людей, способен эффективно прогнозировать их реакции и проявлять предсказуемость в отношениях с ними. В то же время подросток с низким уровнем социального интеллекта слабо регулирует свое поведение, проявляет агрессию при взаимодействии с людьми, что нередко приводит к конфликтам.

Возрастная особенность подростков — стремление попробовать всё — становится благоприятной основой для формирования аддиктивного поведения. Кроме этого, триггером аддиктивного поведения подростков являются физическая слабость, неуверенность в себе, эмоциональная незрелость, низкая стрессоустойчивость, невротичность, отсутствие коммуникативных навыков, стремление к риску и удовольствиям, искаженная система воспитания в семье. Под аддиктивным



© Антилогова Л. Н., 2026

поведением современные исследователи понимают желание подростков уйти в виртуальный мир, изменяя психическое состояние посредством приема определенных веществ или сосредоточиваясь на какой-то деятельности с целью вызвать острые эмоции.

В подростничестве, как известно, идет противостояние постоянно растущих потребностей и недостаточных возможностей для их удовлетворения. Такое фрустрирующее состояние вызывает у подростка внутреннее напряжение, что может являться угрозой невротического срыва. Отсюда идет поиск выхода из этого состояния, и подросток находит его, прибегая к употреблению психотропных веществ, становясь постепенно аддиктивно зависимым. Зависимость представляет собой серьезную угрозу социальному благополучию подростка, поскольку его межличностные отношения претерпевают серьезные нарушения. По мнению Т. А. Султановой, «зарождаясь в глубине психики, аддиктивная активность характеризуется установлением эмоциональных отношений и связей с окружающей средой — людьми и неодушевленными предметами или деструктивной активностью. Происходит замена межличностных эмоциональных отношений проекцией эмоций на предметные суррогаты» [7, с. 1111].

Для того чтобы минимизировать факторы риска зависимости от психоактивных веществ у подростка, необходимо развитие его когнитивной сферы, формирование социальной адаптации, что позволит сформировать факторы защиты. Кроме того, формирование устойчивости к стрессу также содействует ослаблению зависимости. В ходе эмпирического исследования мы предположили, что подростки, склонные к формированию различных аддикций, имеют дефицитарный уровень развития социального интеллекта.

На основе методики «Риск химической зависимости» В. А. Хриптович мы выявили подростков со склонностью к риску химической зависимости. Далее с помощью тестов «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина, а также проведенного корреляционного анализа установили статистически достоверные связи между параметрами социального интеллекта и риском химической зависимости. Было установлено, что чем выше у подростка способности строить и поддерживать коммуникацию, тем ниже риск химической зависимости. В целом, чем выше у подростка развит любой компонент социального интеллекта, тем ниже у него будет риск химической аддикции. Полученные по шкале «управление эмоциями» (тест Д. В. Люсина) эмпирические данные позволяют предположить, что развитие эмоциональной компетенции (особенно управление эмоциями) положительно влияет на снижение риска химической зависимости.

Таким образом, на основе проведенного эмпирического исследования есть возможность утверждать, что развитие социального интеллекта снизит риск формирования аддиктивного поведения подростков.

---


1. *Аршанская (Шешукова) О. В.* Психологические условия становления социального интеллекта: история и современность : моногр. — Тамбов : Юком, 2018. — 85 с.

2. *Бобнева М. И., Шорохова Е. В.* Психологические механизмы регуляции социального поведения. — М. : Наука, 1978. — 310 с.

3. *Емельянов Ю. Н.* Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. — М. : Просвещение, 1995. — 183 с.

4. *Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* Межличностное общение : учеб. для вузов. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.

5. *Лукичева М. А.* Проблема развития социального интеллекта у будущих педагогов // Северная психологическая конференция : материалы науч.-практ. конф. — Вологда : Русь, 2003. — С. 87–89.

6. *Савенков А. И.* Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. — 2018. — Т. 7, № 2. — С. 7–15.

7. *Султанова Т. А.* Прогностические аспекты деятельности школы по профилактике аддиктивного поведения учащихся // Молодой ученый. — 2014 — № 4 (63). — С. 1111–1114.

8. *Thorndike E. L.* Intelligence and its use // Harper's Magazine. — 1920. — No. 140. — P. 227–235.

***Л. Н. Антилогова, А. А. Агалиева***
*Омский государственный педагогический университет*

# РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования критического мышления в условиях реализации ФГОС, анализируются основные подходы, направленные на его развитие (общий, инфузионный, иммерсионный и смешанный) с обоснованием целесообразности применения инфузионного подхода в школе. Описывается трехэтапная модель технологии развития критического мышления (вызов, осмысление, рефлексия).

*Ключевые слова:* критическое мышление, технология и этапы развития критического мышления, обучающиеся, образовательный процесс.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) зафиксировано, что по завершении своего образовательного пути в школе выпускник должен обладать навыками самоорганизации, уметь самостоятельно определять цели и задачи своей деятельности, выбирать наиболее эффективные пути осуществления своей деятельности, а также результативно решать нестандартные жизненные ситуации. Всё это возможно при наличии у учащихся навыков критического мышления, выступающего важным условием успешной реализации требований Федерального государственного стандарта [3].

Изучению критического мышления, выделению и описанию его основных характеристик в последнее время уделяется особое внимание. Так, Р. Х. Эннис говорит о том, что критическое мышление представляет собой разумное, рефлексивное мышление, ориентированное на принятие решений относительно убеждений и действий [4].

Согласно С. М. Авдеевой, критическое мышление следует рассматривать не как один конкретный навык, а как комплексную компетенцию, интегрирующую знания, навыки и диспозиции, которые позволяют человеку выполнять определенные действия на определенном уровне владения. К знаниям С. М. Авдеева относит знания логики, аргументации, основ когнитивной психологии и медиаграмотности. Среди навыков выделяются анализ информации из разных источников, навык задавать вопросы, умение логично рассуждать и видеть причинно-следственные связи. Диспозиции (установки) включают любознательность, открытость к новым идеям, рациональность, скептицизм и др. [2].

Критическое мышление представляет собой самостоятельное творческое мышление, формирование которого требует целенаправленного педагогического воздействия, что отражается в различных подходах, различающихся степенью явности и контекстуальной составляющей.

Одним из подходов, приведенных Р. Х. Эннисом, является общий подход, предполагающий формирование навыков критического мышления отдельно от содержания учебных дисциплин, с целью научить учащихся мыслить критически в различных ситуациях.

Еще один подход, инфузионный, ориентирован на глубокое, продуманное и хорошо осмысленное осуществление преподавания учебного материала, при котором учащихся целенаправленно побуждают мыслить критически в рамках содержания изучаемого предмета, а принципы критического мышления активно проговариваются. В противоположность этому, иммерсионный подход позволяет учащимся погрузиться в содержание учебного предмета без явного акцентирования на принципах критического мышления.

Смешанный подход сочетает элементы общего с одним из двух — инфузионного или иммерсионного подходов, включая отдельное обучение как общим принципам, так и специфичных для отдельных учебных дисциплин [4].

В условиях общеобразовательной школы наиболее эффективным является инфузионный подход, так как он обеспечивает целенаправленное развитие критического мышления в процессе изучения учебных предметов и соответствует реальным организационно-методическим



© Антилогова Л. Н., Агалиева А. А., 2026

возможностям школьного обучения. В этой связи особую значимость приобретает обращение к педагогическим технологиям, обеспечивающим практическое воплощение данных подходов в образовательной деятельности. К числу таких технологий можно отнести технологию развития критического мышления.

Этой технологии соответствует трехэтапная модель: этапы отличаются свойственными им целями и задачами, а также набором приемов, направленных в первую очередь на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а затем на осмысление и обобщение приобретенных знаний.

Первый этап — «вызов» — нацелен на постановку предположений, активизацию и систематизацию ранее изученного материала. На данном этапе происходит постановка целей перед изучением нового и повышение мотивации учащихся. Последние свободно высказывают свое мнение, на основе усвоенного ранее они способны анализировать, сопоставлять учебную информацию и строить прогнозы на перспективу. Во время работы педагог должен создавать атмосферу, способствующую свободному выражению мыслей, исключению возникновения страха сказать что-то неправильное.

Второй этап — «осмысление» — заключается в работе ученика с информацией: получение, ее классификация и систематизация, сопоставление со своим опытом и знаниями, получение ответов на вопросы, связанные с непониманием фрагментов полученной информации, формулирование новых вопросов, выяснение которых будет актуально и полезно для них в будущем.

Третий этап — «рефлексия» — предполагает активное использование полученных знаний для анализа достижения поставленных целей и преодоления возникших трудностей. На данном этапе выражается отношение ученика к прочитанному, услышанному, увиденному, переосмысление собственных представлений, обмен мнениями и стимуляция интереса к дальнейшему рассмотрению темы. Учащиеся возвращаются к своим первоначальным идеям, корректируют свои записи, а учитель может предложить творческие, исследовательские или практические задания на основе изученного материала [1].

К достоинствам применения рассмотренной технологии развития критического мышления можно отнести способность обучающихся самостоятельно улучшать качество своего образования и осуществлять поддержку интереса к процессу обучения и к предметным областям.

Кроме того, данная технология способствует развитию ответственности как личностного качества, выражающегося в осознании причин собственных действий и их возможных последствий. И, наконец, она способствует закреплению в сознании обучающихся положительного отношения к непрерывному образованию и самообразованию.

В заключение можно сказать, что целенаправленное развитие критического мышления с использованием технологии развития критического мышления не только способствует формированию у обучающихся компетенций, необходимых для выполнения требований ФГОС, но и способствует развитию личности, приспособленной к реалиям современного общества.

---

1. *Обметко С. Ю.* Приемы технологии критического мышления на уроках английского языка // Интерактивное образование. — 2017. — № 70. — URL: https://io.nios.ru/articles2/88/2/priemy-tehnologii-kriticheskogo-myshleniya-na-urokah-angliyskogo-yazyka (дата обращения: 10.01.2026).

2. Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования / С. М. Авдеева, П. В. Гасс, Е. Ю. Карданова [и др.] // Аналитический доклад к XXII Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества. — М. : Высшая школа экономики, 2021. — С. 25–30.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : [сайт]. — URL: https://fgos.ru (дата обращения: 07.01.2026).

4. *Ennis R. H.* Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research // Educational Researcher — 1989. — Vol. 18, no 3. — P. 4–10.

***Н. Н. Арбузова***
*Белгородский институт развития образования*

# ТЕХНОЛОГИИ ВЫЯВЛЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ КОГНИТИВНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА

*Аннотация*. В статье представлены результаты пилотного социологического исследования, направленного на анализ технологий выявления и сопровождения детей с когнитивной одаренностью. Эмпирическую базу составили экспертные интервью (N = 12), проведенные в 2025 г. с представителями системы образования Белгородской и Московской областей. Выявлены ключевые проблемы, среди которых: фрагментарность применяемых диагностических методик и слабая преемственность между ступенями образования. Обоснована необходимость разработки сквозной межведомственной модели, интегрирующей усилия школ, вузов и учреждений дополнительного образования для построения эффективных индивидуальных траекторий развития одаренного ребенка.

*Ключевые слова:* когнитивная одаренность, образовательный кластер, технологии выявления, социология детства, региональная система образования.

Актуальность исследования обусловлена растущим запросом общества и государства на выявление и максимальное развитие интеллектуального потенциала подрастающего поколения [1, с. 45–48]. Проблема заключается в диссонансе между декларируемой важностью поддержки одаренности и реальной фрагментарностью действий различных образовательных институтов, что ведет к рискам учебной дезадаптации [4, с. 92–124] и нереализованности потенциала детей [2, с. 86–94; 3, с. 420–440]. Целью данной статьи является анализ, основанный на мнениях экспертов-практиков, существующих технологий выявления и сопровождения таких детей в условиях формирующегося регионального образовательного кластера. Научная новизна работы заключается в рассмотрении проблемы через призму социологии управления образованием, фокусируясь на организационных механизмах и сетевом взаимодействии институтов.

**Методология, материалы и методы.** Методологической основой исследования выступил качественный подход, позволяющий изучить экспертные представления о процессах управления работой с одаренными детьми. Методом сбора данных стали полуструктурированные интервью, что обеспечивало сопоставимость ответов при сохранении глубины высказываний. Выборка экспертов (12 человек) была сформирована целенаправленно и включила руководителей методических служб, педагогов-психологов школ-лидеров, представителей вузовских центров по работе с талантами, а также управленцев из сферы дополнительного образования из двух регионов — Белгородской и Московской областей. Обработка данных проводилась методом тематического анализа транскриптов с выделением повторяющихся смысловых единиц и контрастных позиций.

С одной стороны, в обоих регионах отмечается понимание необходимости системной работы. С другой, как подчеркивают респонденты, эта работа зачастую зависит от личной инициативы конкретных педагогов или учреждений, а не от отлаженных кластерных механизмов.

В сфере *выявления* доминируют традиционные технологии, прежде всего предметные олимпиады и интеллектуальные конкурсы. Но подобные инструменты, во-первых, выхватывают лишь академически успешных детей, уже прошедших определенную подготовку, а во-вторых, слабо применимы в раннем возрасте. «Мы ловим уже “готовых” чемпионов, упуская момент, когда можно было увидеть зарождающийся интерес и способность к нестандартному мышлению», — отмечает один из информантов.

*Сопровождение* сводится в основном к подготовке к конкурсным мероприятиям, что сужает его смысл. Создание индивидуальных образовательных маршрутов остается скорее исключением, затрудненным из-за нормативной загруженности педагогов и отсутствия гибких учебных планов. Проблемой признается разрыв между разными этапами развития ребенка.



© Арбузова Н. Н., 2026

Сравнивая два региона, можно отметить, что в Московской области выше доступность разнообразных ресурсов (кванториумы, вузовские кружки), но одновременно выше и конкуренция, что иногда приводит к «перегрузке» ребенка. В Белгородской области, согласно интервью, сильнее развиты формы сетевого взаимодействия на уровне муниципалитетов, но ощущается дефицит узких специалистов (тьюторов, коучей). Выделим основные барьеры в построении системы сопровождения одаренных детей в региональном кластере (на основании мнений экспертов): организационно-управленческий (отсутствие единой межведомственной координации; фрагментарность данных; слабая нормативная база для индивидуализации); кадровый (дефицит подготовленных тьюторов и наставников; высокая нагрузка на педагогов, не позволяющая заниматься углубленной индивидуальной работой); методический (преобладание «конкурсно-олимпиадной» модели выявления и сопровождения; недостаток инструментов для диагностики мягких навыков и креативности); инфраструктурный (неравномерное распределение ресурсов (специализированных лабораторий) между городскими и сельскими территориями).

Подводя итог, следует констатировать, что современные технологии выявления и сопровождения когнитивно одаренных детей в региональном контексте требуют существенной трансформации. Как показывает исследование, необходима консолидация усилий всех субъектов кластера вокруг ребенка, а не вокруг ведомственных задач. Перспективой видится разработка и внедрение цифровой платформы-портфолио, аккумулирующей данные о достижениях и интересах ребенка из разных источников и доступной (с согласия родителей) педагогам на всех уровнях. Кроме того, требует развития институт педагогического наставничества и тьюторства, способный выстраивать персональные маршруты, используя ресурсы всего кластера — от школьной лаборатории до вузовского исследовательского центра. Только переход от политики поддержки «точек роста» к построению целостной «экосистемы талантов» позволит региону оптимизировать работу с когнитивно одаренными детьми, обеспечив не только их личностную реализацию, но и социально-экономическое развитие территории.

1. *Волкова О. А.* Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности индивидов и социальных групп // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. — 2007. — № 3(21). — С. 45–48.

2. *Волкова О. А.* Профессиональная маргинализация в условиях глобального экономического кризиса // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. — 2010. — № 3. — С. 86–94.

3. 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 // Перспективы науки и образования. — 2024. — № 1 (67). — С. 420–440.

4. *Щербинина О. С., Майорова Н. С., Грушецкая И. Н.* Психолого-педагогические барьеры одаренных школьников в олимпиадном движении // Образование и наука. — 2025. — Т. 27, № 7. — С. 92–124.

***А. А. Баранов***
*Удмуртский государственный университет, Ижевск*

## НЕВЕРБАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ: ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Аннотация*. В работе представлены результаты эмпирического исследования средств и способов невербального поведения (общения) у подростков двух этнических групп: русской и удмуртской. Рассматриваются семейная микросоциальная среда и существующие этнонациональные традиции, которые выступают в качестве лимитирующих и способствующих формированию тех или иных личностных черт и поведенческих характеристик у субъекта познания, общения и деятельности; специфичность невербальной коммуникации представителей удмуртского этноса

© Баранов А. А., 2026

проявляет себя в большей направленности на эмоционально-рефлексивную сторону процесса общения, а у подростков русской национальности — на инструментально-операциональную интеракцию.

*Ключевые слова:* невербальные приемы и способы общения (поведения), подростки, личностные характеристики подростков удмуртского и русского этноса.

Человеческая природа предполагает социальность, из чего следует, что и развитие подрастающей личности неотделимо от взаимодействия с окружающими. Специалисты разных областей, будь то психологи, управленцы или педагоги, постоянно сталкиваются с необходимостью интерпретировать связь между внешними проявлениями человека: конституцией, признаками поведения, которые часто называют невербальными сигналами, и его внутренним миром.

Многие исследователи (Ю. П. Кошелева, П. Г. Кузнецова, В. А. Лабунская и др.) утверждают, что подлинные чувства и намерения людей находят выражение в экспрессивном поведении, которое сложно контролировать и осознавать [1; 2; 4]. Невербальное взаимодействие отражает суть любых взаимоотношений. Зачастую, сложности в достижении целей коммуникации, разочарование из-за неудовлетворенных мотивов и неполученные результаты в общении обусловлены не только речевым выражением, но и игнорированием важности невербальной составляющей. Поэтому изучение невербальных аспектов межличностных связей имеет большое значение.

Каждая культура, обладая уникальным языком, традициями и моральными ценностями, по-своему проявляет эмоции и аргументирует свою позицию, используя как лексические средства, так и жесты, мимику и другие невербальные элементы [5]. В процессе общения активизируются все психические процессы, и каждый участник проявляет индивидуальные черты, включая характерное для его народа невербальное поведение.

Для построения открытого общества в России необходимы социальная поддержка и консолидация. Конструктивное взаимодействие между различными группами многонационального населения возможно на основе общих норм толерантности и навыков межкультурной коммуникации. Невербальные средства служат важным дополнением к речи, делая общение более открытым и информативным, а по некоторым оценкам, до 90 % информации, особенно эмоциональной, передается именно невербально [2; 4]. Три аспекта отношений — аффилиация, доминирование и включенность — передаются, прежде всего, через невербальные взаимодействия. Невербальное общение различается между этническими группами по способам выражения и восприятия, отражая культурные особенности [5].

**Цель:** настоящее опытно-экспериментальное исследование направлено на выявление специфики невербальной коммуникации у подростков русской и удмуртской национальностей, проживающих в регионе, характеризующемся стабильными межэтническими отношениями.

В качестве объекта исследования выступает невербальное поведение (общение) личности подростка.

Предметом изучения являются отличительные черты (приемы и способы) невербального поведения, присущие представителям рассматриваемых этнических групп.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) проанализировать существующие исследования, посвященные невербальной коммуникации, ее основным средствам и функциям; 2) разработать методические материалы для экспериментального изучения психологических особенностей невербального поведения русских и удмуртов, опираясь на теоретические сведения об исторических и экологических предпосылках своеобразия мышления и поведения этих этносов; 3) на основе разработанных материалов провести эмпирическое исследование и проанализировать особенности невербального поведения, характерные для каждой исследуемой группы; 4) представить результаты сравнительного анализа невербальных средств общения подростков русского и удмуртского этносов.

В работе применялись следующие методы исследования:

– теоретический анализ научной и методической литературы по теме исследования;

– эмпирический метод: «Метод свободной семантической оценки невербального поведения» В. А. Лабунской [3].

В качестве испытуемых выступили учащиеся 6-х классов двух общеобразовательных школ Ижевска. Одну выборку составили все подростки удмуртской национальности, владеющие родным языком (19 человек), а в другую вошли ученики, русские по этнической принадлежности (27 человек).

**Результаты и выводы.** Экспериментальным путем установлено, что ученики удмуртского класса проявляют тенденцию к предварительному изучению и осмыслению явлений окружающей действительности, и лишь затем переходят к действиям. В отличие от них, учащиеся русского класса демонстрируют большую склонность к импульсивным действиям, за которыми следует анализ.

Для учеников удмуртского класса характерно чуткое восприятие чувств и эмоций собеседника, эмпатия. Эмоциональная совместимость и ощущение психологического комфорта в процессе общения имеют для них первостепенное значение.

Учащиеся русского класса уделяют больше внимания анализу личностных качеств и социальной роли партнера по общению. Эмоциональный аспект коммуникации представляет для них меньший интерес. Они более сосредоточены на качествах личности собеседника, что говорит об их более практичном подходе и ориентированности на конкретный результат общения, нежели на установление близких, доверительных отношений.

Анализ средних значений полученных данных указывает на способность учащихся русского класса устанавливать связь между ситуацией общения и ее вербальным выражением. Ученики же удмуртского класса, напротив, склонны описывать предложенные серии рисунков, опираясь на описание и ситуации из личного опыта, пережитые и эмоционально окрашенные.

Таким образом, как выявило наше изыскание, в невербальном поведении подростков удмуртского и русского этносов параллельно с общими (универсальными) приемами, присутствуют и частные (отличительные): для учеников русской группы более существенны социально-психологические стороны невербального поведения, для учеников удмуртского класса — именно психологические аспекты, орудия межличностного общения.

Удмуртская Республика — регион бесконфликтного сосуществования (сожительства) членов разных вероисповеданий и национальностей. Положительный диалог между ними формировался продолжительное время, благодаря этому, можно считать, образовалась исключительная атмосфера, побуждающая интерес к духовным и народным культурам разных этносов.

---

1. *Кошелева Ю. П., Кузнецова П. Г.* Развитие способности к пониманию невербального поведения в юношеском возрасте // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. — 2019. — Вып. 2 (831). — С. 128–142.

2. *Лабунская В. А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание : учеб. пособие для студентов вузов. — Ростов н/Д. : Феникс, 1999. — 592 с.

3. *Меграбян А.* Психодиагностика невербального поведения. — СПб. : Речь, 2001. — 256 с.

4. *Непп М., Холл Дж.* Невербальное общение / пер. с англ. — 7-е изд. — СПб. : Питер, 2014. — 464 с.

5. *Шпетт Г. Г.* Введение в этническую психологию. — СПб. : Алетейя : П. Э. Т. : Кренов, 1996. — 155 с.

***О. А. Бурлак***
*Омский государственный педагогический университет*

# ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация*. В статье рассмотрены возможности национальной музыки региона в процессе личностного развития ребенка. Музыкально-образовательный процесс с национально-региональным компонентом в современной школе рассматривается автором в качестве одной из составляющих процесса формирования личности гражданина многонационального, поликультурного государства. В работе в качестве значимой характеристики рассматриваемого процесса называется систематичная, регулярная и планомерная работа по приобщению обучающихся к национальной региональной музыке на уроках.

*Ключевые слова:* формирование личности ребенка, национально-региональный компонент, музыкальное образование, музыкально-образовательный процесс.

Интенсивно меняющийся сегодня музыкально-образовательный процесс характеризуется, помимо прочего, наличием государственной стандартизации, определяющей обязательное наличие в его реализации национально-регионального компонента.

Обращение к национальной региональной музыке закреплено в стандарте в связи с очевидно возрастающим интересом общества к материальным и культурным национальным ценностям. Наши современники всё больше интересуются историей возникновения, развития, современного состояния того или иного культурного явления, памятника культурного наследия.

Кроме того, хотелось бы отметить, что сегодня большинство представителей национальных культур демонстрируют заинтересованность не только в сохранении, но и в интеграции собственной национальной культуры в культуру общероссийскую, в создании и интенсивном развитии наднациональных ценностей. Президент нашей страны отмечает: «…для нашей многонациональной страны разнообразие народного творчества, обрядов, обычаев, ремесел — не только бесценное наследие. Это наше общенациональное преимущество. Ведь культура народов России выполняет в обществе ключевую объединяющую роль, способствует сближению и взаимопониманию между людьми, утверждению принципов согласия и толерантности» [3].

Современному человеку сегодня становится доступным всё больший объем информации, которую он может получать из различных источников, в том числе и из национального музыкального фольклора. Стоит подчеркнуть безусловно высокий воспитательный потенциал национального регионального музыкального творчества. В народной музыке отражаются и исторические события, и подвиги народа, а также дается оценка тех или иных исторических событий, явлений, воспеваются вечные ценности человечества. Музыка, окрашенная национальным колоритом, как правило, по-особому воспринимается человеком, поскольку она звучит как более близкая и понятная. Зачастую в национальном музыкальном фольклоре различных национальностей мы можем наблюдать схожие, близкие темы, что может способствовать формированию у обучающихся представлений о единстве проживаний, общности чувств представителей различных национальной нашей многонациональной и поликультурной страны. Это всё может стать фундаментом для формирования личности гражданина. Как отмечает Н. В. Повстяная, современные «…уроки музыки безусловно способствуют патриотическому воспитанию подрастающего поколения, благодаря определенной специфичности предмета, ее эмоционально-ценностного воздействия на обучающихся. Вся систематическая работа по развитию патриотических чувств имеет хорошие результаты, поскольку интересно преподнесенный материал, связь с жизнью, переживания и чувства испытываемые при «погружении» в музыкальное произведение не могут не проявлять чувства любви к своему Отечеству, гордости за свою Родину, интерес к народной музыке и музыкальной культуре своей страны» [2].

Однако стоит подчеркнуть, что при бесспорной ценности национального народного музыкального творчества, его большого воспитательного потенциала для развития личностных ка-



© Бурлак О. А., 2026

честв подрастающего поколения сегодня наблюдаются определенные сложности, испытываемые учителями музыки при подборе музыкального и теоретического материала для проводимых ими уроков, достаточно остро стоит проблема насыщения уроков музыки качественным национально-региональным музыкальным материалом [1].

Таким образом, национально-региональная музыка может быть рассмотрена в качестве незаменимого источника народной мудрости, весомого компонента процесса формирования наднациональных ценностей, формирования личностных качеств гражданина многонационального, многокультурного государства, которому ценно осознавать собственную сопричастность к богатому культурному наследию как своей страны, так и своего региона.

1. *Бурлак О. А.* Проблемы реализации национально-регионального компонента уроков музыки в общеобразовательной школе // Современные наукоемкие технологии. — 2022. — № 10 (ч. 2). — С. 276–280.

2. *Повстяная Н. В.* Патриотическое воспитание учащихся на уроках музыки в общеобразовательной школе // Вестн. магистратуры. — 2016. — №4-3 (55). — С. 32–34.

3. *Путин В. В.* Стенографический отчет о заседании Государственного совета «О государственной поддержке традиционной народной культуры в России» от 26 декабря 2006 г. // Президент России : [сайт]. — URL: http://special.kremlin.ru/events/president/transcripts/23986 (дата обращения: 30.01.2026).

***А. В. Винник***

*Херсонский государственный педагогический университет, Скадовск*

# РОЛЬ ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В РЕШЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* Статья посвящена анализу роли педагогического просвещения родителей для решения современных проблем воспитания детей младшего школьного возраста в условиях цифровизации и социальных трансформаций. Особое внимание уделено повышению родительской компетентности и партнерству семьи и школы.

*Ключевые слова:* просвещение родителей, педагогическая культура, воспитание, начальное образование, родительская компетентность, партнерство школы и семьи.

В условиях стремительных социальных, технологических и культурных изменений семья сталкивается с новыми вызовами в воспитании подрастающего поколения. Современная урбанизация, избыток информации, ослабление традиционных ценностей и влияние цифровых технологий затрудняют развитие личности ребенка. В этих условиях семья остается главным источником социализации, но в то же время ее воспитательных ресурсов часто недостаточно. Просвещение родителей выступает системным инструментом повышения их педагогической грамотности, способствуя гармонизации детско-родительских отношений и поддержке образовательного процесса.

Актуальность темы обусловлена противоречием между возросшей ролью семьи как первичного воспитательного института и недостаточной педагогической подготовленностью современных родителей. Как указано в исследованиях Л. Н. Глебовой [1], С. В. Шик [4], социальные трансформации требуют поиска эффективных форм взаимодействия школы и семьи, где просвещение становится мостом между профессиональной педагогикой и повседневной практикой родителей. В 2024 г., объявленном в России Годом семьи, был сделан значимый шаг в укреплении семейных ценностей и просветительской работе, направленной на формирование духовно-нравственных ориентиров у детей.

Информационное общество порождает ряд проблем, напрямую влияющих на развитие детей. Дети проводят значительное время в цифровой среде, что приводит к снижению внимания, эмоциональной изоляции и дефициту социальных навыков. Родители часто ориентируются на

© Винник А. В., 2026

непроверенные советы из интернета, игнорируя авторитет педагогов, что усиливает риски воспитательных ошибок. По мнению А. П. Усольцева, особую остроту проблема приобретает в контексте начального общего образования, поскольку младший школьный возраст психофизиологами и педагогами признается сенситивным периодом для формирования личности ребенка [2]. В этом возрасте закладываются основы учебной мотивации, социальных навыков, эмоциональной регуляции и ценностных установок, поэтому согласованность семейного и школьного воспитания становится определяющим фактором успешности образовательного процесса.

В семье должны формироваться такие базовые ценности ребенка, как патриотизм, ответственность, уважение к традициям и старшему поколению. Родительское отношение — эмоциональная основа личности, оно определяет готовность ребенка к взаимодействию и саморегуляции. Л. Н. Глебова утверждает, что в младшем школьном возрасте стиль семейного воспитания напрямую влияет на учебный успех и поведенческие навыки [1]. Однако современные семьи сталкиваются с разрывом поколений, дефицитом времени и утратой традиций, что снижает воспитательный потенциал. Просвещение родителей повышает их компетентность и способствует передаче нравственных ценностей.

Педагогическое просвещение — процесс информирования родителей об особенностях развития ребенка и методах взаимодействия, направленный на передачу знаний и гуманистического опыта, отмечает И. А. Хоменко [3]. Оно повышает родительскую грамотность, снижает агрессию у детей на 15–20 % и улучшает успеваемость. При этом отмечается двусторонний эффект: развиваются как родители, так и педагоги через обмен опытом.

Просвещение выступает важным средством преодоления основных проблем современного воспитания, таких как разрыв между ценностями семьи и образовательного учреждения, недостаточная педагогическая компетентность родителей в вопросах возрастной психологии младших школьников. Оно переводит семейное воспитание из разряда «интуитивных практик» в сферу научно-обоснованной педагогической деятельности, обеспечивая преемственность между домашним и школьным обучением и формируя единую ценностную основу развития личности ребенка, подчеркивает Р. М. Эхаева [5].

В качестве форм и методов просвещения родителей детей младшего школьного возраста можно рекомендовать: лектории, тренинги компетентности, семейные клубы, очно-дистанционные курсы, технологию «Семейный наставник» с участием опытных родителей. Инновационными методами являются онлайн-форумы, виртуальные консультации, мастер-классы по цифровой гигиене. С точки зрения Л. Н. Глебовой, традиционные формы (собрания, экскурсии) дополняют инновационные, учитывая индивидуальные запросы [1]. Содержание и организация просветительской работы должны учитывать возрастно-психологические особенности детей и этапы развития семьи. Комплексный подход, сочетающий информационно-просветительский, практико-ориентированный и коммуникативный блоки, может обеспечить максимальную эффективность просветительской работы.

Таким образом, роль просвещения родителей в решении современных проблем воспитания заключается в его комплексном воздействии: оно повышает педагогическую компетентность родителей, укрепляет воспитательный потенциал семьи, обеспечивает преемственность между семьей и школой и позволяет противостоять конкретным угрозам — цифровой зависимости и утрате авторитета, формирует условия для гармоничного развития личности ребенка младшего школьного возраста.

---

1. *Глебова Л. Н.* Педагогическое обеспечение просветительско -воспитательной работы с современной семьей как средство формирования духовно-нравственных ценностей у детей // Федеральные науки. — 2024. — № 2. — DOI: 10.7256/2454-0676.2024.2.70286

2. *Усольцев А. П., Кузнецова Н. Ю.* Диагностические средства оценки сформированности педагогической культуры родителей детей младшего школьного возраста // International Journal of Humanities and Natural Sciences. — 2025. — Vol. 1–4 (100). — P. 80–83. — DOI: 10.24412/2500-1000-2025-1-4-80-83

3. *Хоменко И. А.* Педагогическое просвещение родителей младших подростков в современной общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 1997. — 17 с.

4. *Шик С. В*. Особенности практик просвещения родителей в России (СССР) (1980-е гг. по наст. время): историко-педагогический анализ // Педагогика и просвещение. — 2025. — № 1. — С. 29–45.

5. *Эхаева Р. М.* Этапы развития педагогического просвещения родителей // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 4 (89). — С. 242–244.

***Т. Н. Волкова, Л. А. Рассудова***
*Омский государственный педагогический университет*

# РЕФЛЕКСИЯ БУДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация*. В статье рассматриваются особенности развития рефлексии в старшем подростковом возрасте. На основе эмпирических данных делается вывод о том, что у подростков слабее всего развита рефлексия будущей деятельности, что обуславливает низкую способность к прогнозированию и планированию, это, в свою очередь, приводит к повышенной уязвимости к рискованному поведению, а также может способствовать развитию аддиктивных форм поведения, и, в частности, привести к проблемному использованию социальных сетей как самому доступному способу бегства от действительности.

*Ключевые слова:* рефлексия, рефлексия будущей деятельности, старшие подростки, проблемное использование социальных сетей.

Рефлексия включает в себя процесс фиксации внутренних психических состояний: когнитивных процессов, аффективных реакций и поведенческих паттернов; их критический анализ и целенаправленную модификацию поведения и мышления на основе выводов самоанализа. Рефлексия выступает как ключевой механизм личностного роста и психологического благополучия, являясь основой для формирования зрелой идентичности, целеполагания, развития волевых качеств и коррекции дезадаптивных паттернов. Суть рефлексии — в способности субъекта дистанцироваться от текущей деятельности, чтобы исследовать и перестраивать лежащие в ее основе отношения с действительностью [3, с. 37].

А. В. Карпов по функциональному назначению и временному фактору выделил три вида рефлексии — ситуативную или актуальную, ретроспективную и перспективную [2, с. 58]. Актуальная рефлексия обеспечивает самоконтроль поведения человека в текущей ситуации, ретроспективная рефлексия направлена на анализ и обобщение прошедших событий и совершенной деятельности, перспективная рефлексия связана с анализом будущей деятельности, планированием, выбором наиболее эффективного способа выполнения и прогнозированием результатов. В старшем подростковом возрасте рефлексия становится одним из базовых механизмов самопознания и личностного роста, что обуславливает актуальность и важность исследования развития рефлексии в указанный возрастной период. Особое значение для подростков приобретает рефлексия будущей деятельности, так как через осознание себя сквозь призму планируемых действий и поступков подросток учится регулировать свое поведение и становится более самостоятельным в вопросах самоопределения.

Саморазвитие и самоопределение в старшем подростковом возрасте зачастую оказывается затруднено из-за чрезмерной склонности к использованию интернета и, в частности, социальных сетей. Проблемное использование социальных сетей может приводить к неблагоприятным психосоциальным последствиям для личности, особенно опасным в подростковом возрасте в силу специфичности подростковой деятельности в социальных сетях и отличности подобной коммуникации от общения в реальности, такого рода виртуальное общество становится для подростков новой реальностью, новым миром. «Такое оформление мира и создает в сетевых социумах особенный стиль общения, который характеризуется отрицанием реальной жизни, реальных статусов, общепринятых норм общения и в определенной мере, реальных людей» [1, с. 602].

© Волкова Т. Н., Рассудова Л. А., 2026

Сказанное позволило нам обозначить целью своего исследования выявление особенностей рефлексии будущего у подростков и взаимосвязи изучаемого феномена со склонностью к формированию проблемного использования социальных сетей. Для достижения поставленной цели были применены опросник рефлексивности А. В. Карпова и шкала проблемного использования социальных сетей в адаптации Н. А. Сироты, Д. В. Московченко, В. М. Ялтонского. В эмпирическом исследовании были задействованы 30 обучающихся старшего подросткового возраста.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что в имеющейся выборке старших подростков рефлексия будущей деятельности выявлена примерно у половины участников исследования (46,8 %), причем преобладает низкий уровень ее развития (20 % испытуемых). Средний и высокий уровни развития рефлексии будущей деятельности выявлены у 16,8 % и 10 % старших подростков соответственно. Эти данные указывают на недостаточность развития перспективной рефлексии в старшем подростковом возрасте и необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по ее развитию.

Обратимся к эмпирическим результатам, полученным с помощью методики «Шкала проблемного использования социальных сетей». Подавляющее большинство старших подростков данной выборки (83 %) были отнесены к категории лиц, склонных к проблемному использованию социальных сетей. Можно предположить, что в силу чрезмерной вовлеченности в онлайн-общение подростки могут столкнуться с трудностями социально-психологической адаптации и эмоциональной саморегуляции. Вместе с тем нами была выявлена положительная прямая корреляционная связь ($r = 0{,}40$ при $p \leq 0{,}05$) между рефлексией будущей деятельности и склонностью к проблемному использованию социальных сетей. Обнаруженная положительная связь дает возможность предположить, что в старшем подростковом возрасте рефлексия будущей деятельности еще не выполняет в полной мере функцию сознательного управления поведением, а носит в основном аналитический и эмоционально нагруженный характер. Старшие подростки с более высоким уровнем развития перспективной рефлексии предрасположены к формированию будущего, обдумыванию потенциальных сценариев развития ситуаций и оценке личных возможностей, все же при этом часто встречаются с неопределенностью, тревогой и нехваткой существующих ресурсов для осуществления задуманного. В условиях незрелости волевой регуляции и необходимого опыта подростки предпочитают строить планы о будущем (не всегда реалистичные) и тем самым абстрагироваться от мыслей о настоящем [4, с. 44]. Социальные сети предоставляют подростку возможность отвлечения внимания, получения мгновенного социального подкрепления и временного ослабления тревоги, относящейся к размышлениям о настоящем и будущем.

Таким образом, результаты исследования показали наличие статистически значимой прямой связи между рефлексией будущей деятельности и проблемным использованием социальных сетей у старших подростков. Это говорит о том, что в данном возрастном периоде рефлексия будущего не обязательно осуществляет защитную функцию и в некоторых случаях может быть связана с повышенной уязвимостью к развитию проблемного использования социальных сетей.

---

1. *Завалишина О. В.* Моделирование педагогической поддержки подростков, склонных к проявлению интернет-зависимости // Науч. журн. Кубан. гос. аграр. ун-та им. И. Т. Трубилина. — 2011. — № 70 (06). — С. 601–606.

2. *Карпов А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2004. — 424 с.

3. *Ноженкина О. С.* Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога. — Смоленск, 2012. — 222 с.

4. *Хрестина В. В., Гришина А. В., Давыдова М. А.* Уровень рефлексии и креативности у активных пользователей социальных сетей // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. — 2023. — № 4. — С. 42–52.

***М. С. Денисова, А. И. Сухарев***
*Омский государственный педагогический университет*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И КРИЗИСЫ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* Статья посвящена комплексному анализу психологических особенностей и кризисных явлений, характерных для подросткового возраста (12–17 лет), выявлению основных теоретических оснований подросткового возраста, причин конфликтных ситуаций, факторов социализации и роли социального контекста в жизни подростка.

*Ключевые слова:* подростковый возраст, психологические особенности, подростковый кризис, социальное развитие, эмоциональная нестабильность.

Каждый человек как личность проходит определенные возрастные этапы и кризисы. Одним из наиболее сложных кризисов в психологическом плане является кризис подросткового возраста. Сам подростковый возраст — это стадия перехода от младшего школьного возраста к подростковому, что провоцирует в ребенке поиск новых интересов, занятий, самопознание и определение своего места в мире. Переходный период в подростковом возрасте сопровождается глубокой психологической перестройкой, особенно затрагивающей эмоциональную сферу. Для нее характерны повышенная возбудимость, тревожность, устойчивость и противоречивость переживаний.

Подростковый кризис — закономерный и необходимый переходный этап (Л. С. Выготский). К зарождению кризиса в научной дискуссии сложилось две основные концепции. Биогенетическая (Ст. Холл, Ш. Бюлер) усиленный процесс полового созревания объясняет нестабильное поведение подростка. Культурно-историческая, идущая от Выготского, акцентирует роль социальных факторов и возникновения своего личного мировоззрения. Конечное изменение личности происходит в процессе формирования мировоззрения:

1. Развитие становления личности.
2. Формирование системы нравственных ценностей и определение первичных жизненных принципов.
3. Развитие самосознания — осознание своих возможностей, способностей и интересов.
4. Развитие сознательного контроля над поведением, основанного на умении учитывать чувства и интересы других людей, а также способности к эмпатии.

Таким образом, сущность кризиса заключается в глубокой перестройке самосознания и социальной позиции личности, а его внешние симптомы являются следствием этого внутреннего преобразования.

Подростковый период характеризуется поиском своей идентичности и самоопределения, происходит это в процессе формирования психосоциального развития. Идентичность понимается как осознание человеком своей уникальности, связывающей физические, личностные и социальные особенности. Ее становление происходит в развитии через противоречие внутренних (личностных) и внешних (социокультурных) факторов.

К внутренним факторам относится самоопределение, которое представляет собой процесс активного выстраивания жизненных целей, ценностей и профессиональных предпочтений. Типичные трудности в выборе специальности в подростковом возрасте, объяснимы тем, что в первую очередь формируется психологическая готовность к тому, чтобы осознанно делать выбор, а не завершенное решение в выборе профессии.

Социальная сфера жизни значительно меняется: ведущей деятельностью становится общение со сверстниками, где основной целью является поиск единомышленников. На данном этапе подростки чрезвычайно нуждаются в признании и принятие, из-за чего могут активно подстраиваться под окружение, в котором они находятся.

Параллельно происходит интенсивное развитие умственных способностей: формируется абстрактно-логическое мышление, планирование и сложное принятие решений, что обусловлено нейробиологическим созреванием префронтальной коры головного мозга.

© Денисова М. С., Сухарев А. И., 2026

Эмоциональная нестабильность выступает одной из ключевых особенностей периода. Она обусловлена комплексом факторов: гормональной перестройкой, высоким уровнем социально-психологического давления со стороны школы, родителей и сверстников, внутренним кризисом самоопределения.

Эмоциональная неустойчивость часто приводит к рискованным и экспериментальным поступкам, которые активно наблюдаются у подростков. Такое поведение может грозить последствиями, что актуализирует развитие навыков саморегуляции.

Основным фактором конфликтов в подростковом возрасте становятся семейные взаимоотношения с родителями: разногласие между сторонами может быть связано с проявлением чрезмерного контроля родителями или, наоборот, связано с недостатком внимания, но ядром данной проблемы является взаимное нежелание слушать и идти на компромиссы для разрешения конфликта сторон. Родители могут продолжать вести диалог в авторитарном стиле, в то время как подросток может воспринимать это как давление и продолжать отстаивать свои позиции. Недопонимание сторон может стать причиной затяжного переходного периода с риском социальной неприспособленности.

Стремление к взаимопониманию детско-родительских отношений может стать причиной относительно бескризисного развития. Это предполагает переход от авторитарного контроля к договорным отношениям и делегированию ответственности, что способствует конструктивному завершению подросткового возраста и сохранению отношений сторон.

В период, когда авторитет взрослых становится менее значим, группа сверстников становится новым и основным окружением подростка, где может ощущаться эмоциональная поддержка и чувство признания. Общение со сверстниками может оставить как положительный опыт, в процессе которого подросток осваивает навыки социального взаимодействия, сотрудничества, разрешения конфликтов, и негативный опыт, где угрозой общения может стать рискованное поведение, цель которого — стремление быть принятым желанным окружением. Таким образом, общность с негативным влиянием напрямую воздействует на кризисный период подростка.

Новый статус подростка и школьная среда, сохраняющая формальные рамки детства, часто вступают в разногласие, что может привести к кризису учебной деятельности, снижению мотивации и продуктивности в учебе. Школьная система игнорирует зарождающиеся особенности личности и желание подростка в самореализации, продолжая оценивать достижения оценками, из-за чего учеба становится формальностью. Подросток стремится к деятельности, имеющей личностный смысл, социальную значимость, возможность для проявления инициативы. В данном процессе социальные цели уступают место внутренним желаниям подростка, что может служить основной причиной противостояния сторон.

Отношение преподавателей напрямую влияет на поведение и конфликтность подростка. Педагоги, способные построить отношения, стать наставниками и собеседниками, могут стать значимыми взрослыми, чей авторитет будет основным образцом для подражания.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что подростковый возраст представляет собой не просто фазу биологического созревания, а сложную системную трансформацию личности, в процессе которой формируются биологические, психологические и социальные факторы. Ядром этого периода выступает подростковый кризис, его основная сущность заключается в кардинальной перестройке самосознания. Основными характеристиками подросткового возраста можно назвать нестабильность эмоций, стремление к самопознанию и самоопределению, что сопровождается меланхоличным поведением и желанием иметь признание у сверстников.

Таким образом, понимание проблемы подросткового возраста требует системного подхода, рассматривающего кризис как динамический процесс. Важным является не коррекция поведения подростка, а создание стабильной и надежной среды во всех социальных сферах. Такая среда является «безопасной» для внутреннего роста, в процессе которого формируется сильная, зрелая и ответственная личность.

---

1. *Андреева И. Н.* О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. — 2015. — № 5. — С. 83–95.

2. *Выготский Л. С.* Педология подростка // Московский государственный психолого-педагогический университет : электрон. б-ка. — URL: https://psychlib.ru/mgppu/VPp-1929/VPp-504.htm#$p1 (дата обращения: 15.12.2025).

3. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 544 с.

4. *Семчук Л. А., Янчий А. И.* Возрастная психология // Гродненский государственный университет имени Янки Купалы : [сайт]. — URL: https://ebooks.grsu.by/semchuk/index.htm (дата обращения: 15.12.2025).

5. *Симбирцева Н. В.* Современные теоретические представления об эмоциональном интеллекте // Вестн. Кемер. гос. ун-та. — 2015. — № 3 (35). — С. 54–56.

***И. В. Егоров, Е. А. Рожненкова***
*Московский городской педагогический университет*

# СОЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ У ПОДРОСТКОВ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА: СУЩНОСТЬ, ПРОЯВЛЕНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию социальной одаренности как специфическому типу способностей, проявляющегося в эффективности взаимодействия, лидерстве и построении отношений. Особое внимание уделяется младшему подростковому возрасту как сензитивному периоду для развития данного феномена.

*Ключевые слова:* социальная одаренность, младший подростковый возраст, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, коммуникативные способности, одаренность.

Современная образовательная парадигма, ориентированная на развитие гармоничной личности, все чаще обращает внимание на феномены, выходящие за рамки академических успехов. Одним из таких сложных и социально значимых явлений выступает социальная одаренность. Данный вид одаренности долгое время оставался на периферии научного дискурса, хотя именно она определяет жизненный успех и психологическое благополучие человека. Младший подростковый возраст (10–13 лет) представляет собой ключевой этап для изучения данного феномена, так как характеризуется интенсивным развитием самосознания, ведущей деятельностью — интимно-личностным общением, формированием навыков социального взаимодействия. Поэтому младший подростковый возраст является сензитивным для выявления и поддержки социальной одаренности [5].

Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [3, с. 2].

Д. Б. Богоявленская, В. Д. Ушаков, В. Д. Шадриков, М. А. Холодная и др. в рабочей концепции одаренности определяют одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности [3, с. 2].

В психологии социальная одаренность выделяется как самостоятельная специальная способность личности. Н. С. Лейтес утверждал, что «социальная одаренность — это способность, представляющая собой умение устанавливать зрелые, конструктивные, характеризующиеся глубиной и продуктивностью взаимоотношения с другими людьми» [4, с. 93].

В отличие от академической или художественной одаренности, суть социальной одаренности лежит в исключительной эффективности человека в социальной сфере: в лидерстве, командной работе и построении отношений. Эта концепция опирается на работы целой плеяды ученых — от Дж. Гилфорда до российских исследователей, таких как Н. С. Лейтес, А. И. Савенков [4; 5; 7]. Несмотря на разные подходы, в научном сообществе сложился общий взгляд на структуру этого феномена. В нее входят высокий уровень социального и эмоционального интеллекта, ярко

© Егоров И. В., Рожненкова Е. А., 2026

выраженные коммуникативные и организаторские склонности, социальная активность, социальное творчество [1, с. 142].

Социальная одаренность впервые проявляется в школьном возрасте, когда происходит формирование личности в условиях постоянного социального взаимодействия (обучение, общение, игра, привлечение к трудовой деятельности) [2, с. 56]. В этом возрасте происходит интенсивное освоение учебной деятельности, социальных норм поведения, на первый план выходят познавательные, речевые способности и артистизм. Составляющими социальной одаренности в подростковом возрасте становятся лидерские характеристики (коммуникативные и организаторские способности), а среди личностных детерминант — смелость, независимость, радикализм, доминантность [6, с. 173].

Необходимо отметить, что исследование социальной одаренности младших подростков сталкивается с рядом серьезных методологических и практических проблем, в особенности проблема терминологии и операционализации: отсутствует единое общепринятое определение. Смешиваются и используются как синонимы понятия «социальный интеллект», «эмоциональный интеллект», «коммуникативная компетентность», «социальная одаренность». Это затрудняет создание единой теории и сопоставление результатов исследований. Динамичность и возрастная специфика: социальная одаренность не является раз и навсегда заданной. Она может бурно проявиться в одной ситуации (в своем классе) и «погаснуть» в другой (при переходе в новую школу). У младших подростков социальная одаренность часто существует в форме потенциала, который может быть не замечен при стандартном тестировании. Социальные способности могут использоваться для манипуляций, создания коалиций против кого-либо, жесткого социального доминирования. Исследования должны учитывать и этот этический аспект, и ценностную ориентацию личности. Сегодня нет системной работы по развитию этого дара.

Развитие социальной одаренности является ключом к формированию психологически безопасной среды и воспитанию ответственных граждан. Речь идет не об отборе «социальных гениев», а о создании в школе такой образовательной среды (через проектную деятельность, кооперативное обучение, социальные практики, тренинги), которая бы раскрывала и культивировала социальный потенциал каждого подростка.

Итак, можно сказать, что социальная одаренность младших подростков — это целостный, многокомпонентный, развивающийся феномен, сущность которого заключается в способности к эффективному, созидательному и этичному взаимодействию в социуме. В структуру социальной одаренности включают: социальный и эмоциональный интеллект, выраженные коммуникативные и организаторские склонности, социальную активность, социальное творчество. Единого подхода к измерению социальной одаренности и изучению указанных компонентов на сегодняшний день не наблюдается. В возрасте 10–13 лет, синхронном с ведущей деятельностью общения и становлением личности, этот тип одаренности проявляется особенно ярко. Комплексное изучение социальной одаренности позволит и углубить понимание этого феномена, способствовать реализации образовательной парадигмы, направленной на воспитание гармоничной, социально ответственной, успешной личности.

---

1. *Барканова О. В.* Проявления социальной одаренности обучающихся младшего подросткового возраста // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. — 2019. — № 3 (49). — С. 141–150. — DOI: 10.25146/1995-0861-2019-49-3-150

2. *Мышкина М. С.* Устойчивость выбора как проявление социальной одаренности // Социальные явления. — 2020. — Т. 10, № 2. — С. 54–61. — DOI: 10.47929/2305-7327_2020.02_54-61

3. Одаренность: рабочая концепция / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева [и др.] ; под ред. Д. Б. Богоявленской. — М. : М-во образования РФ, 2003. — 95 с.

4. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. — М. : Академия, 1996. — 416 с.

5. *Савенков А. И.* Психология детской одаренности : учеб. для вузов. — М. : Юрайт, 2026. — 337 с.

6. *Хрусталева Т. М.* Возрастные особенности проявления социальной одаренности школьников // Сиб. пед. журн. — 2011. — № 10. — С. 170–175.

7. *Guilford J. P.* The Analysis of Intelligence. — McGraw-Hill, 1971. — 350 p.

***А. Г. Ермолина, О. Б. Симатова***
*Забайкальский государственный университет, Чита*

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ

*Аннотация*. В статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию ролевых позиций детей в семье в зависимости от порядка рождения. Проведен критический анализ классических и современных концепций. Выявлены методологические проблемы, ограничивающие перенос данных теорий в практику психолого-педагогического сопровождения семьи. Обоснована необходимость учета субъективного восприятия ребенком своей позиции и других опосредующих факторов.

*Ключевые слова:* сиблинговая позиция, порядок рождения, семейная система, теория ниш, психолого-педагогическое сопровождение.

Понимание формирования ролевых позиций детей в зависимости от порядка рождения является значимым для психолого-педагогического сообщества в контексте задач воспитания и социализации. Популярность упрощенных представлений о «портретах» старшего или младшего ребенка требует научной рефлексии, поскольку их некритичное применение в работе с семьей может привести к стереотипизации и игнорированию индивидуальности ребенка. Повышение психологической компетентности родителей и специалистов в данном вопросе выступает важным условием создания справедливой развивающей среды для всех детей в семье.

Целью исследования является проведение критического анализа теоретико-методологических аспектов основных концепций сиблинговых позиций (порядка рождения) и выявление ключевых проблем, ограничивающих их прямое применение в практике психолого-педагогического сопровождения семьи.

Первым, кто сформулировал психологическую теорию влияния порядка рождения, стал Альфред Адлер [1]. В рамках своей концепции «стиля жизни» он рассматривал сиблинговую позицию как ключевой элемент социальной ситуации развития, формирующий специфические стратегии достижения значимости и компенсации чувства неполноценности. Важнейшим вкладом Адлера является тезис о примате субъективного восприятия ребенком своей позиции над объективным фактом очередности рождения. Однако именно его умозрительные обобщения о «властолюбивом» первенце, «соревнующемся» среднем и «избалованном» младшем ребенке превратились в популярные стереотипы, требующие строгой эмпирической проверки и учета множества опосредующих переменных.

Системный взгляд на проблему был предложен Мюрреем Боуэном в рамках теории семейных систем [2]. В его модели сиблинговая позиция понимается не как набор предписанных черт, а как динамическая функция внутри эмоциональной системы семьи. Ребенок, занимая определенную «нишу» (например, «ответственного» или «объединяющего»), включается в треугольные процессы и способствует регуляции общего уровня тревоги в семье. Данный подход смещает акцент со статичного «портрета» ребенка на анализ паттернов взаимоотношений и семейной истории.

В противовес умозрительным моделям современные исследования предлагают рациональные, проверяемые объяснения. Роберт Зайонц и Грегори Маркус выдвинули модель «конфлюэнции» (интеллектуальной среды), согласно которой когнитивное развитие ребенка зависит от усредненного интеллектуального уровня его семейного окружения [5]. Первенец некоторое время взаимодействует только со взрослыми, что создает для него уникальную обогащенную среду. С появлением каждого следующего ребенка средний интеллектуальный «климат» семьи снижается. Таким образом, успехи первенцев объясняются не мистическим «первородством», а объективным распределением ресурсов родительского внимания и качеством коммуникативной среды на ранних этапах развития.

© Ермолина А. Г., Симатова О. Б., 2026

Альтернативный эволюционно-психологический взгляд предложил Фрэнк Салловей в «теории ниш» [4]. С его точки зрения, различия между сиблингами возникают как стратегии снижения внутрисемейной конкуренции: дети бессознательно занимают разные «ниши» (например, «ответственный блюститель правил» или «свободолюбивый новатор»), чтобы максимизировать родительские инвестиции. Однако масштабные метаанализы, обобщающие данные десятков тысяч респондентов (Rohrer et al., 2015), последовательно демонстрируют, что влияние порядка рождения на базовые черты личности (Большая пятерка) если и существует, то является крайне малым и статистически неустойчивым [3]. Это ставит под сомнение универсальность и силу эффектов, предсказываемых данной теории.

Классические подходы отличаются жестким ролевым детерминизмом, предполагая почти фатальное влияние позиции на личность. Однако эмпирические данные демонстрируют высокую вариативность, которую объясняют ключевые факторы-посредники структурного, психологического и социально-культурного аспектов. К структурным факторам относятся пол сиблингов, интервал между рождениями, размер семьи. В число психологических факторов входят исходный темперамент ребенка, субъективное восприятие им своей позиции и семейных отношений (что, как ни парадоксально, было центральной идеей Адлера, иногда забываемой в его же обобщениях). Социально-культурные факторы включают родительские установки, социально-экономический статус, культурные нормы, предписывающие разные сценарии для старших и младших детей. Эффект порядка рождения не существует в вакууме, а проявляется только во взаимодействии с этими контекстуальными переменными.

В исследованиях зачастую присутствует методологическая эклектика: происходит смешение объяснений, лежащих на разных уровнях. Теория Адлера и «теория ниш» Салловея оперируют категориями личностных черт и стратегий. Модель Боуэна описывает системные функции и эмоциональные процессы. Концепция Зайонца фокусируется на интеллектуальных ресурсах и когнитивном развитии. Их прямое сопоставление некорректно, а отсутствие интегративной модели, связывающей эти уровни (личность — диадические отношения — семейная система — интеллектуальная среда), препятствует получению целостной картины.

Наиболее серьезное следствие методологических изъянов — риск вульгаризации теорий в практике. Перенос упрощенных схем («старший = ответственный лидер», «младший = творческий манипулятор») в работу психологов, педагогов и сознание родителей ведет к следующим негативным последствиям: 1) навешиванию ярлыков и формированию предвзятых ожиданий в отношении ребенка, что может ограничивать его развитие по принципу самосбывающегося пророчества; 2) игнорированию уникальности ребенка, его индивидуальных способностей, потребностей и субъективного опыта; 3) оправданию дисфункциональных паттернов в семье («он у нас просто средний, поэтому неуверенный»), вместо анализа реальных отношений и поиска ресурсов. Таким образом, некритичное использование концепций сиблинговых позиций может не помочь, а навредить процессу психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о двойственной природе теорий, связывающих развитие личности с порядком рождения. С одной стороны, классические работы А. Адлера и М. Боуэна задали важнейший вектор, введя в научный оборот ключевые понятия субъективного значения семейной позиции и системной динамики эмоциональных отношений. С другой стороны, их прямые предсказания относительно формирования личностных черт оказываются ненадежными и не выдерживают строгой эмпирической проверки в свете данных современных исследований.

Для психолого-педагогической практики, направленной на сопровождение семьи и развитие родительской компетентности, наиболее продуктивными являются не детерминистские схемы, а следующие концептуальные ориентиры:

– Понимание, что решающую роль играет не объективный порядок рождения, а то, как сам ребенок воспринимает и интерпретирует свою позицию в семейной системе (идея Адлера).

– Рассмотрение семьи как целостной и динамичной системы, где «роли» детей не заданы раз и навсегда, а являются гибкими функциями, меняющимися в ответ на внутренние и внешние изменения (подход Боуэна).

– Осознание того, что наблюдаемые различия между сиблингами могут быть следствием объективного неравенства в распределении родительского внимания, времени и интеллектуальных ресурсов на разных этапах жизненного цикла семьи (модель Зайонца).

Очевидно, что центральная задача специалистов состоит не в том, чтобы диагностировать «тип» ребенка по его «порядковому номеру».

Подлинная ценность знания о сиблинговых позициях заключается в том, чтобы помочь родителям осознать и минимизировать риски жесткой конкуренции и стереотипного ролевого закрепления, создавая воспитывающую среду, которая признает и поддерживает уникальность, субъективный опыт и индивидуальные потребности каждого ребенка в семье.

1. *Адлер А.* Наука жить / пер. с англ. А. А. Юдина. — Киев : Port-Royal, 1997. — 315 с.

2. *Бейкер К., Варга А. Я.* Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / пер. с англ. — М. : Когито-Центр, 2015. — 496 с.

3. *Rohrer J. M., Egloff B., Schmukle S. C.* Examining the Effects of Birth Order on Personality // Proceedings of the National Academy of Sciences. — 2015. — Vol. 112 (46). — P. 14224–14229.

4. *Sulloway F. J.* Born to Rebel: Birth Order, Family Dynamics, and Creative Lives. — New York : Pantheon Books, 1996. — 653 p.

5. *Zajonc R. B.* The Family Dynamics of Intellectual Development // American Psychologist. — 2001. — Vol. 56 (6–7). — P. 490–496.

***Л. А. Ивакина***

*Дошкольное образовательное учреждение № 22, Липецк*

# РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОЛЛЕКТИВНОМ ТРУДЕ

*Аннотация*. В статье обосновывается актуальность вопросов организации коллективной трудовой деятельности дошкольников, которая рассмотрена в аспекте социализации дошкольников. Дано описание возможности развития социальной активности дошкольников в трудовой деятельности. Выделены педагогические условия данного процесса. Сформулированы преимущества коллективного труда дошкольников: удовлетворение потребности быть «как взрослый», реальность, осязаемость своих трудовых действий в общем деле, осознание значимости, результативности своих действий детьми.

*Ключевые слова:* коллективизм, труд, социальная активность, дошкольники.

Несомненен тот факт, что социализация, «вхождение» в мир общественных отношений, начинается с рождения ребенка, поэтому так важно на уровне дошкольного образования прививать детям традиционные ценности российского общества. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [2] обращает россиян к исторически сложившимся постулатам общественной жизни, формирующим мировоззрение и лежащим в основе гражданской идентичности. К традиционным ценностям отнесены в том числе «созидательный труд» и «коллективизм». Исходя из этого, была выделена цель настоящей статьи: изучение влияния коллективного труда дошкольников на развитие их социальной активности.

Термин «социальная активность» как научная категория подразумевает «эффект социализации (свидетельствующий о ее мере и глубине) и развития субъекта, характеризующий его способность предпринимать действия в отношении социальных объектов, направленные на их изменения и преобразование в соответствии с его социальной сущностью, в результате которых происходит изменение субъекта, объекта и социальной ситуации в целом» [3, с. 388].

© Ивакина Л. А., 2026

Исходя из данной трактовки, социальную активность следует рассматривать в трех аспектах направленных действий субъекта: на самого себя, на объекты окружающего мира и на отношения внутри социума.

Труд как деятельность, элементы которого однозначно присутствуют в жизни каждого ребенка с младшего дошкольного возраста, обладает большим педагогическим потенциалом для развития социальной активности дошкольников. Труд дает возможность реализовать потребность ребенка быть взрослым, ведь даже легкие, «детские» задания, поручения носят реальный, осязаемый и конечный результат (в отличие от игры, где в конечном итоге всегда можно сказать: «Это понарошку»). В коллективном труде дети совместно с другими выполняют трудовые действия, происходит определение цели объединения, в соответствии с этим разделение обязанностей, оценка своей роли. Важно, что коллективному труду присущ общественный эффект: активность одного не нарушает личного пространства других людей. Действия дошкольников в коллективном труде проявляются следующими личностными характеристиками: толератность, трудолюбие, активность, инициатива, самостоятельность.

На основе работы А. М. Щетининой [4] были выбраны следующие критерии, которые могут служить показателями социальной активности дошкольников в коллективном труде: без напоминаний выполняет обязанности, согласовывает свои действия с действиями других, учитывает интересы товарищей, принимает нормы поведения, тон общения со сверстниками спокойный, добродушный, благодарит за совместную работу, умеет оказывать помощь, выражает желание работать совместно.

Так как социальная активность по определению связана с общественными отношениями, то и доминантными педагогическими условиями для ее эффективного развития в дошкольном возрасте будут обстоятельства, связанные с человеческими отношениями, в частности, с окружающими детей взрослыми. Данный тезис сделан на основе обобщения педагогического опыта автора и коллег. Выделим и опишем два условия.

***Готовность педагога к реализации трудового воспитания дошкольников*** является интегральным качеством личности, включающим следующие компоненты в организации коллективного труда в развитии социальной активности дошкольников. *Когнитивный компонент (знания)* предполагает наличие у воспитателей представлений о роли труда в развитии личности. *Организационный компонент (умения)* подразумевает способность педагога моделировать системный, планомерный процесс социальных отношений внутри детского коллектива. *Деятельностный компонент (навыки)* означает способность педагога контролировать и мобильно вносить изменения в социальные отношения в коллективном труде. И системообразующий компонент — *аксиологический (личный пример),* определяющий поведение педагога и личное отношение к трудовой деятельности.

На практике готовность педагога к реализации трудового воспитания дошкольников проявляется в поддержке детской инициативы, контроле самопроизвольно выстраивающихся отношений внутри детского коллектива, использовании спонтанно возникающих образовательных ситуаций [1], оказании латентной помощи, стимулировании робких, отстающих детей путем словесного поощрения.

*Вовлеченность родителей в трудовое воспитание дошкольников.* Необходимо отметить, что данное условие является субусловием вышеуказанного, так как педагог акцентирует внимание родителей на тех или иных аспектах образования дошкольников. В практике условие реализуется в стимулировании активности детей в коллективном труде через интерес родителей к данному виду деятельности, проявляется в словесной («Расскажи родителям»), наглядной («Покажи родителям»), практической («Сделай для родителей») формах. Также важно привлечение родителей к коллективному с детьми труду: совместные субботники, волонтерская деятельность и т. п.

Подводя итог, скажем, что развитие социальной активности дошкольников в коллективном труде можно считать эффективным, когда детьми усвоены ценности любого честного труда, нравственные способы достижения целей, адекватная самооценка своих действий в общих, гибкость и пластичность в выстраивании отношений со сверстниками.

1. *Ивакина Л. А.* Потенциал образовательных ситуаций с дошкольниками разных возрастных групп // Вестн. Сев.-Осет. гос. ун-та им. К. Л. Хетагурова. — 2024. — № 3. — С. 101–107.

2. Указ Президента российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Президент России : [сайт]. — URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 26.12.2025).

3. *Шамионов Р. М.* Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. : психология и педагогика. — 2018. — Т. 15, № 4. — С. 379–394.

4. *Щетинина А. М.* Диагностика социального развития ребенка : учеб.-метод. пособие. — Великий Новгород : Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2000. — 88 с.

***С. В. Ивашев***

*Назарбаев Интеллектуальная школа естественно-математического направления района Абай города Шымкент, Казахстан*

# РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-Х КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ КИНОПЕДАГОГИКИ (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА «РУСЬ ИЗНАЧАЛЬНАЯ»)

*Аннотация.* В настоящей статье рассматривается вопрос использования средств кинопедагогики для развития навыков говорения на русском языке у обучающихся 7-х классов. В центре внимания автора — разработка и рекомендация системы заданий направленных на развитие навыков говорения на втором (русском) языке у обучающихся 7-х классов на основе использования отрывков из художественного фильма «Русь изначальная» (реж. Г. В. Васильев, 1985). Автор приходит к выводу, что использование отрывков из художественного фильма способствует развитию не только навыка говорения, но и является эффективным средством для развития других коммуникативных навыков, а также способствует повышению мотивации к углубленному изучению предмета.

*Ключевые слова:* навыки говорения, кинопедагогика, художественные фильмы, обучающиеся 7-х классов, художественный фильм «Русь изначальная».

Развитие у школьников коммуникативных навыков — важная задача современной системы образования Республики Казахстан. Эта задача находит отражение в содержании ряда нормативно-правовых документов. В законе Республики Казахстан «Об образовании» подчеркивается, что «программы начального, основного и среднего общего образования направлены на формирование…прочных навыков…языкового общения…высокой культуры межличностного и межэтнического общения…» [1, с. 2]. Следует отметить, что в системе образования Республики Казахстан функционируют ряд школ, где преподавание ведется на конкретном языке. Например, в автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» преподавание таких предметов, как «Информатика» и «Всемирная история» преподается исключительно на втором (русском) языке. Перед педагогами вышеназванных предметов стоит двойная задача — углубленное обучение предметов и развитие коммуникативных (языковых) навыков (слушание, чтение, письмо и говорение). Наше наблюдение и педагогическая практика позволяют сделать вывод, что большинство трудностей педагоги испытывают в связи с развитием у обучающихся навыков говорения. Это связано с этнолингвистическими особенностями Южного Казахстана и недостаточной базовой языковой подготовкой обучающихся, которая обуславливается, в частности, нехваткой педагогов по русскому языку и литературе.

В настоящее время в педагогической науке и практике сформировалось такое самостоятельное направление, как кинопедагогика. Это направление, в свою очередь, позволило развить формы

© Ивашев С. В., 2026

работы и образовательные практики по использованию средств кинопедагогики — совместный просмотр и обсуждение отрывков на уроках, организация киноклубов и т. д. Анализ современных публикаций позволяет нам сделать вывод о том, что в настоящее время средства кинопедагогики используются для:

– достижения различных воспитательных задач [1; 7];

– повышения мотивации обучению и средства обучения конкретных предметов [4; 8; 9];

– развития коммуникативных навыков [3; 5].

Средства кинопедагогики дают широкие и гибкие возможности для развития навыков говорения, так как моделируют живые коммуникативные контексты — диалоги, конфликты, публичные выступления и т. д. Одним из распространенных средств кинопедагогики являются художественные фильмы. Художественные фильмы — эффективные аутентичные средства для развития навыков говорения. По мнению А. Н. Щукина, художественные фильмы обладают широкой познавательной ценностью и значительным преимуществом в процессе эмоционального воздействия на обучающихся [10, с. 241]. О. П. Лавочкина в своем диссертационном исследовании выделяет четыре основные функции художественных фильмов в процессе преподавания русского языка как иностранного:

1) введение нового лексико-грамматического и страноведческого материала;

2) закрепление и введение в речь изученного материала;

3) развитие творческих способностей обучающихся;

4) оказание обучающимся помощи в процессе их социокультурной адаптации [6, с. 158].

Безусловно, временные рамки одного урока не позволяют осуществить использование художественного фильма в полном объеме — педагогу необходимо заранее подготовить конкретные отрывки для достижения целей обучения по конкретному предмету. С другой стороны, подобранные отрывки из конкретного художественного фильма должны способствовать развитию навыков говорения обучающихся на данном уроке. Мы можем выделить ряд приемов работы с отрывком из художественного фильма для развития навыков говорения. Данные приемы классифицированы нами в соответствии с этапом работы над отрывками из художественных фильмов:

– ***до начала просмотра*** — предварительное поиск значения терминов и понятий, прогнозирование сюжета, предварительное устное обсуждение темы и проблематики, постановка вопросов и практических заданий;

– ***во время просмотра*** — остановка кадра и комментарии, прогнозирование развития событий, выделение ключевых слов, словосочетаний, реплик;

– ***после просмотра*** — устное обсуждение, проведение ролевых игр, подготовка монологов от имени героя, выполнение творческих заданий.

Выбор отрывков из художественного фильма для развития навыков говорения по русскому языку зависит от нескольких критериев: соответствие содержания фильма содержанию урока по конкретной теме предмета из школьной программы, соответствие содержания фильма возрастным и национальным особенностям обучающихся, уровень владения учащихся русским языком и др. Для работы на уроке по теме «Почему Римская (Византийская) империя сохранилась на Востоке?» в 7-м классе по предмету «Всемирная история», на наш взгляд, соответствует вышеперечисленным критериям художественный фильм «Русь изначальная», снятый в 1985 г. режиссером Геннадием Леонидовичем Васильевым на киностудии детских и юношеских фильмов имени. М. Горького. С отрывками вышеназванного фильма следует работать с учащимися, которые владеют русским языком не ниже А2 — В1. Приведем из нашей педагогической практики несколько примеров приемов работы с отрывками из художественного фильма.

**Отрывок 1 («Диалог императора Юстиниана I с придворными»).**

**Отрывок 2 (прием императором Юстинианом I хазарских послов).**

**I. Задания до просмотра отрывков:**

***1. Найдите в словаре исторических терминов определение следующих понятий:*** *внутренняя политика, внешняя политика, война, переговоры, налоги, наказание, дипломатия, придворный церемониал, подкуп, интриги.*

***2. Прогнозирование сюжета****: «Предположите, о чём будет диалог между византийским императором Юстинианом I и его придворными, исходя из найденных вами определений вышепе-*

*речисленных понятий?», «Предположите, о чём будет диалог между византийским императором Юстинианом I и послами хазарских племен?»*

**II. Задания во время просмотра отрывков:**

***1. Ответьте на вопросы (прием Stop-and-talk):*** *«Почему племена готов, по мнению придворных императора Юстиниана I, не представляют опасность для Византийской империи?», «Как Византийская империя сдерживает опасность на Востоке?», «Почему, по мнению императора Юстиниана, наибольшая опасность для Византии исходит из Севера?», «Почему, по мнению придворных императора Юстиниана I, смертная казнь для провинившегося крестьянина — проявление величия, а не жестокости?».*

***2. Прогнозирование сюжета****: «Предположите, какие шаги может предпринять император Юстиниан I для того, чтобы предотвратить угрозу нападения славянских племен?».*

**III. Задания после просмотра отрывков:**

***1. Ответьте на вопросы: «****Какие вопросы внутренней и внешней политики обсуждал византийский император Юстиниан I со своими придворными?», «Почему император Юстиниан I остался доволен своими придворными?», «Почему император Юстиниан I провел такой пышный (торжественный) прием хазарских послов?», «Почему император Юстиниан I решил натравить на славян хазарские племена? В чём вы видите преимущества этого способа ведения внешней политики для Византийской империи?»*

*2.* ***Подготовка устного монолога (творческое задание):*** *«Составьте от имени императора Юстиниана I устные инструкции послу перед отправкой к славянским племенам (первая группа учащихся)», «Составьте от имени императора Юстиниана I устное послание славянским племенам с предложением заключения союзного или торгового договора».*

**Отрывок 3 (Восстание «Ника» и его подавление»).**

**I. Задания до просмотра отрывка:**

***1. Найдите в словаре исторических терминов определение следующих понятий:*** *охлос, охлократия, восстание, Ника, хитрость, алчность, жестокость.*

***2. Прогнозирование сюжета****: «Предположите, что может произойти в Византийской империи, когда налоги с населения становятся высокими?»*

**II. Задания во время просмотра отрывка:**

***1. Ответьте на вопросы (прием Stop-and-talk):*** *«Почему придворные императора Юстиниана I советовали ему покинуть город? Какие аргументы они приводили?», «Почему императрица Феодора выступила против того, чтобы император покидал город? Каковы были ее аргументы?».*

***2. Прогнозирование сюжета****: «Какие шаги может предпринять император Юстиниан I для подавления восстания "Ника"?».*

**III. Задания после просмотра отрывка:**

***1. Ответьте на вопросы:*** *«Как вы считаете, почему император Юстиниан I принял решение казнить Ипатия — племянника бывшего императора Анастасия?», «Сформулируйте личностные качества императора Юстиниана I, исходя из его поведения во время и после подавления народного восстания».*

*2.* ***Подготовка устного монолога (творческое задание):*** *«Составьте от имени императора Юстиниана I речь перед придворными после подавления народного восстания в Константинополе».*

Вышеперечисленные нами примеры заданий выполнялись учащимися на уроке в ходе устного обсуждения в небольших группах. Для повышения эффективности работы с отрывками из художественного фильма нами были подготовлены специальные фразы (клише), которые служили поддержкой обучающихся (скаффолдинга) для выполнения заданий на неродном (русском) языке.

Таким образом, следует подчеркнуть, что средства кинопедагогики являются эффективными для развития навыков говорения на русском языке у обучающихся 7-х классов, так как повышается мотивация к развитию навыка говорения; снижается языковой и психологический барьер; формируется культура ведения устной речи.

1. *Гревцева Г. Я., Гаро Р. В., Квитко Е. А.* Кинопедагогика в гражданско-патриотическом воспитании обучающихся: теоретический аспект // Инновационное развитие профессионального образования. — 2024. — № 3(43). — С. 121–127.

2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года (с изменениями и дополнениями по состоянию на 8 января 2021 г.) // Караганд. техн. ун-т им. А. Сагинова : [сайт]. — URL: https://www.kstu.kz/zakon-respubliki-kazahstan-ob-obrazovanii-2/?lang=ru (дата обращения: 25.01.2026).

3. *Ивкина М. И.* Кинопедагогика в преподавании русского языка как иностранного: использование фильмов для понимания культурных кодов // Мир науки, культуры, образования. — 2025. — № 2(111). — С. 317–321.

4. *Ильясов И. И., Нагибина Н. Л., Новашина М. С.* Кинопедагогика как средство современного освоения математики в школе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. — 2023. — Т. 46, № 4. — С. 306–319.

5. *Колокольникова З. У., Мосинцев Д. Д.* Формирование коммуникативных умений у студентов педвуза средствами кинопедагогики // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. — 2021. — № 12(21). — С. 122–127.

6. *Лавочкина О. П.* Формирование навыков говорения на уроках русского языка средствами кинопедагогики : дис. … канд. пед. наук. — М., 2025. — 235 с.

7. *Панова О. Б.* Кинопедагогика как средство активизации рефлексии у несовершеннолетних осужденных в воспитательных колониях // Пенитенциарная наука. — 2021. — Т. 15, № 4(56). — С. 813–825.

8. *Петрова Е. Б., Чулкова Г. М.* Кинопедагогика как средство мотивации студентов и школьников к занятию физикой // Преподаватель XXI век. — 2024. — № 3–1. — С. 107–118.

9. *Тарасова Л. В.*, *Доронина А. А.* Кино и уроки истории: к вопросу об образовательном потенциале исторических художественных фильмов // Междунар. журн. гуманитар. и естеств. наук. — 2025. — № 7–2(106). — С. 143–148.

10. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. — М. : Филоматис, 2006 — 480 с.

***Н. В. Ивко, М. Е. Какимова***
*Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, Петропавловск*

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается переход от предметно-ориентированной модели обучения иностранным языкам к развитию образовательной автономии учащихся. Утверждается тезис: метакогниция является фундаментальным условием формирования автономии ученика, позволяя ему осознанно управлять процессом познания. На практике этот процесс сталкивается с рядом системных барьеров, которые рассмотрены в этой статье через призму трех ключевых дефицитов: психологическая инерция, когнитивно-стратегический дефицит и аксиологический диссонанс.

*Ключевые слова:* метакогнитивные компетенции, образовательная автономия, старшая школа, обучение английскому языку, метапознание, стратегии обучения, когнитивно-стратегический дефицит.

Условия современного процесса обучения иностранному языку требуют рассмотреть альтернативу стандартному подходу в обучении, где в самом процессе обучения будет формироваться личность, способная к непрерывному самообразованию. Иными словами, в старшей школе овладение английским языком становится не только целью, но и инструментом для познания. Обуславливая этот фактор, особое внимание акцентируется на вопросе образовательной автономии. Учащийся должен не просто владеть лексико-грамматическим инвентарем, но и осознавать,



© Ивко Н. В., Какимова М. Е., 2026

какими путями он достигает коммуникативной цели. Развитие метакогнитивных компетенций выступает здесь не вспомогательным элементом, а несущей конструкцией всей системы обучения.

Понятие образовательной автономии неразрывно связано с трансформацией учащегося в активного субъекта деятельности. Как отмечает Н. Ф. Коряковцева, такая трансформация предполагает способность ученика самостоятельно проектировать свою учебную траекторию [3, с. 12]. Этого подхода также придерживается П. Бенсон, который определяет автономию как «способность взять под контроль свое собственное обучение» [6, с. 58].

Центральным звеном этой способности является метакогниция. Термин «метакогниция» подразумевает контроль над собственными когнитивными процессами [8, с. 906]. Также М. А. Холодная конкретизирует это понятие через категорию метакогнитивного опыта. Согласно ее исследованиям, именно ментальные структуры позволяют осуществлять «произвольное управление собственной интеллектуальной деятельностью» [5, с. 115]. Применительно к английскому языку метакогниция включается в себя осознание лингвистических трудностей и выбор приемлемых стратегий для их преодоления. И. А. Зимняя подчеркивает, что речевая деятельность является основой для изучения языка, где ученик выступает как ее сознательный субъект [1, с. 74].

Реализация такого подхода сталкивается с барьерами, которые мы классифицируем через три типа дефицитов:

– Психологическая инерция. Этот барьер связан с длительным опытом пребывания учащегося в пассивной роли «объекта» педагогического воздействия. А. В. Карпов указывает, что процесс рефлексии позволяет осознавать психические процессы [2, с. 42]. Непонимание, а вследствие этого и нежелание ученика брать на себя ответственность за выбор методов запоминания слов или анализа текстов блокирует развитие автономии.

– Когнитивно-стратегический дефицит. Проблема заключается в отсутствии у учащихся «инструментария» для обучения. Как отмечает А. А. Плигин, из-за этого ученики ограничиваются заучиванием [4, с. 93]. Это приводит к тому, что при столкновении, например, со сложным текстом, ученик не знает, как применить стратегии сканирования, прогнозирования или контекстуальной догадки. Р. Оксфорд классифицирует метакогнитивные стратегии как критически важные для управления обучением, однако их явное формирование в учебном процессе часто игнорируется.

– Аксиологический диссонанс. Это ценностный конфликт между процессом познания и его формальной оценкой. Мотивация ученика тесно связана с его идентичностью и ценностными ориентациями [7, с. 48]. Диссонанс выражается в восприятии обучения как лишней траты времени, не ведущей напрямую к оценке или результату. Это создает препятствие для формирования глубокой внутренней автономии.

Для преодоления указанных дефицитов нами предлагается внедрение антидискретного механизма. Этот механизм подразумевает непрерывную интеграцию рефлексивных стратегий в каждый этап урока. Основой для этого механизма выступает циклическая модель Б. Циммермана, включающая фазы предвосхищения, волевого контроля и саморефлексии [10, с. 65].

Реализация механизма включает три уровня:

1. Планирование: учащиеся самостоятельно определяют сложность задания и выбирают инструмент (например использование ментальной карты для структурирования эссе).

2. Мониторинг: внедрение протокола размышления вслух, когда ученик фиксирует трудности прямо в процессе выполнения.

3. Рефлексия: переход от вопроса «что я сделал?» к вопросу «какой прием помог мне справиться быстрее?».

Такая система позволяет формировать антидискретный механизм, где каждый урок является продолжением рефлективного анализа предыдущего, что постепенно нейтрализует психологическую инерцию и когнитивный дефицит.

Теоретический анализ подтверждает, что развитие метакогнитивных компетенций является фундаментом для перехода к истинной образовательной автономии. Выявленные барьеры, такие как инерция, стратегический дефицит и ценностный диссонанс, требуют пересмотра роли ученика в учебном процессе. Предложенный антидискретный механизм позволяет интегрировать метакогнитивные инструменты в урок, превращая изучение иностранного языка в процесс осознанного интеллектуального развития.

1. *Зимняя. И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. — М. : Моск. психол.-соц. ун-т, 2001. — 432 с.

2. *Карпов А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2004. — 424 с.

3. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. — М. : Академия, 2001. — 192 с.

4. *Плигин А. А.* Развитие познавательных стратегий школьников. — М. : Ин-т общего сред. образования Рос. акад. образования, 2007. — 320 с.

5. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.

6. *Benson P.* Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning. — 2nd ed. — Harlow : Longman, 2001. — 296 p.

7. *Doernyei Z., Ryan S.* The Psychology of the Language Learner Revisited. — New York : Routledge, 2015. — 272 p.

8. *Flavell J. H.* Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry // American Psychologist. — 1979. — Vol. 34, no. 10. — P. 906–911.

9. *Oxford R. L.* Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context. — Harlow : Pearson Education, 2011. — 360 p.

10. *Zimmerman B. J.* Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // Theory Into Practice. — 2002. — Vol. 41, no. 2. — P. 64–70.

***Р. Р. Ишемгужина, Е. А. Яковлева***
*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа*

# МЕХАНИЗМЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

*Аннотация.* Статья посвящена анализу механизмов сотрудничества государственных структур, бизнеса и общественных организаций в сфере формирования гражданской идентичности. Рассматриваются конкретные примеры поддержки музейной, военно-патриотической и научно-технической деятельности. Обосновывается необходимость консолидации ресурсов для достижения стратегических целей воспитания.

*Ключевые слова:* государственно-частное партнерство, патриотическое воспитание, социальная ответственность бизнеса, музейная педагогика, взаимодействие.

Современные геополитические вызовы и задачи внутренней консолидации российского общества требуют поиска новых ресурсных моделей в сфере молодежной политики. Традиционное финансирование воспитательных программ исключительно из бюджетных источников не всегда позволяет обеспечить необходимый масштаб и технологичность мероприятий. В сложившейся ситуации актуализируется вопрос привлечения частного капитала и компетенций бизнес-сообщества к решению государственных задач. Государственно-частное партнерство в гуманитарной сфере трансформируется из разовой благотворительности в системную работу, направленную на формирование кадрового и идеологического суверенитета страны.

Значительную роль в процессе гражданского становления личности играет создание соответствующей культурно-образовательной среды. И. В. Герлах и И. А. Твелова справедливо отмечают, что гражданско-патриотическое воспитание неразрывно связано с организацией культурно-просветительской деятельности, требующей современной материальной базы [2, с. 147]. Бизнес-структуры активно участвуют в модернизации таких площадок, финансируя создание интерактивных экспозиций и цифровых платформ. Особое место здесь занимают музеи, высту-



© Ишемгужина Р. Р., Яковлева Е. А., 2026

пающие хранителями исторической памяти. Л. Ю. Барбашева подчеркивает, что организация воспитания средствами музейной педагогики обеспечивает эмоциональное погружение молодежи в историю Отечества [1, с. 58]. Частные инвестиции позволяют музеям внедрять новые форматы взаимодействия с аудиторией, делая историческое знание доступным и привлекательным для подрастающего поколения.

Эффективность воспитательного процесса напрямую зависит от разнообразия применяемых практик и широты охвата аудитории. Е. Н. Емельянова в своем исследовании указывает на значимость взаимодействия с общественными организациями, которые часто выступают операторами патриотических проектов [3, с. 34]. Коммерческие компании оказывают поддержку таким объединениям через грантовые конкурсы, спонсорскую помощь и предоставление инфраструктуры. Описываемое сотрудничество позволяет общественникам масштабировать свои инициативы, а бизнесу — реализовывать программы корпоративной социальной ответственности. Подобная синергия способствует появлению качественных образовательных продуктов и событий федерального уровня.

Отдельного внимания заслуживает сфера военно-патриотической подготовки, где взаимодействие государства и общества носит критически важный характер. Ю. В. Новикова и А. Д. Симонов анализируют опыт совместной работы органов военного управления и общественных структур, отмечая необходимость ресурсного обеспечения полевых выходов и сборов [5, с. 14]. Предприниматели нередко берут на себя расходы по закупке экипировки, макетов вооружения и транспортному обслуживанию военно-патриотических клубов. Участие бизнеса в данном сегменте не только улучшает материально-техническое оснащение, но и повышает престиж военной службы в глазах допризывной молодежи.

Инновационным направлением партнерства выступает интеграция профориентации и патриотического воспитания на базе высокотехнологичных отраслей. С. И. Каменев, М. Б. Корниенко и С. И. Плюхов рассматривают взаимодействие государства, бизнеса и общества в сфере космического образования как действенный инструмент формирования гордости за научно-технические достижения страны [4, с. 281]. Компании аэрокосмического сектора, инвестируя в технические кружки и профильные смены, решают двойную задачу: готовят будущие инженерные кадры и воспитывают патриотов, мотивированных на труд во благо Родины. Указанный подход демонстрирует, как прагматические интересы корпораций могут гармонично сочетаться с государственными приоритетами.

Подводя итог, следует констатировать, что государственно-частное партнерство становится неотъемлемым элементом системы патриотического воспитания. Объединение административного ресурса, общественной инициативы и финансовых возможностей бизнеса позволяет выстроить устойчивую модель работы с молодежью. Дальнейшее развитие успешных практик взаимодействия будут способствовать укреплению общероссийской гражданской идентичности.

---

1. *Барбашева Л. Ю.* Опыт организации патриотического воспитания Российской молодежи средствами музейной педагогики // Личность. Общество. Государство: проблемы развития и взаимодействия : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Краснодар : Перспективы образования, 2024. — С. 57–65.

2. *Герлах И. В., Твелова И. А.* Гражданско-патриотическое воспитание молодежи и организация культурно-просветительской деятельности // Личность. Общество. Государство: проблемы развития и взаимодействия : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Краснодар : Перспективы образования, 2024. — С. 146–151.

3. *Емельянова Е. Н.* Патриотическое воспитание детей и молодежи: опыт взаимодействия с общественными организациями // Образование и диалог культур: традиции и современность. — Краснодар : Перспективы образования, 2024. — С. 33–37.

4. *Каменев С. И., Корниенко М. Б., Плюхов С. И.* Взаимодействие государства, общественных организаций и бизнеса как эффективная форма космического образования, патриотического и интернационального воспитания молодежи // Чтения имени Г. С. Титова : сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти выдающихся отечеств. ученых и конструкторов, космонавтов, создателей и испытателей космической техники. — М. : Ваш формат, 2024. — С. 280–284.

5. *Новикова Ю. В., Симонов А. Д.* Организация взаимодействия органов военного управления с общественными организациями в интересах военно-патриотического воспитания молодежи // Науч.-метод. бюл. Воен. ун-та МО РФ. — 2024. — № 2(22). — С. 13–17.

***Е. Г. Капитанец, А. В. Якунина***
*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск*

# ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* Статья посвящена изучению особенностей профессиональной направленности подростков, их готовности к выбору профессии. В работе представлены результаты эмпирического исследования профессиональной направленности подростков.

*Ключевые слова:* профессиональная направленность, профессиональное самоопределение, готовность к выбору профессии, подростки.

Профессиональная направленность личности является системным интегративным качеством, включающим мотивационную, ценностную и поведенческую сферы [1, с. 135]. Структурными компонентами профессиональной направленности выступают мотивы, цели, интересы, установки и профессиональная идентичность, которые определяют отношение человека к профессиональной деятельности. Этот феномен выступает системообразующим фактором, обеспечивающим устойчивость и осознанность профессиональной деятельности [2, с. 15].

Подростковый возраст характеризуется как этап подготовки к взрослой жизни, в рамках которого формируется «чувство взрослости» и осуществляется профессиональное самоопределение. Профессиональная направленность подростков, с одной стороны, побуждает их к выбору профессии, соответствующей их интересам и способностям, а с другой стороны, может привести к конфликту между внутренним состоянием и внешним миром. Это может вызывать тревогу и беспокойство у подростков [3].

С целью изучения профессиональной направленности подростков проведено исследование. Экспериментальной площадкой стала Средняя образовательная школа № 51 г. Челябинска, респонденты — учащиеся 8-х классов в количестве 43 человек.

Для диагностики использовались следующие методы: методика «Профессиональная готовность» А. П. Чернявская, которая определяет уровень готовности совершить адекватный и осознанный профессиональный выбор; методика «Определения профессионального типа личности» Дж. Холланд в модификации Г. В. Резапкиной, которая определяет предрасположенность ученика к профессиональной деятельности; методика изучения статусов профессиональной идентичности А. А. Азбель определить, на каком из четырех статусов профессиональной идентичности находится человек в процессе профессионального самоопределения.

По методике «Профессиональная готовность» А. П. Чернявская наиболее доминирующим критерием является критерий «Принятие решения», он выявлен у 25,6 % подростков. Это свидетельствует о том, что респонденты обладают способностью принимать обоснованные решения, учитывая все факторы и события. Следующим по уровню выраженности идет критерий «Планирование», выявлен у 23,3 % человек, что указывает на способность подростков планировать свою профессиональную деятельность и разрабатывать стратегию карьеры. Критерий «Информативность» выявлен у 20,9 % человек, критерий «Эмоциональное отношение» определен у 16,3 % человек соответственно. Подростки выбирают профессию на основе эмоциональной реакции, которую вызывает то или иное, и уровне осведомленности о данной профессиональной области. Критерий «Автономности» оказался наименее выраженным и был обнаружен у 14 % подростков, они не готовы к самостоятельному выбору профессиональной деятельности без внешнего вмешательства со стороны родителей и сверстников.



© Капитанец Е. Г., Якунина А. В., 2026

По методике «Определение профессионального типа личности» Дж. Холланд в модификации Г. В. Резапкиной доминирующим типом профессиональной направленности является интеллектуальный (27,9 %). Данный профессиональный тип ориентирован на интеллектуальный вид работы, т. е. научную деятельность и исследовательскую работу, и выбор профессии от карьеры ученого-теоретика до IT-специалиста или инженера-инноватора. Артистичный тип определен у 20,9 % подростков. Они предпочитают сферу творчества, искусства, ориентированы в целом на эмоциональную и творческую деятельность, а профессии варьируется от таких как архитектура, дизайн, режиссура, мультимедийная журналистика. Реалистичный тип личности, предполагающий практическую направленность, предпочтение работы с конкретными объектами, точечную работу, выявлен у 18,6 % человек. Социальный тип личности, ориентированный на взаимодействие с социумом, составляет 11,6 % от общей выборки. Конкретными проявлениями этой направленности будут являться педагогическое, психологическое (работа в консультирование), социальной, организаторской деятельности или медицинской. Офисный же тип личности, характеризующийся склонностью к систематизации данных, его структурированию и анализу, выявлен у 11,7 % подростков. Данный тип указывает на потенциальную успешность в таких сферах, как финансы, делопроизводство, кадровая служба, логистика, которое требует высокой исполнительской дисциплины, внимания к деталям и методичности. Предпринимательский тип, склонный к управленческой деятельности, выявлен у 9,3 % респондентов.

По методике изучения статусов профессиональной идентичности А. А. Азбель выявили мораториальный статус у 44,2 % подростков, они осознают наличие проблемы выбора профессии, но на данный момент не существует определенного варианта ее решения. У 13,8 % наблюдается навязанный профессиональный статус. Выбор профессиональной деятельности был или будет сделан не на основе внутренней позиции и собственных предпочтений, под влиянием внешней среды. В равной степени у исследуемых подростков наблюдается неопределенный 21 % и сформированный статусы 21 % человек. Подростки с неопределенным статусом не планируют своего будущего в профессиональном плане и не рассматривают варианты решения выбора профессии. Сформированный профессиональный статус, наоборот, говорит о том, что подростки уже определились с выбором профессионального будущего и готовы к активным действиям для достижения данной цели.

По результатам опытно-экспериментального исследования профессиональной направленности подростков можно сделать вывод, что у подростков демонстрируется выраженные склонности к интеллектуальной и творческой деятельности, однако эти интересы не подкреплены практической готовностью к профессиональному выбору. Наблюдается явный дефицит самостоятельности в принятии решений, недостаточное умение планировать свои шаги и слабая информированность о конкретных профессиях.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод о необходимости продолжения работы по формированию профессиональной направленности подростков, что дает материал для психолого-педагогического сопровождения.

---

1. *Дикова В. В.* Профессиональная направленность старших подростков: структура, компоненты, типы // Профессиональное образование и рынок труда. — 2023. — № 4. — С. 131–145.

2. *Долгова В. И., Капитанец Е. Г., Кондратьева О. А.* Формирование учебно-профессиональной мотивации субъектов образовательной среды. — М. : Перо, 2021. — 143 с.

3. *Капитанец Е. Г., Журихина А. В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления старшеклассников // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. Г. Миронова. — Красноярск : Краснояр. гос. аграр. ун-т, 2019. — С. 125–127.

***Е. В. Карпова***
*Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского*

# ДИНАМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АССОЦИАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье обосновано положение, согласно которому операции сравнения и ассоциирования являются основными средствами системности организации мышления. Это подтверждено результатами эмпирического исследования скорости и темпа установления ассоциативных связей у младших школьников.

*Ключевые слова:* младшие школьники, системность мышления, операция ассоциирования, операция сравнения, скорость и темп ассоциативных связей.

Исследования специфики когнитивных процессов и личностных особенностей современных младших школьников являются актуальной задачей, поскольку происходящие в настоящее время широкомасштабные изменения в социуме, связанные с цифровизацией, искусственным интеллектом и др., оказывают существенное влияние на развитие и социализацию детей и, особенно, младших школьников. Наличие таких особенностей было обнаружено по отношению к целому ряду параметров — мышлению, самооценке, учебной мотивации и др. [2; 3]. Подчеркнем, что именно в младшем школьном возрасте идет интенсивное развитие и формирование высших психических функций и, в частности, мышления. Вместе с тем, многие аспекты данной проблемы остаются изученными не в полной мере — в том числе, ассоциативные процессы, их содержательные и скоростные характеристики. Однако для организации обучения младших школьников знание особенностей этой стороны мышления имеет большое практическое значение. Ассоциативное мышление способствует развитию креативности и, в целом, является хорошим показателем учебной деятельности [7].

Понятие ассоциации является, как известно, одним из наиболее традиционных и фундаментальных в психологии, имеющим давнюю и богатую историю развития. Оно является и базовым конструктом для ряда общеметодологических подходов и даже одного из наиболее крупных и сыгравших важнейшую роль в развитии психологических представлений направлений — ассоцианизма (Дж. Локк, Дж. С. Милль, Ф. Гальтон, В. Вундт).

В отечественной психологии уделялось большое внимание роли ассоциаций в исследованиях мышления [1]. Всплеск интереса к данной проблеме возник в 1950–1960 гг. [4; 6; 8]. И лишь в последние десять лет вновь стали появляться работы по данной проблеме, но, преимущественно, касающиеся роли ассоциативных связей в мышлении обучающихся творческим профессиям или занимающихся художественно-творческой деятельностью [5]. В целом можно заключить, что имеет место возврат к взглядам, сложившимся в ассоцианизме, и к тем результатам, которые в нём получены.

П. А. Шеварев дает следующее определение ассоциации: «мысленное объединение есть объединения сознаваемых предметов: ассоциация есть связь процессов сознавания этих предметов» [8, с. 404]. Действительно, концептуальным ядром данного понятия является то, что в нём фиксируется еще более общая — по существу, философская категория отношения — в данном случае отношение между двумя объектами, ментальными репрезентациями, мыслями, понятиями и т. д. Важно и то, что в этом проявляется и принципиальная общность понятия ассоциации с другим, не менее общим психологическим феноменом, выступающим и как одна из важнейших мыслительных операций, — сравнением. В нём также зафиксирован аспект связи — отношений между двумя объектами, причем не только материальными, но и идеальными. Можно считать, что и операция сравнения, и операция ассоциирования являются одними из главных средств обеспечения важнейшего свойства мышления — системности его организации, что на уровне эмпирических представлений зафиксировано в понятии его систематичности, упорядоченности, организованности.



© Карпова Е. В., 2026

Несмотря на общий характер этих положений, они находят все новые проявления в проводимых в настоящее время исследованиях, содействуя их развитию. В этом плане показательным является и одно из выполненных нами исследований. В нем в сравнительном плане изучалась скорость и темп установления ассоциативных связей у учащихся двух возрастов (2-го и 4-го классов), дифференцированных по полу и успеваемости. Динамические характеристики ассоциирования рассматривались в аспекте трех переменных — возраста, пола и успеваемости. Применялся наиболее традиционный вариант ассоциативного метода, известный как метод В. Вундта или метод «свободных ассоциаций».

В итоге были получены следующие основные результаты. Во-первых, выявлена значимая связь между темпо-скоростными характеристиками ассоциирования и возрастом: у четвероклассников она практически в 3 раза выше, чем у второклассников. Данный факт отражает естественное эволюционное развитие когнитивной сферы. Во-вторых, аналогичная — прямая и рельефная связь установлена и между темпо-скоростными характеристиками ассоциирования и успеваемостью, которая, в свою очередь, вообще является основным показателем уровня когнитивного развития. Следовательно, эти характеристики и уровень когнитивного развития также находятся в непосредственной и, вероятно, взаимодетерминационной связи. Ассоциирование является и проявлением уровня сформированности когнитивной подсистемы психики, и операционным средством ее развития. В-третьих, установлен и еще один факт, в меньшей мере прогнозировавшийся, но в действительности также носящий вполне естественный характер. Он состоит в том, что половые различия в темпо-скоростных характеристиках ассоциирования (их преимущества у девочек) существенно более выражены у второклассников, чем у четвероклассников. Они сглаживаются с возрастом, что согласуется с одной из наиболее общих особенностей генезиса психики в аспекте половой дифференциации: его темпы более выражены в этом возрасте именно у девочек, что и проявилось в нашем исследовании.

Таким образом, можно видеть, что во всех этих результатах находят непосредственное отражение три очень общих и, по существу, фундаментальных закономерностей генетического плана, лежащих в основе развития когнитивной сферы. Следовательно, само развитие операций ассоциирования — это во многом и развитие всей когнитивной сферы; они выступают как две неразрывно связанные стороны единого по сути процесса. Однако, как мы отмечали выше, эти операции и механизмы ассоциирования также во многом выступают как конкретные по содержанию средства обеспечения важнейшего свойства мышления — его системности.

---

1. *Горячев В. В.* О роли ассоциаций в отечественных исследованиях мышления // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — № 6. — Т. 9. — С. 11.

2. *Карпова Е. В.* Особенности словесно-логического мышления современных младших школьников // Дошкольное и начальное образование: теория и практика : материалы науч. конф. «Чтения Ушинского». — Ярославль : Ред.-изд. отд. Яросл. гос. пед. ун-та, 2024. — Ч. 1. — С. 149–158.

3. *Карпова Е. В*. Закономерности трансформации учебной мотивации в условиях цифровизации // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. : Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2024. — Т. 30,2. — С. 23–28.

4. *Леонтьев А. Н. . Розанова Т. В*. Зависимость образования ассоциативных связей от содержания действия // Советская педагогика. — 1951. — № 10. С. — 60–77.

5. *Литвинова О. В., Прыскина Е. А., Чичикалов З. И.* Развитие ассоциативного мышления у детей в художественно-творческой деятельности // Символ науки. — 2026. — № 1–2 (13). — С. 172–175.

6. *Самарин Ю. А*. Об ассоциативной природе умственной деятельности // Вопросы психологии — 1957. — № 2. — С. 18–30.

7. *Шамрей Л. В.* Роль образно-ассоциативного мышления в развитии читателя-школьника. — Нижний Новгород : Нижегород. ин-т развития образования, 2019. — 225 с.

8. *Шеварев П. А*. О роли ассоциаций в процессах мышления // Исследования мышления в советской психологии. — М. : Наука, 1966. — С. 388–436.

***Е. И. Китаева***
*Московский педагогический колледж*

# РАСШИРЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ТЕАТРАЛЬНЫХ ЖАНРАХ МУЗЫКИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности использования современных педагогических технологий для расширения представлений младших школьников о театральных жанрах музыки в процессе внеурочной деятельности. На примере тематической кружковой деятельности предлагаются варианты программы внеурочных мероприятий, ее структурного и сущностного наполнения с учетом современной педагогической практики.

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность, театральные жанры музыки, младшие школьники, расширение представлений.

В условиях современной образовательной парадигмы, предполагающей развитие целостной, творческой и культурно-компетентной личности, особую значимость приобретает музыкально-эстетическое воспитание. Его важнейшей составляющей является приобщение детей к шедеврам мировой музыкальной культуры, среди которых особое место занимают синтетические театральные жанры: опера, балет и мюзикл. Театральные жанры музыки обладают уникальным воспитательным потенциалом, который в полной мере соответствует задачам развития личности младшего школьника. Этот потенциал, раскрытый в работах Д. Б. Кабалевского [3, с. 115–132], Л. В. Школяр [4, с. 10], Э. Б. Абдуллина [1, с. 34–63], обеспечивает развитие образных форм познания, формирование эмоционального интеллекта, нравственных ориентиров, воспитание художественного восприятия и эстетического вкуса, стимулирование творческой активности и коммуникативных навыков.

Реализация данного потенциала требует не информационно-иллюстративного, а деятельностно-творческого подхода, при котором ребенок становится активным «исследователем» жанра [2, с. 5].

В процессе практики и исследовательской работы студентов при выполнении выпускной квалификационной работы нами было обнаружено, что представления детей младшего школьного возраста о театральных жанрах музыки явно недостаточны по объему, нечетки и фрагментарны. Диагностическая беседа показала, что, несмотря на то, что дети проявляют интерес к музыкальным спектаклям, они не могут их дифференцировать по жанрам. Младшие школьники имеют весьма отрывочные представления о балете за счет визуальных стереотипов, у них наблюдается нечеткость представлений об опере, но при этом отмечается большая осведомленность о мюзикле.

Анализируя причины такого положения, имеет смысл предположить, что, хотя в рамках предмета «Музыка» детей знакомят с оперой, балетом и мюзиклом, представления о них остаются недостаточными, так как они не подкреплены личным опытом восприятия этих жанров. Как было выяснено из проводимых с обучающимися бесед, в редких семьях есть традиция совместного посещения музыкальных театров или совместного просмотра музыкальных спектаклей. Оперные и балетные спектакли в традиционном классическом варианте представляют определенную трудность для восприятия детей. Современные дети привыкли к быстрой смене сюжета, визуального ряда, определенному темпу и стилю музыки. Кроме того, современные дети не приучены к расшифровке смысла, например, балетного действия, который передается только движениями и музыкой. Им трудно уловить основную идею спектакля, адекватно эмоционально пережить события, отраженные в театральном действии. При этом следует признать, что в современной музыкальной культуре есть сегмент, ориентированный на приобщение детей к театральным жанрам музыки, но контингент детей, посещающий детские музыкальные спектакли, достаточно специфический.

Решение данной проблемы мы увидели в мероприятиях, связанных с ознакомлением младших школьников с театральными жанрами музыки, которые можно провести в рамках внеурочной



© Китаева Е. И., 2026

деятельности. Это могут быть музыкальные кружки, музыкальные гостиные, а также музыкальные лектории.

У нас имеется более детальный опыт работы музыкального кружка, занятия которого ориентированы на расширение представлений детей о театральных жанрах музыки. Программа кружка, разработанная нами, включает три блока: вводный, основной (ознакомительный) и условно диагностический. В вводном блоке важно погрузить детей в волшебный мир сценических искусств. Общий рассказ о музыкальных жанрах, таких как опера, балет и мюзикл, является отправной точкой для дальнейшего, более глубокого знакомства с каждым из них.

В основном блоке выстраивается определенная последовательность занятий. Знакомство с жанром начинается с истоков его появления, затем рассматриваются доступные детям музыкальные спектакли, созданные в данном жанре, далее происходит ознакомление с их современными версиями. В этом блоке отдельное занятие посвящается проблеме создания спектакля, рассмотрению этапов его творения и деятельности специалистов, работающих над ним. Такая последовательность занятий превращает каждый из музыкально-театральных жанров из далекого и сложного понятия в близкую и понятную историю, у которой славное прошлое, виртуозные создатели, золотой фонд и продолжение в современной культуре вокруг нас.

Заключительный блок программы можно назвать условно диагностическим. Для детей он является игровым, а диагностическим он становится только для преподавателя. Педагог не использует здесь диагностических методик, а путем наблюдения за детьми в ходе игр, викторин и конкурсов получает информацию о том, как изменились их представления об опере, балете и мюзикле.

Занятия такого кружка предусматривают активное использование разнообразного наглядного и аудиовизуального материала (видеофрагменты спектаклей, фото костюмов и декораций, презентации, афиши, репродукции эскизов), что сделает каждую встречу яркой, динамичной и интересной для детей, превращая получение знаний в увлекательное путешествие.

В процессе проведения занятий кружка возможно привлечение учащихся музыкальных школ и школ искусств, где есть хореографические и вокальные отделения. Можно привлечь и родителей, которые работают в музыкальных театрах и имеют театральные профессии. Предусматривается широкая информированность родителей о репертуаре детских музыкальных театров.

Таким образом, работа кружка, выстроенная согласно рекомендациям, позволяет преодолеть разрыв между теоретическим знакомством и эмоционально-личностным опытом младших школьников, превращая сложные жанры в близкие и понятные детям явления живой культуры.

---

1. *Абдуллин Э. Б.* Методологическая подготовка музыканта-педагога: сущность, структура, процесс реализации. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2019. — 280 с.

2. *Ефремова И. В.* Педагогический потенциал игровых технологий в развитии музыкально-творческих способностей обучающихся в начальной школе // Вестн. пед. наук. — 2023. — № 5. — С. 207–212.

3. *Кабалевский Д. Б.* Как рассказывать детям о музыке? — М. : Просвещение, 2005. — 205 с.

4. *Школяр Л. В.* Тенденции и перспективы раскрытия творческого потенциала молодежи // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. — 2015. — № 2(64). — С. 118–123.

***В. П. Кондратьев, А. Н. Внукова***
*Центр технического творчества «Мечта», Омск*

# КАРАТЕ КАК СРЕДСТВО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается роль гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи посредством занятий карате. Описаны основные принципы воспитания на занятиях карате и качества характера людей, которые развиваются на тренировках.

*Ключевые слова:* гражданско-патриотическое воспитание, карате, дополнительное образование, целеустремленность, ответственность, уважение, патриотизм.

В современном обществе гражданско-патриотическое воспитание становится одной из приоритетных задач и включает в себя формирование у детей и молодежи уважения к родине, ее истории, культуре и символам. Дополнительное образование детей как особая образовательная сфера имеет собственные приоритетные направления и содержание воспитательной работы с детьми. Именно данная система образования детей представляет собой сферу, объективно объединяющую в единый процесс воспитание, обучение и творческое развитие личности ребенка [1]. Основной задачей является воспитание граждан, обладающих активной жизненной позицией, готовых служить интересам общества и защищать его. В этом контексте спорт, и в частности карате, играет важную роль как средство не только физического, но и духовного развития. Карате — это физическая и духовная практика с глубокими историческими корнями и традициями. Изучение ее генезиса и философии помогает молодежи лучше понять свою культурную идентичность и ключевые ценности. Этот вид единоборств способствует развитию целеустремленности, упорства и чувства ответственности, учит настойчивости, терпению и уважению к старшим и соперникам, что формирует основы гражданского воспитания.

Проанализируем ключевые подходы к гражданско-патриотическому воспитанию, которые используются на занятиях по карате в рамках дополнительного образования, рассмотрев различные стороны этой темы.

1. Уважение к старшим и традициям. На занятиях по карате дети и подростки учатся уважать тренеров (педагогов) и старших товарищей через ритуал приветствия «рэй», который проводится в начале и конце каждой тренировки. Этот ритуал символизирует признательность к занятию (додзе), тренеру (сенсею) и товарищам и переносится в повседневную жизнь, способствуя уважению к учителям, родителям и старшим.

2. Дисциплина и самоконтроль. Карате требует от занимающихся дисциплины и самоконтроля. Так, при отработке ката (формальных комплексов) необходимо в точности следовать канону, контролируя каждое движение и дыхание. Ошибка одного участника при групповом выполнении заметна и требует переделывания всей связки. Это учит собранности, концентрации и ответственности перед коллективом, что напрямую коррелирует с дисциплиной в учебном классе, общественных местах, помогают лучше справляться с трудностями и достигать поставленных целей.

3. Ответственность за свои действия. Занятия карате учат молодых людей ответственности за свои действия как на тренировке, так и в повседневной жизни. Это способствует формированию чувства ответственности за свою страну и ее будущее. В спаррингах (кумитэ) спортсмен несет полную ответственность за контроль удара, чтобы не травмировать партнера. Нарушение этого правила ведет к немедленной дисквалификации и разбору ситуации с тренером. Этот принцип «сила под контролем» обсуждается в контексте гражданской ответственности: умение управлять своими эмоциями и поступками — основа правопорядка и безопасности в обществе.

4. Изучение истории и культуры карате, его популяризация в России. Педагоги нередко рассказывают обучающимся о становлении карате и его культурных корнях в Японии. Это пробуждает у детей интерес к изучению не только боевых искусств, но и японских культурных традиций. Ознакомление с историей, философией и традициями карате может способствовать более глубокому пониманию молодежью истории и культуры своей страны. Например, изучая Гичина



© Кондратьев В. П., Внукова А. Н., 2026

Funakoси, основателя карате-до, ребята узнают о трансформации боевого искусства в систему самосовершенствования, что позволяет обсудить влияние исторических вызовов на национальный характер и провести параллели с примерами служения Отечеству из российской истории. В нашем объединении проводятся тематические занятия, посвященные российским мастерам и федерациям карате. Обучающиеся готовят доклады о спортсменах, которые защищали честь страны на международной арене в непростые 1990-е гг., что является примером их преданности своему делу и Родине даже в самых сложных обстоятельствах.

5. Проведение соревнований, мастер-классов и других мероприятий с участием известных спортсменов. Участие в таких мероприятиях способствует популяризации карате и формированию уважения к достижениям спортсменов. Ежегодный турнир «Кубок Мечты» мы открываем церемонией с выносом флагов России и Омской области, исполнением гимна. Приглашенные гости — чемпионы России — делятся не только спортивным опытом, но и говорят о важности труда, учебы и любви к своей малой родине как основе больших побед. Не менее эффективными оказываются очные встречи с действующими чемпионами различного уровня, например, во время учебно-методического семинара по карате под руководством опытного тренера из Новосибирска Виктора Козодоенко, дети получили заряд эмоций, новые знания, пересмотрели привычный подход к технике и тактике ведения боя.

6. Организация встреч с ветеранами, социальные проекты. На этих мероприятиях мы обсуждаем значимость любви к Родине, патриотизма и готовности ее защищать. Вместе с советом ветеранов нашего района мы ежегодно организуем показательные выступления ко Дню Победы, патриотические акции и эколого-патриотические инициативы. После выступлений ветераны делятся с детьми историями о мужестве и стойкости, подчеркивая связь между воинским долгом и дисциплиной, а также силой духа, необходимой не только в карате, но и в жизни. Наши воспитанники и тренеры участвуют в субботниках по благоустройству территорий у мемориалов боевой славы, а также проводят благотворительные мастер-классы для детей из социальных центров. Это помогает понять, что патриотизм проявляется не только в готовности защищать Родину, но и в конкретных полезных делах для общества.

Таким образом, занятия карате в системе дополнительного образования способствуют развитию детей и молодежи, укрепляют гражданскую позицию и патриотизм. Они учат дисциплине, ответственности и уважению, помогают чувствовать причастность к судьбе страны, что важно для воспитания активных и сознательных граждан.

---

1. *Ивченко И. Н.* Современный подход к построению воспитательной работы в системе дополнительного образования как одна из форм сопровождения одаренных и талантливых обучающихся // Внешкольник : [сайт]. — URL: https://dop-obrazovanie.com/dlya-pedagogov/stati/voprosy-teorii/1538-sovremennyj-podkhodk-postroeniyu-vospitatelnoj-raboty-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-kak-odna-iz-form-soprovozhdeniya-odarjonnykh-i-talantlivykh-obuchayushchikhsya (дата обращения: 26.01.2026).

2. *Кулевина П. О.* Формы организации социального воспитания подростков в учреждениях дополнительного образования. — Череповец, 2009. — 75 с.

***Т. А. Корчагина***
*Омский государственный педагогический университет*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОДУЛЯ «ОСНОВЫ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ» НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ

*Аннотация*. В статье раскрывается актуальность курса «Основы безопасности и защиты Родины». А также рассмотрены особенности формирования патриотических качеств у школьников при изучении модуля этого курса «Основы военной подготовки».

*Ключевые слова:* школьники, урок, основы безопасности и защиты Родины, основы военной подготовки, патриотические качества.

Военная подготовка как неотъемлемая составляющая современной системы образования представляет собой целостный педагогический процесс, направленный на формирование у учащихся комплекса знаний, практических умений и ценностных ориентаций, необходимых для осознанного выполнения конституционного долга по защите Отечества [2].

В контексте общеобразовательной школы она органично вплетается в структуру курса «Основы безопасности и защиты Родины», выполняя одновременно несколько важнейших функций: образовательную, воспитательную, развивающую и социально-адаптационную.

Содержательная структура военной подготовки отличается многокомпонентностью и включает несколько взаимосвязанных аспектов.

Теоретический компонент предполагает глубокое освоение следующих ключевых разделов:

– исторические традиции военной службы в России, прослеживающие эволюцию отечественных вооруженных сил от древнерусских дружин до современных высокотехнологичных подразделений;

– организационная структура Вооруженных Сил РФ с подробным рассмотрением видов и родов войск, их специфики и функционального назначения;

– правовые основы военной службы, включающие изучение Конституции РФ, Федеральных законов «Об обороне» и «О воинской обязанности и военной службе», а также основных положений общевоинских уставов; современные принципы обороны государства, учитывающие новые вызовы и угрозы национальной безопасности [5; 6; 7].

Практический блок военной подготовки ориентирован на формирование конкретных навыков и включает: элементы строевой подготовки, формирующие дисциплинированность и коллективизм; основы безопасного обращения с оружием (на примере учебных макетов); тактическое мышление и поведение в различных ситуациях; алгоритмы оказания первой медицинской помощи в полевых условиях; действия в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера.

Особое внимание уделяется психологической подготовке, развивающей стрессоустойчивость, способность к быстрому принятию решений и командному взаимодействию.

В современной педагогической науке сформировались различные концептуальные подходы к пониманию сущности военной подготовки.

Традиционный подход, представленный в работах А. А. Аронова, акцентирует внимание на военно-специальных аспектах, рассматривая военную подготовку, прежде всего, как систему специальных знаний и прикладных навыков военного характера [1].

Интегративный подход, разрабатываемый А. Т. Смирновым, трактует военную подготовку как синтетическое явление, объединяющее военные, патриотические, общекультурные и социальные компоненты [4].

Компетентностный подход рассматривает военную подготовку через призму формирования ключевых компетенций, среди которых особое место занимает готовность к защите Родины как интегративное качество личности [3].



© Корчагина Т. А., 2026

Военная подготовка в школе строится по трем основным направлениям. Историко-патриотическое направление формирует ценностное отношение к службе через изучение военной истории и традиций. Теоретико-правовое направление дает знания о правовой базе военной службы и военной доктрине РФ. Прикладное направление включает практические дисциплины: огневую, строевую, медицинскую подготовку, РХБ-защиту и топографию.

В основе методики лежат классические педагогические принципы: системности, наглядности и связи теории с практикой. Занятия проводятся в различных форматах: уроки, внеурочные кружки, учебные сборы в воинских частях, экскурсии и встречи с военнослужащими. В обучении сочетаются традиционные и современные методы — от лекций и тренировок до интерактивных заданий и компьютерных тренажеров. Современные тенденции подчеркивают практическую направленность подхода, внедрение цифровых технологий и организацию совместной работы с воинскими частями.

Основы военной подготовки представляют собой комплексную систему, направленную на формирование у учащихся знаний, навыков и патриотических ценностей, необходимых для защиты Отечества. Она включает теоретический (история, структура ВС РФ, правовые основы) и практический (строевая, огневая, медицинская подготовка, действия в ЧС) компоненты, реализуемые через различные организационные формы (уроки, сборы, экскурсии) и методы обучения (лекции, тренажеры, интерактивные технологии).

Ключевые подходы (традиционный, интегративный, компетентностный) и принципы (системность, наглядность, связь теории с практикой) обеспечивают эффективность подготовки, а современные тенденции (цифровизация, проектная деятельность, сетевое взаимодействие) адаптируют ее к актуальным требованиям. Итоговая цель — воспитание осознанной гражданской позиции и готовности к выполнению конституционного долга.

Таким образом, основы военной подготовки в современной школе представляют собой сложную, многоуровневую систему, сочетающую образовательные, воспитательные и развивающие компоненты. Ее уникальность заключается в синтезе теоретических знаний и практических навыков, патриотического воспитания и гражданского становления, индивидуального развития и коллективного взаимодействия.

Эффективная реализация военной подготовки требует комплексного подхода к методическому обеспечению, кадровому составу и материально-технической базе, что в совокупности способствует формированию у подрастающего поколения осознанной готовности к выполнению конституционного долга по защите Отечества.

---

1. *Аронов А. А.* Военно-патриотическое воспитание молодежи: теория и практика. — М. : Воениздат, 2005. — 254 с.

2. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (с изм. от 1 июля 2020 г.) // Собрание законодательства РФ. — 2020. — № 31. — Ст. 4398.

3. *Сериков В. В.* Компетентностный подход в образовании: теория и практика. — Волгоград : Перемена, 2004. — 180 с.

4. *Смирнов А. Т., Хренников Б. О.* Основы безопасности жизнедеятельности: методика преподавания. — М. : Просвещение, 2020. — 288 с.

5. Уставы Вооруженных Сил Российской Федерации. — М. : Воениздат, 2021. — 412 с.

6. Федеральный закон от 31 мая 1996 г. № 61-ФЗ (ред. от 7 июля 2025 г.) «Об обороне» // Собрание законодательства РФ. — 1996. — № 23. — Ст. 2750.

7. Федеральный закон от 28 марта 1998 № 53-ФЗ (ред. от 7 июля 2025 г.) «О воинской обязанности и военной службе» // Собрание законодательства РФ. — 1998. — № 13. — Ст. 1475.

***Е. П. Кудрявцева, О. Б. Симатова***
*Забайкальский государственный университет, Чита*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУБКУЛЬТУРЫ КВАДРОБИКИ

*Аннотация*. В статье раскрываются теоретико-методологические аспекты субкультуры квадробики как нового социокультурного явления, оказывающего влияние на успешность функционирования в социуме и эффективность личностного развития подростков, вовлеченных в ее структуру.

*Ключевые слова:* субкультура квадробики, девиантное поведение, самоопределение, самоидентификация, подростковый возраст.

Субкультурные объединения являются популярной темой научного дискурса. Интерес специалистов различных сфер компетенции к данной научной категории объясняется тем, что субкультурные сообщества выступают как субъект социальной активности и являются одним из инструментов социализации подростков и молодежи [2]. Подростковый возраст отличается интенсивностью физиологического, психического и социально-психологического развития и характеризуется существенными изменениями эмоционально-волевой и мотивационной сфер личности [7]. Происходящие трансформации оказывают непосредственное влияние на осведомленность, распространенность и приобщение представителей данной возрастной ступени к тем или иным субкультурным сообществам, контекст и степень вовлеченности в них [2; 7].

Современное общество характеризуется профицитом субкультурных групп. В 2024–2025 гг. одной из наиболее референтных среди российских подростков является субкультура квадробики [1; 3]. Ее участники подражают определенным животным, имитируя их поведение. Представители субкультуры используют специфические атрибуты, способствующие их погружению в образ животного (маски, хвосты, перчатки и т. д.) [3].

В настоящее время сохраняется научная дискуссия в отношении вопросов, связанных с субкультурой квадробики, результатом которой являются разнообразные оценки феномена, что, в свою очередь, обуславливает высокую социальную значимость изучения данного социокультурного явления. Результаты исследований констатируют наличие определенных негативных аспектов вовлеченности подростков в данную субкультуру, что актуализирует необходимость ее изучения для использования в рамках профессиональной деятельности педагогов и психологов.

Распространение данной поведенческой практики среди российских подростков характеризуется противоречивыми интерпретациями. Превалируют негативные оценки: вовлеченность в субкультуру рассматривается во взаимосвязи с девиантным поведением, проблемами самоопределения и самоидентификации [1; 3]. Ряд исследователей считает, что увлечение квадробингом искажает понятие о социальных нормах и связано с риском формирования девиаций в поведении подростков [5]. Данная точка зрения находит подтверждение в контенте отечественного медиапространства, где неоднократно освещались девиантные поступки представителей субкультуры (в том числе с участием родителей), известны случаи нападения на граждан [1].

Ученые отмечают, что реализуемая в рамках субкультуры игровая практика существенным образом трансформирует процесс интеллектуального и эмоционального развития личности [5]. Отмечается наличие элементов агрессии и аутоагрессии в используемой атрибутике [3]. Чрезмерное увлечение квадробингом сопряжено с риском социальной дезадаптации, а также может стать причиной возникновения пограничных психических расстройств [1; 3; 5].

Противоположная точка зрения состоит в том, что принадлежность к субкультуре квадробики не оказывает негативного влияния на психическое здоровье подростков, не является свидетельством имеющейся или развивающейся психической патологии [3; 5]. Часть исследований акцентирует внимание на использовании анималистических атрибутов, особенное внимание при этом уделяется маскам. Высказывается предположение, что такое перевоплощение способствует



© Кудрявцева Е. П., Симатова О. Б., 2026

интеграции Я-образов современных подростков, социализирующихся в условиях расширенной реальности [8].

Часть исследований свидетельствует о наличии не только отрицательных последствий, но и эффективных моментах спортивной направленности квадробики [6]. По мнению исследователей, феномен квадробики относится к трендам, популярность которого объясняется влиянием сети Интернет на формирование модных тенденций среди подростков [4].

Таким образом, можно заключить, что субкультура квадробики — неоднозначное социокультурное явление, психологическая сущность которого заключается в совместной деятельности подростков со сверстниками, ориентированная на удовлетворение имеющихся социально-психологических потребностей. При определенных обстоятельствах, в зависимости от контекста и степени вовлеченности, она может быть сопряжена с риском дисгармоничного развития и функционирования личности в социуме.

Вовлеченность подростков в данное субкультурное направление может негативно влиять на социальную адаптацию личности, продуктивность и эффективность функционирования в социуме, общее психологическое благополучие, являясь важным вектором психологических исследований. Особую значимость такие исследования имеют для использования полученных данных в профессиональной деятельности педагогов и психологов.

Перспективы настоящего исследования связаны с изучением специфики отдельных психологических характеристик подростков, вовлеченных в субкультуру квадробики, которые могут выступать мишенями направленного превентивного воздействия.

---


1. *Бурнос Е. Н., Буянкин С. В., Ошуева В. В.* Квадробика, как общественный феномен и предмет правовой дискуссии: проблемы и пути их разрешения // Евраз. юрид. журн. — 2024. — № 11 (198). — С. 513–518.

2. Вовлеченность подростков цифрового поколения в субкультурные сообщества / Е. М. Харланова, Е. Г. Черникова, Е. А. Лукичева, Т. Г. Пташко // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11, № 5. — URL: http://mir-nauki.com/PDF/16DMN523.pdf (дата обращения: 25.11.2025).

3. *Казарова Д. С., Лебедева И. Н., Золотарева А. В.* Квадроберы с психологической точки зрения: портрет явления, проблемы и пути их решения // Вестн. психологии и педагогики Алт. гос. ун-та. — 2025. — Т. 7, № 3. — С. 85–100.

4. Квадробика: спорт, тренд или субкультура / Е. В. Семелева, Е. В. Плигина, А. А. Горшков, К. И. Зайцева // Междунар. науч.-исслед. журн. — 2025. — № 1 (151). — DOI: 10.60797/IRJ.2025.151.98

5. *Клейберг Ю. А.* Квадроберы: ювенально-девиантологический дискурс // Вопросы девиантологии. — 2024. — № 4(28). — С. 27–34.

6. *Перекатов А. Р., Плаксина Н. В., Смирнова Е. В.* Квадроберство с позиции полезной модели физической активности // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. — Казань : Казан. нац. исслед. техн. ун-т им. А. Н. Туполева, 2024. — С. 116–117.

7. Психология подростка. Полн. рук. / Е. А. Сергиенко, А. Г. Маклаков, В. А. Прокофьева [и др.] ; под ред. А. А. Реана. — СПб. ; М. : Прайм-Еврознак : ОЛМА-Пресс, 2003. — 432 с.

8. *Рягузова Е. В.* Лицо в маске: от исторических реминисценций до современных подростковых субкультур // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». — 2024. — № 4. — С. 345–354. — DOI: 10.35634/2412-9550-2024-34-4-345-354

***М. Ф. Махмутов, Е. М. Скрыпникова***
*Новосибирский государственный педагогический университет*

# КОЛЛЕКТИВНО-ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ СПОРТИВНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО КЛУБА: ВИДЫ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается потенциал коллективно-творческой деятельности как ключевого метода патриотического воспитания в условиях спортивно-патриотического клуба. Определяется актуальность перехода от традиционных монологических форм работы к диалогическим и деятельностным, обеспечивающим высокую субъектную позицию воспитанников. Предложены виды коллективно-творческой деятельности патриотической направленности (художественно-эстетические, спортивно-тактические, познавательные, общественно-гражданственные) и детально описана этапность их организации и проведения. Делается вывод, что системное их применение способствует формированию у воспитанников не только патриотических знаний, но и устойчивых ценностных ориентаций, активной гражданской позиции и опыта социально значимой деятельности в коллективе.

*Ключевые слова:* патриотическое воспитание, спортивно-патриотический клуб, коллективно-творческая деятельность, классификация.

В современной социокультурной ситуации задача гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи, обозначенная в национальном проекте «Образование» и «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», приобретает особую значимость.

Особое место в этой работе занимают общественные организации, спортивно-патриотические клубы (далее — СПК), совмещающие физическое развитие и духовно-нравственное становление личности. Однако, как справедливо отмечают исследователи, практика работы многих клубов нередко ограничивается «традиционными формами: лекциями, беседами, экскурсиями», которые, оставаясь важными, часто не обеспечивают глубокой личностной вовлеченности и активности молодежи [4, с. 50]. При этом подростки, являющиеся наиболее представленной возрастной категорией в СПК, стремится быть не объектом воздействия, а соавтором, созидателем. В этой связи возникает проблема поиска и систематизации таких педагогических форм и методов, которые бы превращали патриотическое воспитание в СПК из системы готовых знаний в пространство совместной, творческой и социально значимой деятельности. Решение этой проблемы мы видим в актуализации потенциала коллективно-творческой деятельности (далее — КТД).

КТД понимается нами вслед за Е. В. Сараевой как «совокупность определенных действий, направленных на общую пользу и радость» [3, с. 56]. КТД — это совместная деятельность, направленная на создание нового, социально или личностно значимого опыта, в котором процесс коллективного планирования, подготовки, осуществления и рефлексии имеет не менее важное воспитательное значение, чем сам результат. В контексте работы СПК коллективная творческая деятельность становится тем связующим звеном, которое позволяет соединить абстрактные идеи патриотизма с конкретной практикой жизнедеятельности коллектива, основанной на товариществе, взаимопомощи и общем целеполагании.

Участие подростков в коллективной деятельности имеет большое значение для формирования социальных навыков и опыта реализации инициативы, творчества, самовоспитания. По словам Л. И. Маленковой, «Каждому члену коллектива обеспечена активная позиция в совместной жизни и деятельности, а значит, для каждого — ребенка и взрослого — создается возможность их самореализации» [3, с. 94]. Данный подход подчеркивает, что развитие качеств личности происходит в процессе активной, осмысленной деятельности согласно которому, знания, нормы и смыслы создаются участниками в ходе совместной деятельности.

КТД реализуется через многообразие видов и позволяет решать воспитательные задачи разной направленности. И. П. Ивановым предложены следующие виды КТД: трудовые, познавательные, художественные, спортивные, общественно-политические дела [1]. С учетом направлений



© Махмутов М. Ф., Скрыпникова Е. М., 2026

деятельности СПК и задач патриотического воспитания выделим и представим характеристику актуальных видов КТД:

1. Художественно-эстетические КТД. Направлены на формирование эмоционально-ценностного отношения к Родине через искусство и самовыражение. Примеры: конкурс патриотического плаката к памятной дате «День Победы 9 мая»; создание силами воспитанников видеоархива «Улицы героев нашего города».

2. Спортивно-тактические КТД. Закрепляют патриотические идеалы через физическую активность, командный дух и соревновательность. Примеры: участие в организации спасательного марафона «Готов спасать» с элементами ориентирования и преодоления препятствий; участие в военно-спортивном марафоне «Юный спецназовец», посвященном герою СВО; помощь в организации и участие в турнире по смешанным единоборствам, посвященном празднованию «Дня войск национальной гвардии России».

3. Познавательные КТД. Формируют когнитивный компонент патриотизма, связь поколений. Примеры: коллективный проект «История моей семьи в истории страны»; поисковая работа по восстановлению биографий участников Великой Отечественной войны — жителей города; создание галереи фотографий или портретов родственников воспитанников клуба участвовавших в Великой Отечественной войне, «Семейные герои великой победы».

4. Общественно-гражданственные КТД. Нацелены на формирование активной гражданской позиции через реальные дела. Примеры: организация показательного выступления и проведение мастер-класса по самообороне для ребят из детского дома; социальная акция «Ветеран живет рядом» (регулярная помощь); экологический проект «Чистая память» (благоустройство территории у памятника).

Важными условиями, обеспечивающими эффективность КТД, являются систематическая реализация разнообразных видов коллективно-творческих дел; соблюдение этапной методики их проведения (коллективное целеполагание и планирование; подготовка; проведение; коллективный анализ (рефлексия); стадия ближайшего развития («Последействие»)), основанной на логике педагогического содействия.

Таким образом, системное использование коллективно-творческих дел в спортивно-патриотическом клубе позволяет решить ключевую проблему современного воспитания — проблему формального усвоения патриотических ценностей. Предложенная классификация и четкая методика организации КТД предоставляют педагогу действенный инструментарий для преобразования воспитательного процесса. КТД создают ситуацию «проживания» патриотизма в действии, где воспитанник из пассивного слушателя превращается в активного гражданина, творца, члена сплоченной команды.

---

1. *Иванов И. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. — М. : Педагогика, 1989. — 208 с.

2. *Маленкова Л. И.* Коллективно-творческое дело: идеи и способы организации // Народное образование. — 2018. — № 8–9 (1470). — С. 92–96.

3. *Сараева Е. В.* Инновационный подход И. Иванова к проблеме формирования детского коллектива // Вестн. Акад. знаний. — 2015. — № 14 (3). — С. 54–59.

4. *Федоров А. П., Томилина С. Н.* Методологические подходы к системной организации процесса формирования патриотизма у современной молодежи // Человек и образование. — 2018. — № 4 (57). — С. 49–53.

***Е. И. Минина***
*Омский государственный педагогический университет*
*Гимназия № 5, Рудный, Казахстан*
***Н. П. Мурзина***
*Омский государственный педагогический университет*

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические основы формирования текстовой деятельности младших школьников. Научные подходы к определению понятия «текст» и пониманию возможностей работы с текстом для обучения и развития обучающихся. Раскрывается актуальность развития основных компонентов текстовой деятельности в восприятии и создании связных текстов в начальном образовании на основе межпредметного подхода с использованием интерактивных методов и цифровых средств.

*Ключевые слова:* текст, текстовая деятельность, структурные компоненты, начальное образование, формирование текстовой деятельности, межпредметный подход.

В условиях модернизации системы образования и реализации обновленных образовательных стандартов особую значимость приобретает проблема формирования текстовой деятельности младших школьников. Современная школа ориентирована не только на усвоение обучающимися определенного объема знаний, но и на развитие функциональной грамотности, коммуникативных умений и способности работать с различными типами текстов. Текстовая деятельность выступает важнейшим компонентом коммуникативного процесса и познавательного развития ребенка, так как именно через текст и работу с ним осуществляется осмысление окружающего мира, формирование логического мышления, развитие познавательной активности и успешная социализация младшего школьника. Необходимо понять, на каких концепциях выстраивается процесс формирования текстовой деятельности в начальной школе.

Актуальность формирования текстовой деятельности младших школьников обусловлена тем, что этот возраст является сензитивным периодом для этого процесса. В начальной школе определены требования к формированию универсальных учебных действий (УУД): понимать прочитанное (текст), строить связные устные и письменные высказывания (текст), выражать собственное мнение и аргументировать его (строить свой текст). Текст выступает компонентом учебной и коммуникативной деятельности, развития.

В прошлом веке в психолого-социологическом исследовании Т. М. Дридзе текстовой деятельности подчеркивалось ее значение в социальной коммуникации: «текст — это способ организации коммуникации, передачи опыта, управления поведением и мышлением» [3, с. 31] и для текста «языковые конструкции подбираются под коммуникативно-познавательные задач» [3, с. 62]. Автор выделила структурные компоненты текстовой деятельности: «ориентировочная, исполнительная и контрольно-коррекционная фаза» [3, с. 220].

В психологии деятельность как один из видов речевой деятельности, так как речь связана с созданием и восприятием текстов. В речевой деятельности подчеркивается «деятельностное» понимание речевых проявлений [5, с. 27]. Эти исследования показывают, что между текстовой деятельностью есть связь с процессами коммуникативной (сообщение информации, воздействие на субъектов) и речевой (восприятие, создание, чтение и др.) деятельностей. Но объектом текстовой деятельности является текст, в образовании — учебный текст, который влияет на «личностное развитие каждого учащегося», «добывание и усвоение знаний … развитие их мышления» [2, с. 166]. Это подчеркивает, что текстовая деятельность включает еще и когнитивный, и ценностный аспекты этой деятельности.

Лингвисты выделяют две основные группы факторов, влияющих на восприятие и понимание текста, т. е. текстовую деятельность: «объективные (связанные с текстом и условиями его вос-



© Минина Е. И., Мурзина Н. П., 2026

приятия) и субъективные (связанные с личностными характеристиками читателя)» [11, с. 132]. Восприятие учебного текста зависит от структуры текста (Я. А. Микк), от его: информативности, сложности предложений, ясности структуры и абстрактности изложения [7, с. 119].

В. А. Чумакова доказала, что тексты на бумажном носителе, в отличие от электронных, являются более удобными для анализа и понимания, так как способствуют аналитическому и рефлексивному восприятию, а электронные тексты чаще вызывают фрагментарное чтение и копирование без осмысления [10, с. 267, 268]. Зарубежные исследования работы с текстом (Э. Манген, Х. Юй) подтвердили, что чтение бумажных текстов стимулирует связь сенсорно-моторных и когнитивных процессов [12, с. 415–416], а понимание текста «в определенной степени зависит от системы знаний читателя, уровня его интеллектуального развития и степени сформированности текстовой компетенции» [11, с. 133].

Исследователи также указали на то, что учебные тексты должны быть понятными и доступными в соответствии с возрастными особенностями

В области начального образования формирование текстовой деятельности рассматривается, прежде всего, на основе лингводидактического подхода на уроках русского языка (О. Ю. Афанасьева, Е. Ю. Никитина, А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина, К. М. Борисова). С этих позиций в текстовой деятельности выделяют учебные действия: «воспринимать, понимать, анализировать, интерпретировать, создавать и применять тексты в соответствии с коммуникативным замыслом, ситуацией и нормами языка» [9, с. 104].

В структуре текстовой деятельности младших школьников выделены следующие взаимосвязанные компоненты: смысловой компонент; структурно-композиционный компонент; языковой компонент; коммуникативный компонент [6, с. 35–36].

Задачи по формированию метапредметных результатов в начальной школе обозначили актуальность метапредметного подхода в образовании младших школьников. Метапредметность выступает эффективным принципом в образовании младших школьников. Педагоги (С. В. Галян) определяют метапредметный подход как «организацию деятельности учащихся с целью передачи им способов работы со знанием», а метапредметную деятельность как «деятельность за пределами учебного предмета» [1, с. 8]. Анализ метапредметных результатов ФГОС начального общего образования показал, что текстовая деятельность включает познавательные и коммуникативные УУД и умения работать с информацией. Но текстовая деятельность на уроках русского языка, литературного чтения и окружающего мира будет отличаться, поскольку тексты по своему содержанию разные: метапредметность учебных действий тесно связана с содержанием предмета. Как видим, текстовая деятельность зависит от учебного текста, но работа с ним включает метапредметные действия: его создание или чтение, восприятие, понимание и интерпретацию.

Анализ методических подходов к формированию текстовой деятельности показал, что педагоги предлагают способы формирования текстовой деятельности на основе межпредметного подхода: межпредметные связи «реализуются через постановку вопросов смежного характера: общих идей для ряда предметов» [4, с. 319]. Это позволяет в контексте начального образования более целостно воспринимать алгоритмы работы с текстом и рассматривать текстовую деятельность не только средством обучения, но и его целью, поскольку формирование умения работать с текстом является основой дальнейшего успешного обучения.

В условиях цифровизации для формирования текстовой деятельности предлагается сочетать цифровые и «живые» инструменты (Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева), использовать электронный лингводидактический контент [7, с. 109], речевой квест [8, с. 160].

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований позволяет рассматривать текстовую деятельность как сложное интегративное образование, отражающее речевой, коммуникативный, лингвистический аспекты. Реализация теоретически обоснованных подходов к работе с текстом создает условия для формирования метапредметных результатов обучения младших школьников.

---

1. *Галян С. В.* Метапредметный подход в обучении школьников : метод. рекомендации для педагогов общеобразоват. школ. — Сургут : Ред.-изд. отд. Сургут. гос. пед. ун-та, 2014. — 64 с.

2. *Дейкина А. Д., Левушкина О. Н., Борисова К. М.* Понятие текстовая деятельность в методике обучения русскому языку // Наука и школа. — 2023. — № 1. — С. 162–171. — DOI: 10.31862/1819-463X-2023-1-162-171

3. *Дридзе Т. Е.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации // Устроение : [сайт]. — URL: https://ustroenie.org/chitalny-zal/t-m-dridze-tekstovaya-deyatelnost-v-strukture-sotsialnoy-kommunikatsii--m-nauka (дата обращения: 23.01.2026).

4. *Кошечкина Т. В.* Реализация межпредметного подхода при формировании текстовой деятельности как общеучебного умения // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2008. — № 74-2. — С. 318–324.

5. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. — М. : Просвещение, 1969. — 214 с.

6. *Мали Л. Д., Климова С. А.* Методика развития речи : учеб. пособие. — М. : ДиректМедиа, 2022. — 112 с.

7. *Микк Я. А.* Оптимизация сложности учебного текста. — М. : Просвещение, 1981. — 119 с.

8. *Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю.* Текстовая компетентность // Вестн. Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та. — 2025. — № 3. — С. 157–172.

9. *Никитина Е. Ю.* Электронный лингводидактический контент как фактор формирования текстовой компетенции младших школьников: потенциал и педагогические условия // Вестн. Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та. — 2025. — № 4. — С. 103–121. — DOI: 10.25588/CSPU.2025.188.4.006

10. *Чумакова В. А.* Психологический анализ особенностей восприятия и понимания текста на бумажном носителе в электронной среде // Науч. тр. Республ. ин-та высш. школы. Исторические и психолого-педагогические науки. — 2016. — № 16 (ч. 2). — С. 264–271.

11. *Юй Х.* Сравнительный анализ трудностей при чтении русскоязычных научных текстов у китайских и русских студентов (на основе анкетирования) // Вестн. Омс. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. — 2025. — № 4 (49). — С. 131–140. — DOI: 1036809/2309-9380-2025-49-131-140

12. *Mangen A.* Hypertext Fiction Reading: Haptics and Immersion // Journal of Research in Reading. — 2008. — Vol. 31, no. 4. — P. 409–419.

***З. Г. Михалева, Ю. А. Бучнева***
*Средняя общеобразовательная школа № 109, Пермь*

# ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С УЧЕТОМ СПЕЦИФИКИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК

*Аннотация*. В статье проводится эмпирическое исследование реализации дифференцированного подхода с учетом специфики двигательной активности мальчиков и девочек на уроках физической культуры с подбором соответствующих средств и методов.

*Ключевые слова:* гендерный подход, дифференцированный подход к обучению, специфика двигательной активности, гендерное различие в физическом воспитании.

Дифференцированный подход к образовательному процессу, включая физическое воспитание учащихся общеобразовательных организаций, учитывающий гендерные особенности, способствует раскрытию способностей детей школьного возраста в рамках их двигательной активности, что обуславливает актуальность проводимого исследования.

Цель исследования заключается в поиске оптимальных средств и методов для развития универсальных учебных действий на уроках физической культуры с учетом специфики двигательной активности мальчиков и девочек по видам спорта «Легкая атлетика», «Гимнастика», «Баскетбол».

Задачи исследования:

1) проведение эксперимента и определение эффективных средств и методов с учетом специфики двигательной активности мальчиков и девочек;

2) выводы и оценка преимуществ использования дифференцированного подхода.



© Михалева З. Г., Бучнева Ю. А., 2026

Процесс проведения эксперимента был разделен на три основных этапа. В рамках первого этапа проведена корректировка в вариативной части учебных занятий на учебный год с учетом раздельного обучения и анализ материально-технической базы общеобразовательной организации.

Организация учебного процесса в рамках уроков физической культуры с 5-го по 9-й класс с учетом психологических и физиологических особенностей мальчиков и девочек, а также материально-технической базы образовательной организации — одновременное проведение уроков физической культуры у двух классов из одной параллели. Образованная из двух классов группа девочек занимается с одним преподавателем, а группа мальчиков — с другим преподавателем. Занятия групп мальчиков и девочек проводятся в разных залах.

Второй этап — подбор рациональных средств и методов индивидуально для каждой группы для достижения поставленных целей и задач урока:

1. Для оценки уровня подготовленности мальчиков и девочек осуществляется подбор соответствующих тестов (срезов). Для настоящего исследования тесты взяты из методических рекомендации по проведению замеров контрольных упражнений и оцениванию учащихся по программе «Физическая культура».

2. Разрабатываются упражнения по видам спорта «Легкая атлетика», «Гимнастика», «Баскетбол» для включения их в уроки с учетом раздельного обучения для повышения физического уровня.

На третьем этапе в рамках реализации эмпирического исследования проводятся следующие мероприятия:

1. Первоначальный срез показателей у учащихся.

2. Организация процесса и проведение уроков с учетом подобранных упражнений.

3. Контрольные срезы в течении реализации проекта:

– легкая атлетика проводятся срезы осенью и весной;

– гимнастика проводятся срезы ноябрь, декабрь;

– баскетбол проводятся срезы октябрь, апрель.

4. Анализ полученных данных по контрольным тестам (срезам).

Эмпирическое исследование проводилось на экспериментальной группе в количестве 20 человек учащихся 5-х классов (2023) в спортзале 18 × 9 м. В последующие годы (2024, 2025) данная группа обследуемых сохранялась. Результаты обобщены и представлены в таблице.

**Диагностика уровня физической подготовленности девочек. Средний показатель по группе**

| Вид спорта | Тест | 2023 | | 2024 | | 2025 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | норматив | результат | норматив | результат | норматив | результат |
| Легкая атлетика | 60 м | 10,4 | 11,8 | 10,3 | 11,0 | 9,8 | 10,4 |
| | Прыжок с места | 160 м | 145 м | 165 м | 153 м | 170 м | 165 м |
| | 6-минутный бег | 1120 м | 850 м | 1200 м | 1050 м | 1180 м | 1150 м |
| Гимнастика | Ласточка на бревне (с) | | 3 | | 4 | | 6 |
| | Наклон стоя | +13 см | +10 см | +14 см | +13 см | +15 см | +16 см |
| ОФП | Отжимания | | | | | | |
| | Пресс 30 с | 22 раз | 19раз | 23 раз | 21раз | 25 раз | 24 раз |
| | Скакалка 30 с | 38 раз | 45 раз | 45 раз | 53 раз | 50 раз | 64 раз |
| Баскетбол | Штрафные броски из 10 раз | | 2 | | 4 | | 5 |
| | Полоса препятствий | | 40 с | | 31 с | | 26 с |

Из полученных данных видно, что в течение трех лет в экспериментальной группе в количестве 20 человек наблюдается значительный прирост результата по всем тестам в рамках каждого из видов спорта. Это свидетельствует о том, что подбор упражнений был выбран правильно и дал хороший результат.

Дифференцированный подход с учетом специфики двигательной активности мальчиков и девочек на уроках физической культуры с подбором соответствующих средств и методов

ведет к повышению уровня физической подготовленности в исследуемых видах спорта — «Легкая атлетика», «Гимнастика», «Баскетбол».

Преимущества дифференцированного подхода в организации урока физической культуры в общеобразовательной организации заключаются в следующем:

1. Возможность учитывать психические и физиологические особенности детей разного пола.

2. Возможность рационально планировать урок — внимание преподавателя не рассеивается на две разнополые группы, работающие по разным программам.

3. Возможность дозировать нагрузки, подбирать упражнения и игры, наиболее полно учитывать разный уровень физического развития и психического состояния мальчиков или девочек.

4. Возможность повысить контроль для физического развития у обоих полов.

5. Возможность обучения при отсутствии стеснительности и ощущения неловкости физически слабых учащихся, так как отсутствуют представители противоположного пола.

6. Прирост физического уровня в сравнении с физическим воспитанием в смешанных классах.

7. Повышение дисциплины, путем отсутствия отвлекающего фактора противоположного пола.

---

1. *Журавлева Ю. И., Ярошенко Е. В., Астахова М. В.* Реализация гендерных особенностей школьников на уроке физической культуры // Kant. — 2020. — № 4 (37). — С. 406–409.

2. *Храмцов П. И., Моргачев О. В.* Гигиеническое обоснование дифференцированного по полу подхода к организации физического воспитания младших школьников // Гигиена и санитария. — 2023. — № 102 (1). — С. 63–69.

3. *Шустова Л. П., Данилов С. В.* Тренды гендерных исследований в физкультурном образовании и спорте // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер. : Акмеология образования. Психология развития. — 2024. — Т. 13, вып. 1 (49). — С. 71–79.

***Ю. В. Москалец***

*Омский государственный педагогический университет*

# РЕАЛИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ОМСКА

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы реализации патриотического воспитания среди школьников города Омска посредством организации туристической деятельности. Раскрываются возможности использования туристических маршрутов и экскурсий для формирования у учащихся чувства гордости за свою малую родину, интереса к истории родного края и уважения к культурному наследию.

*Ключевые слова:* патриотическое воспитание, «безусловный» патриот, патриотизм, патриотический туризм, патриотический экскурсионный маршрут, патриотический тур.

Проблеме патриотического воспитания в нашей стране в последнее время уделяется особо пристальное внимание. Долгий период данное направление не считалось приоритетным, однако сейчас отмечена положительная тенденция. По результатам опроса, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения, количество опрошенных, считающих себя патриотами в России, долго оставалось на низком уровне, в 2014 г. этот показатель увеличился до 48,0 %, а в 2022 составил 56,0 %. В 2025 г. отмечен самый высокий рост данного показателя: 94,0 % россиян считают себя патриотами, а 62,0 % из них — «безусловными патриотами» [3]. Выявленная положительная динамика объясняется социально-политическими изменениями в стране, а также активизацией мер по воспитанию патриотических чувств у обучающихся и молодежи.



© Москалец Ю. В., 2026

Такая картина не может не радовать, однако останавливаться на достигнутом не представляется возможным, так как патриотические чувства у граждан — это элемент мировоззрения, формирование которого процесс длительный, постепенный и непрерывный.

Говоря о воспитании патриотизма, можно выделить основные направления, которые необходимо формировать у детей: отношение к природе своей Родины; отношение к народу, проживающему в стране; отношение к национальным традициям, ценностям и обычаям; отношение к политическому устройству государства [2, с. 98].

Кроме того, патриотическое воспитание — это систематизированная деятельность по развитию патриотического сознания, нравственных ценностей, чувств и эмоционально-ценностных отношений, и действенно-практического опыта в различных видах деятельности, ориентированных на патриотическую активность в процессе урочной и внеурочной деятельности [4].

При этом возникает вопрос, как сделать еще более эффективным процесс гражданско-патриотического воспитания, какие ресурсы и возможности необходимо задействовать. Можно ли охватить иные сферы жизни подрастающего поколения, закрепляя достигнутые положительные результаты.

В связи с мобильностью современных детей одним из возможных направлений в этой работе может стать интеграция в рекреационную деятельность молодежи и детей элементов патриотического воспитания.

«Патриотический туризм» — это определенный вид туризма, основу которого составляет посещение мест сражений, музеев военной славы, памятников и мемориалов [1, с. 315]. При этом он позволяет укрепить чувство национальной гордости, способствует глубокому погружению в историю своего края, учит детей уважать традиции своей семьи, страны и государства.

Локации и содержание разработанного экскурсионного маршрута

Подобного рода туристических маршрутов существуют в России более 150 видов, в центральных регионах нашей страны.

Омская область пока не входит в их число, однако богатый исторический потенциал позволяет эффективно реализовать эту идею в нашем городе. Такая деятельность позволяет познакомить школьников с историей своего города, традициями и достижениями его жителей, своей семьи.

В связи с этим был разработан экскурсионный маршрут «Вклад омичей в победу над фашизмом». Цель — сформировать чувство гордости за своих соотечественников, сопричастность к героическому настоящему и прошлому родного города и страны, продемонстрировать школьникам роль омичей в победе 1941–1945 гг.

Продолжительность тура — 1–1,5 ч, возрастная категория — дети 7–16 лет. Схема и содержание маршрута представлены на рисунке.

Данная экскурсия имеет насыщенное содержание и занимает небольшой временной промежуток. Основные локации подобраны так, чтобы они находились рядом друг с другом и их посещение было удобно для перемещения школьников.

Содержание может быть интересно детям любого возраста. Все экспонаты, которые представлены, имеют непосредственное отношение к нашему городу и его жителям. Посетители погружаются в атмосферу прошлого, узнают о роли своих земляков в истории Омска и всей страны. Видят примеры героических поступков омичей, их трудового подвига. Такой тур способствует формированию чувства гордости и благодарности к тем, кто победил захватчиков, дает возможность узнать о героях своей семьи, заставляет задуматься о том, какими усилиями была заработана победа.

Таким образом, организация туристической деятельности школьников Омска представляет собой действенный инструмент формирования гражданской зрелости, нравственных ценностей и чувства гордости за свою малую родину. Туризм становится своеобразной школой любви к Родине, пробуждая интерес к истории родного города.

---

1. *Козловская Д. И., Козловская С. Н.* Патриотический туризм как средство воспитания и образования молодежи // ЦИТИСЭ. — 2021. — № 4 (30). — С. 311–324.

2. *Москаленко М. Р.* Патриотическое воспитание молодежи: проблемы и перспективы : учеб. пособие. — М. : Айрис-пресс, 2015. — 220 с.

3. О современном российском патриотизме // ВЦИОМ : [сайт]. — 2023. — URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/o-sovremennom-rossiiskom-patriotizme (дата обращения: 16.02.2026).

4. Патриотическое воспитание в современной школе (из опыта работы…) // Школа сегодня : [сайт]. — URL: https://школасегодня.рф/articles/2504.html (дата обращения: 18.02.2026).

***А. В. Невзорова***
*Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского*

## СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье представлена характеристика структурной организации образовательных сред современных младших школьников, разработанная с позиций уровневого подхода. Обоснованы и описаны критерии и дискрипторы уровневой структуры образовательных сред. Проведен качественный анализ уровней образовательных сред младших школьников с точки зрения их компонентного и элементного состава.

*Ключевые слова:* образовательная среда, структурная организация, уровневый подход, начальное общее образование, дополнительное образование, социальная ситуация развития.



© Невзорова А. В., 2026

Проблема разработки структуры образовательных сред обрела особую актуальность в контексте технологического прогресса, охватившего все сферы жизни человечества в последние несколько десятилетий [3]. Среда обитания современного человека является не только природным, бытовым, социальным, духовным, культурным пространством взаимодействия людей. Она приобрела совершенно новые образовательные качества [1], поскольку современному человеку для полноценного существования в современном мире приходится постоянно приобретать новые навыки, компетенции, знания, способы деятельности. Этими образовательными качествами характеризуется многообразие образовательных сред, в которых и с помощью которых современный человек достигает необходимых образовательных результатов.

Как было обозначено в опубликованных нами ранее работах [4; 5], всё многообразие образовательных сред может быть систематизировано и структурировано с позиций уровневого подхода. Уровневый подход, успешно применяемый в гуманитарных науках, прежде всего в психологии [2], для решения исследовательских задач систематизации наиболее обширных множеств, по нашему мнению, недооценен в педагогике. Однако он в полной мере отвечает задаче исследования дифференциации образовательных сред. Согласно уровневому подходу, структурная организация образовательных сред может быть описана после определения и обоснования критериев и дискрипторов дифференциации уровней образовательных сред. Так, в качестве критериев дифференциации образовательных сред выступили такие категории, как транзитивность, задачи возраста и образовательная цель. Таким образом, в общей структуре образовательных сред выделено три основных взаимоподчиненных уровня их организации: метасистемный уровень, определяемый на основе критерия транзитивности как феномена современного мира; системный уровень, выделенный на основе критерия задач возраста отдельной личности (индивида) или однородных социальных групп; субсистемный уровень, в основе которого лежит критерий образовательной цели.

Субсистемный уровень образовательных сред интегрирует компонентный и элементный составы, характеризующиеся реализацией условий приобретения универсальных компетенций, гибких навыков, функциональной грамотности. Он, по своей сути, составляет наиболее приближенный к обычной жизни индивида спектр окружающих его образовательных сред, в которые он является включенным. Его дискрипторы характеризуются основными видами экономической деятельности базовых организаций образовательных сред, их финансированием, материально-техническим, кадровым, содержательным обеспечением, сетевыми условиями деятельности.

Системный уровень образовательных сред формируется вокруг таких ключевых устремлений индивида, как получение образования, традиционно соотносимого с конкретным возрастом; социальной адаптации, социализации или ресоциализации; самоопределения, выстраивания жизненных перспектив, нахождения жизненных смыслов, конструирования полноты жизни, являющейся, в свою очередь, характеристикой удовлетворенности жизнью. Его дискрипторы охватывают территориально-географические границы, инфраструктурные условия, технологическое обеспечение, национальное своеобразие и этническую культуру, специфику экспертного сообщества и чувствительность к внешним изменениям.

Метасистемный уровень образовательных сред характеризуется одновременностью изменений мира в целом и особенностей образования человека в современном мире. Образование наряду с решением государственных и общественных задач решает и ключевую задачу для каждого человека, а именно, развитие и формирование способности жить в современном мире, что возможно лишь при высокой адаптивности к внешним условиям. Соответственно, и дискрипторы метасистемного уровня охватывают такие явления, как адаптация педагогов и обучающихся, адаптивность самих образовательных сред, наличие сети самообучающихся и взаимообучающихся сообществ и справочно-информационной сети.

Поскольку активное включение индивида в систему образовательных сред происходит одновременно с началом школьного обучения, т. е. в младшем школьном возрасте, именно в этот период важнейшей педагогической задачей является обеспечение осведомленности всех участников образовательного процесса о существующих образовательных средах и их возможностях в обучении, развитии личности, социализации детей. С позиций структурной организации образовательных сред рассмотрение этих вопросов становится наиболее полным, причем в каждом

конкретном случае содержательный перечень таких сред будет персонифицироваться и иметь личное, институциональное, местное, региональное своеобразие. Приведем пример описания подобной системы образовательных сред, окружающих ребенка младшего школьного возраста. На субсистемном уровне младший школьник может быть включен в систему необходимых конкретно для его развития образовательных сред. Они могут включать, к примеру, следующие сферы жизнедеятельности: занятия у логопеда, лечебная физкультура, овладение навыками самообслуживания в семье, освоение культуры общения и навыков самоорганизации в процессе решения бытовых задач, социально-эмоциональное развитие в общении со значимыми взрослыми и др. На системном уровне образовательные среды формируются, прежде всего, на базе организации общего образования, которую посещает ребенок. Наряду с ней эти среды могут существовать в организациях дополнительного образования, а также организациях культуры, досуга, разного рода пространствах, технопарках, кванториумах, в которых может происходить ранняя профилизация, профориентация, развитие кругозора, пробуждение интересов, направленностей, познавательных потребностей ребенка. На метасистемном уровне на развитии младшего школьника могут отражаться процессы и явления, происходящие в мире вообще, в целом: появление новых технологий, стремительное развитие искусственного интеллекта, новые тренды, тенденции развития образования, становление национальной суверенной образовательной системы. С этих позиций рассматривается его включенность во всеобщее современное смысловое поле, лейтмотив времени, гражданские и духовно-нравственные приоритеты. На их основе формируется нравственный стержень личности, базовые установки, основа дальнейшего выбора жизненного пути.

1. *Еженленко В. Б.* Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса. — СПб. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2005. — 466 с.

2. *Карпов А. В.* Психология деятельности : в 5 т. Т. 1 : Метасистемный подход. — М. : Рос. акад. образования, 2015. — 546 с.

3. *Карпова Е. В., Невзорова А. В.* Методолого-теоретические основы исследования образовательных сред // Современный младший школьник: Развитие, воспитание, социализация : сб. науч. материалов. Выпуск 2 / науч. ред. Е. В. Карпова. — Ярославль : Ред.-изд отд. Яросл. гос. пед. ун-та им. К. Д. Ушинского, 2025. — С. 50–59.

4. *Невзорова А. В.* Глава 6. Отечественные и зарубежные подходы к характеристике среды образования // Теория и практика оптимизации образовательного процесса в вузе и школе : моногр. в 2 т. — Ярославль : Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2023. — С. 97–113.

5. *Невзорова А. В.* Дифференциация образовательных сред в контексте жизни современного человека // Концепт. — 2024. — № 10. — С. 31–49.

***Л. Б. Никитина***
*Омский государственный педагогический университет*

## МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ: МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Выявляются основные направления метаязыковой рефлексии, отраженные в речи дошкольников. Детские рефлексивы рассматриваются как важный мотивационный механизм языкового образования младших школьников.

*Ключевые слова:* детская речь, метаязыковая рефлексия, мотивация языкового образования.

Метаязыковая рефлексия, свойственная всем независимо от возраста, пола, уровня образования, социального положения, плодотворно изучается в современной лингвистике (например, [1; 2; 3]).



© Никитина Л. Б., 2026

Цель нашего исследования — на материале высказываний двойняшек в возрасте от 4 до 7 лет (далее **М** — мальчик; **Д** — девочка) выявить основные направления метаязыковой активности детей дошкольного возраста как основу мотивации к изучению языковых и коммуникативных норм в школе.

Первой ступенью метаязыковой рефлексии ребенка является процедура метаязыкового сознания по интерпретации какого-либо факта языка. Ребенок осваивает язык через наблюдения, источниками которых являются в первую очередь речь взрослых и тексты фольклорных и художественных произведений). Осмысление услышанного закономерно приводит ко второй ступени метаязыковой рефлексии, которая реализуется в конкретном речевом выражении: ребенок задает вопросы и строит словесные рассуждения о языковых явлениях.

Наиболее частотны в детской речи вопросы рефлексивного характера по поводу значения слов: **Д.** *Ты меня любишь? — Конечно. — А как это: «любишь»?*; **М.** *Мама сказала, что ей цветы дарили поклонники. Бабушка, а кто такие поклонники?*; **Д.** *А что такое душа? <…> А есть люди, у которых нет души?* **Д.** *А какая это избушка — лубяная?*

Вопросы о значении слов коррелируют с вопросами и рассуждениями об их происхождении и словообразовательных связях: **Д.** *Бабушка, а почему тебя назвали бабушкой? <…> Бабушка — это жена мамина*; **М.** *А я знаю, почему небоскреб назвали небоскребом! Потому что он прямо в небо!... А почему скреб, не знаю*; **М.** *Психолог — тот, кто лечит психов*; рассуждение о слове *шахматы*: **М.** *Первое значение — «шах и мат», а второе — плохое слово*.

Детские лексические и словообразовательные рефлексивы охватывают многочисленные характерные для языка системные проявления и порождают креативные суждения, в основе которых лежит установление семантических связей между словами. Например: **Мама:** *Вставай ко мне под крылышко*. **Д.** (Прижимаясь к маме) *Я у тебя под перышком, да?*; **М.** *Сделай мне бутерброд с лечебной колбасой* (Очевидно установление связи слов, входящих в одно семантическое поле: *крылышко — перышко*; *лечебная — докторская*); **Д.** *Это кран-козел* («козловой кран») (В основе детской номинации лежит осмысление метафорической связи между словами); **М.** *В вашем районе живут одни бабушки. — Почему? — У вас же написано «пожилой район»* (ребенок реагирует на близость звучания слов *жилой* и *пожилой*, т. е. в его поле зрения оказывается явление паронимии).

Особый интерес вызывают у детей прецедентные имена, которые толкуются ими через установление внутренней формы с опорой на созвучие морфем (подробно о явлении мотивационной рефлексии в детской речи см.: [4]). Примеры подобной наивной словообразовательной этимологии: **М.** *Я знаю, наверное, почему улицу одну назвали Ломоносова. Там, наверное, кто-то ломает всем носы*; **Д.** *Ушинский… У него что, уши большие?* **М.** *Потому что у него много уш*; **Д.** *А улица Армавирская — потому что там армия была?*; **М.** *Ленин — потому что он был ленивый.*

В дошкольном возрасте дети конструируют свои слова, но их окказиональное словообразование всегда находится в пределах языковых возможностей — продуктивных словообразовательных суффиксов и моделей: **М.** *У тебя большебелочь* («крупные деньги») — слово образовано по аналогии со словом *мелочь* («мелкие деньги»); **М.** *У меня язык омичанский* («омский»); **М.** *Не морковничайте* («не ешьте морковь») *без меня!*; **М.** *Он СШАнец* («американец»); **Мама:** *Садись в кресло — я тебя причешу*. **Д.** *Ну ты же не подстригатель* (равнозначно «парикмахер; тот, кто работает в парикмахерской, стрижет волосы»); **М.** *У тебя гусеничности* («гибкости») *не хватает.*

Рефлексивы дошкольников распространяются и на те области языкознания, которые требуют специальных грамматических, стилистических, орфографических знаний. Например: **М.** *Вообще человеку невозможно жить и ничего не делать. Надо смотреть, дышать. Даже мертвому. — ? — Ну ты же лежишь* (Рассуждения о человеке как производителе действий коррелирует с наблюдениями за словами, которые эти действия обозначают и отвечают на глагольные вопросы); **М.** *Он почтальон. А она как? — Так же. Потому что если мы прибавим –ша, то будет обидно для человека (почтальонша). Это такой суффикс. — А мы будем эти обидные суффиксы изучать?* (Своим вопросом ребенок подталкивает взрослого к рассказу о семантике суффиксов — частей слова, которые влияют не только на грамматические характеристики слова, но и привносят уничижительные смыслы); **М.** *Мама, ты не знаешь, как пишется: лИтучая*

*или лЯтучая мышь?* (Научившись читать, дошкольник начинает наблюдать за разницей между написанием и произношением и задает «орфографические» вопросы).

Мотиваторами являются и рефлексивы, касающиеся речевой культуры: **Д.** *Почему говорят «Как вас зовут, молодой человек», но не говорят «Как вас зовут, старый человек»?* **М.** *Я знаю, что бабушкам и дедушкам это не нравится, но почему иногда говорят «бабка»*?; **Д.** *Вот «блин» — это строгое слово от «блинчик». А почему некоторые иногда говорят «блин»?* Данные вопросы возникают на основе наблюдений за речью окружающих и демонстрируют стремление детей приобщиться к коммуникативным нормам, установить причинно-следственную связь между ситуативными факторами и языковым оформлением высказывания.

Итак, основными направлениями метаязыковой активности детей дошкольного возраста являются лексико-семантическое и словообразовательное. Кроме того, в детской речи отражено стремление проникнуть в этимологию слова, осмыслить его грамматические характеристики, связи между морфемным составом слова и его стилистическим потенциалом. Отмечается также внимание дошкольников к функционированию языковых единиц в разных ситуациях общения.

Детская метаязыковая рефлексия является той базой, на которой строится языковое образование: интерес дошкольников к языку и речи — важный мотивационный механизм освоения младшими школьниками законов языка и их воплощения в речевой практике.

1. *Булгакова О. А.* Метаязыковая рефлексия как экспликатор выбора орфографического варианта // Сиб. филол. журнал. — 2016. — № 3. — С. 50–58.

2. *Вепрева И. Т.* Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. — М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. — 384 с.

3. *Голошубина О. К.* Метаязыковая рефлексия в интернет-коммуникации (на примере речевого жанра «Разговор в мессенджере») // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2016. — № 25. — С. 59–65.

4. *Колясникова О. С.* Явление мотивационной рефлексии в детской речи : дис. … канд. филол. наук. — Екатеринбург, 2005. — 266 с.

***А. А. Пиорунская***
*Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева*
*Научный руководитель: Ю. В. Гришина*

## ХЕЙТ КАК ОСОБАЯ ФОРМА ЦИФРОВОЙ АГРЕССИИ

*Аннотация*. В статье рассматривается такой феномен цифровой агрессии, как хейт. На основе анализа этого феномена обосновывается необходимость учета специфики данной формы цифровой агрессии при разработке мер профилактики и коррекции.

*Ключевые слова:* кибербуллинг, хейт, флейминг, агрессивное поведение, цифровая агрессия.

Жизнь современного человека уже невозможно представить без общения в социальных сетях, мессенджерах и доступа в Интернет. В условиях активного развития интернет-технологий возникли новые риски, связанные с переносом значительной части процессов социализации молодежи в онлайн-среду. Среди множества опасностей киберсоциализации особую сложность для педагогического анализа представляет агрессивное поведение в интернете, поскольку его формы часто не дифференцируются, хотя требуют различных стратегий вмешательства. Многие активные пользователи интернет-пространства сталкивались в той или иной степени с такими разновидностями интернет-травли, как флейминг и хейт. Цифровая агрессия для молодых людей представляет наибольшую опасность ввиду их самостоятельности и одиночества в решении каких-либо жизненных вопросов. Преуменьшение психологического влияния феномена приводит к тому, что человек остается один на один с решением данной проблемы. В психолого-педагогических исследованиях, посвященных проявлениям агрессии в интернет-пространстве среди молодежи, на сегодняшний день отсутствует единое общепринятое научное определение феномена хейта.



© Пиорунская А. А., 2026

Неоднозначность понимания явления создает методологическую проблему для исследователей и практиков. Таким образом, целью настоящей статьи является анализ феномена хейта в цифровой образовательной среде для выработки психолого-педагогического определения хейта.

Впервые термин «кибербуллинг» был введен в 1997 г. канадским педагогом Биллом Белси, который определил его как преднамеренное, повторяющееся враждебное поведение отдельных лиц или групп, намеревающихся нанести вред другим, используя информационные и коммуникационные технологии [1]. В отечественной литературе термин «кибербуллинг» закрепился как объект научного исследования благодаря заимствованию такими учеными, как А. А. Бочавер, К. Д. Хломов, Г. У. Солдатова [2]. Впоследствии данная дефиниция стала активно использоваться в исследованиях феномена в контексте различных педагогических концепций и психологических модальностей.

Hate speech, согласно «Стратегии и плану действий в отношении языка вражды» Организации объединенных наций от 2019 г., — это «форма речевой, письменной или поведенческой коммуникации, которая использует уничижительный или дискриминационный язык в отношении личности или группы людей на основании того, кто они, иначе говоря, на основании их религиозной, этнической, расовой, гендерной, гражданской принадлежности, цвету кожи или другим признакам идентичности» [4]. В исследованиях отечественных авторов отмечается, что хейт образуется и усиливается особенностями цифровой среды — массовостью, анонимностью, поддержкой в виде лайков и реакций, что снижает критичность авторов к своим высказываниям и способствует быстрому распространению негативной информации. Н. В. Васильева подчеркивает, что хейтспич в социальных сетях проявляется в виде агрессивных, дискриминирующих или стигматизирующих сообщений, направленных на публичные объекты, мнения или целые группы [3]. В работе Г. У. Соломиной язык вражды рассматривается как совокупность средств выражения резко отрицательного отношения к объектам социальной оценки, что позволяет выделить хейт как отдельный феномен цифровой агрессии [5]. Такие симптомы характеризуются яркой эмоциональной окраской, ориентацией на публичность и массовый отклик, что отличает хейт от систематической и адресной агрессии, характерной для кибербуллинга. Исследования отечественных авторов показывают, что распространение хейта обусловлено спецификой цифровой среды (анонимностью, массовостью и поддержкой через реакции пользователей), что снижает критичность высказываний и ускоряет тиражирование негативного контента.

Хейт среди молодежи в онлайн-пространстве рассматривается как особая форма цифровой агрессии, связанная с использованием уничижительного и дискриминационного языка в отношении личности или группы по признакам идентичности. В отличие от других форм агрессии, хейт характеризуется ориентацией на выражение негативных оценок относительно идеи, мировоззрения, формы самовыражения. Для осуществления коррекции и профилактики данного феномена требуется смещение акцента с индивидуальной коррекционной работы на регулярные и массовые профилактические меры, включающие в себя формирование культуры цифрового общения, развитие критического мышления, эмпатии и ответственности за создаваемый контент. Учет отличительных особенностей хейта позволяет выстраивать более гибкие образовательные стратегии, направленные на эффективное снижение общего уровня агрессии и создание безопасного цифрового пространства для молодежи.

---

1. *Бенгина Е. А., Гришаева С. А.* Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка // Вестн. университета. — 2018. — № 2. — С. 153–157.

2. *Бочавер А. А., Хломов К. Д.* Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журн. Высшей школы экономики. — 2014. — Т. 11, № 3. — С. 177–191.

3. *Васильева Е. А., Фархуллина Л. Г.* Хейтспич в социальных сетях // Актуальные научные исследования в современном мире. — 2021. — № 10–8(78). — С. 31–35.

4. Взаимодействие со СМИ: отработка кризисных ситуаций в СМИ и социальных сетях // Обучающие семинары по реализации государственной национальной политики в субъектах РФ : [сайт]. — URL: http://seminars.spa.msu.ru/wpcontent/uploads/2.2.1-lecture.pdf (дата обращения: 28.01.2026).

5. *Соломина Н. В., Головенко С. Ю.* Язык вражды // Россия и мировые тенденции развития : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / науч. ред. П. Г. Макухин. — Омск : Ом. гос. техн. ун-т, 2019. — С. 232–240.

***Ю. С. Посохова, Н. В. Лаенко, Е. А. Ульянова***
*Центр развития ребенка — детский сад № 90, Омск*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

*Аннотация.* В статье рассматриваются ключевые психологические особенности развития детей поколения Альфа, воспитывающихся в условиях цифровизации и социальной трансформации. Анализируются специфические вызовы: клиповое мышление, дефицит произвольного внимания, сниженная коммуникативная толерантность, ранняя экспозиция в медиапространстве. Представлен практический опыт воспитателя по адаптации педагогических методов для гармоничного развития эмоционально-волевой, познавательной и социальной сфер современного дошкольника. Особое внимание уделяется использованию мобильного электронного образования как инструмента поддержки индивидуальной траектории развития. Делается акцент на синергии традиционных подходов и инновационных технологий.

*Ключевые слова:* современный дошкольник, клиповое мышление, цифровая социализация, эмоциональный интеллект, произвольность, игровая деятельность, педагогическое взаимодействие, мобильное электронное образование.

Современный ребенок — продукт новой социокультурной реальности, характеризующейся ускорением темпа жизни, тотальной цифровизацией и трансформацией института семьи [3, с. 15]. Дети, условно относимые к поколению Альфа (рожденные после 2010 г.), с раннего возраста погружены в гиперстимулирующую медиасреду. Это формирует специфический психологический профиль, который воспитатель дошкольного учреждения не может игнорировать. Ключевая задача современного педагога — не противопоставление «старого» и «нового», а тонкая интеграция педагогического опыта с пониманием нейропсихологических особенностей воспитанников [6, с. 78], включая грамотное внедрение мобильных образовательных технологий.

Эмпирические наблюдения и анализ психологической литературы позволяют выделить ряд устойчивых тенденций [1; 2]:

**– Клиповое мышление и дефицит концентрации.** Информация потребляется короткими, яркими, часто несвязанными фрагментами. Это приводит к трудностям удержания внимания на монотонной деятельности, снижению способности к глубокому анализу и логическим построениям, что противоречит классическим этапам формирования познавательной деятельности дошкольника [5].

– **Дефицит развития крупной и мелкой моторики.** Гиподинамия, замещение предметной деятельности виртуальной отрицательно сказывается на сенсомоторном опыте, что, по данным исследований, напрямую влияет на речевое и познавательное развитие [1, с. 42].

– **Парадокс социализации.** При видимой коммуникативной раскрепощенности (благодаря гаджетам) дети часто испытывают дефицит живого, эмоционально насыщенного взаимодействия, что ведет к неразвитости навыков эмпатии, разрешения конфликтов, работы в команде [2, с. 101–103].

– **Ранняя «взрослость» и информационная перегруженность.** Дети имеют доступ к контенту, не соответствующему их возрастным потребностям, что может провоцировать тревожность и преждевременную утрату детскости [3].

Работа с современными детьми требует от воспитателя гибкости, креативности и осознанного выбора методов, где ведущая деятельность остается игровой [5]. Представляем апробированные в нашей группе подходы.

Мы сознательно культивируем игры с четкими правилами, требующие последовательности и ожидания своей очереди (настольные игры, «ходули», «классики», народные игры). Вводим ритуалы и режимные моменты как «островки предсказуемости», которые снижают тревожность. Для тренировки внимания используем не компьютерные тренажеры, а адаптированные методи-



© Посохова Ю. С., Лаенко Н. В., Ульянова Е. А., 2026

ки: модификации игры «Что изменилось?», графические диктанты, совместное чтение длинных сказок с последующим пересказом по цепочке, что способствует развитию произвольности как основы готовности к школе [5].

Введены «Центр доброты и добрых дел» и «Эмоциональный календарь». Дети учатся через игровые ситуации, диадальные беседы и мульттерапию распознавать базовые и сложные эмоции (грусть, радость, удивление, ревность, гордость). Используем «Коврик злости», «Мешочек для крика», технику «облачко гнева», что учит экологичным способам выражения негативных чувств. Ключевую роль играет личный пример воспитателя в вербализации своих эмоциональных состояний.

Наша стратегия — обучение культуре использования цифровой среды, что соотносится с современными подходами к цифровой социализации [2]. Мы организуем проекты, где дети вместе с родителями создают короткие презентации о хобби или путешествиях, которые затем обсуждаются в группе. Используем качественный образовательный контент (короткие познавательные ролики) как точку входа для дальнейшей углубленной работы в реальном мире (опыт, эксперимент, творчество). В рамках мобильного электронного образования мы внедряем специальные образовательные платформы, адаптированные для дошкольников. Эти инструменты позволяют организовать индивидуальные и подгрупповые занятия с учетом темпа развития каждого ребенка, что соответствует принципам, заложенным в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и Федеральной образовательной программе дошкольного образования. Важным принципом является дозированное и целенаправленное использование мобильных технологий — не более 10–15 мин. в день в рамках конкретных образовательных задач, с обязательным переходом к реальной деятельности (обсуждение, рисование, конструирование) [4].

Психологические особенности современного ребенка — не патология, а адаптация к изменившимся условиям [3]. Задача воспитателя — стать для такого ребенка «переводчиком» между быстрым цифровым и глубоким реальным миром. Это требует пересмотра не целей воспитания (развитие гармоничной, нравственной, творческой личности), а тактик их достижения. Комплексный подход, сочетающий развитие произвольности через традиционную игру [5], обогащение сенсомоторного опыта [1], целенаправленное выращивание эмоционального интеллекта, разумную интеграцию технологий [2] и взвешенное использование мобильного электронного образования, позволяет эффективно решать задачи развития современного дошкольника. Успех возможен только в тесном, осознанном альянсе «воспитатель — ребенок — родитель».

---

1. *Смирнова Е. О.* Современный дошкольник: особенности игровой деятельности // Дошкольное воспитание. — 2019. — № 4. — С. 41–48.

2. *Солдатова Г. У., Шляпников В. Н.* Цифровая социализация детей и подростков: эволюция рисков. — М. : Феникс, 2020. — 256 с.

3. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. — М. : Моск. психол.-соц. ун-т, 2011. — 32 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 13.01.2026).

5. *Цукерман Г. А., Поливанова К. Н.* Введение в школьную жизнь. — М. : Просвещение, 2010. — 180 с.

6. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — 2-е изд. — М. : Владос, 1999. — 360 с.

***И. Н. Рассказова, Н. С. Полтавская***
*Омский государственный педагогический университет*

# ОЦЕНИВАНИЕ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

*Аннотация*. В статье обосновывается актуальность формирования саморегуляции как личностного результата начального общего образования. Рассматриваются научные представления о саморегуляции, педагогической оценке ее развития в воспитательной работе школы.

*Ключевые слова:* саморегуляция, младшие школьники, воспитательный процесс, оценка развития, личностные результаты.

В условиях модернизации системы общего образования возрастает значение развития личностных качеств обучающихся, обеспечивающих их успешную адаптацию к образовательной среде. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ориентирует школу на формирование регулятивных универсальных учебных действий, связанных со способностью ребенка ставить цели, планировать деятельность, осуществлять контроль и оценку ее результатов [4].

Одним из ключевых личностных ресурсов младшего школьника является саморегуляция, обеспечивающая осознанное управление поведением, эмоциями и деятельностью. Младший школьный возраст рассматривается как сензитивный период для ее развития, поскольку именно в это время формируются основы произвольности и внутреннего контроля. Недостаточная сформированность саморегуляции может приводить к трудностям в организации учебной и воспитательной деятельности.

Особую роль в развитии саморегуляции играет воспитательный процесс школы, создающий условия для формирования ответственности, самостоятельности и самоконтроля. В связи с этим актуальной становится задача теоретического осмысления саморегуляции младших школьников и определения подходов к ее оценке в системе воспитательной работы начальной школы.

В научных исследованиях проблема саморегуляции младших школьников преимущественно рассматривается в рамках психологического и психолого-педагогического подходов. Специальных работ, посвященных изучению саморегуляции именно как результата воспитательной работы школы, сравнительно немного, что подчеркивает актуальность данной проблемы.

Теоретические основы исследования саморегуляции личности заложены в трудах О. А. Конопкина, который рассматривал саморегуляцию как общую способность личности к целенаправленной организации, контролю и коррекции собственной деятельности. Разработанный им подход позволяет использовать наблюдение за деятельностью ребенка, анализ способов целеполагания и самоконтроля как основу для педагогической оценки уровня развития саморегуляции [2, с. 128–135].

В исследованиях В. И. Моросановой саморегуляция представлена как целостное многоуровневое образование, включающее процессы планирования, программирования действий, контроля и оценки результатов. Предложенные автором диагностические подходы широко применяются в педагогической практике для определения уровня сформированности саморегуляции у школьников, в том числе в условиях образовательного и воспитательного процесса [3, с. 25–32].

Возрастные возможности развития саморегуляции раскрываются в трудах В. С. Мухиной, которая подчеркивает, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования произвольности поведения и волевых усилий. Это создает предпосылки для целенаправленного педагогического воздействия в рамках воспитательной работы школы [4, с. 208–212].

В педагогических исследованиях саморегуляция младших школьников рассматривается в контексте формирования регулятивных универсальных учебных действий. Н. В. Репкина отмечает, что уровень саморегуляции проявляется в способности ребенка планировать свои действия, контролировать их выполнение и оценивать результат, что позволяет использовать данные показатели в качестве ориентиров для педагогической оценки в учебной и воспитательной деятельности.



© Рассказова И. Н., Полтавская Н. С., 2026

Оценка уровня развития саморегуляции младших школьников в воспитательной работе школы представляет собой сложную психолого-педагогическую задачу, поскольку саморегуляция является интегративным личностным образованием и проявляется в различных сферах жизнедеятельности ребенка. В научных исследованиях подчеркивается, что для ее изучения целесообразно использовать комплексный подход, сочетающий методы психологической диагностики и педагогической оценки, позволяющие фиксировать проявления саморегуляции в естественных условиях образовательного процесса.

В психологических исследованиях саморегуляция рассматривается как система регуляторных процессов, обеспечивающих целенаправленную организацию поведения и деятельности личности. В рамках данного подхода В. И. Моросановой разработан опросник, направленный на диагностику стиля саморегуляции поведения, адаптированный для использования с детьми младшего школьного возраста [3, с. 180–195]. Он позволяет оценить такие компоненты саморегуляции, как планирование, программирование действий, оценка результатов, гибкость и самостоятельность, что дает возможность определить общий уровень сформированности регуляторных процессов у ребенка и выявить зоны затруднений.

В педагогической практике, ориентированной на задачи воспитания, особое значение приобретает метод педагогического наблюдения. Он позволяет фиксировать проявления саморегуляции в реальных ситуациях школьной жизни: во внеурочной деятельности, коллективных делах, взаимодействии со сверстниками и взрослыми. В процессе наблюдения педагог оценивает способность младшего школьника соблюдать правила поведения, контролировать свои эмоциональные реакции, доводить начатое дело до конца, принимать ответственность за собственные поступки. Данный подход широко используется в педагогических исследованиях, поскольку отражает поведенческий аспект саморегуляции и позволяет учитывать влияние воспитательной среды школы на развитие личности ребенка.

Значимым направлением оценки саморегуляции является анализ продуктов деятельности обучающихся. Воспитательные задания творческого, проектного и социально ориентированного характера создают условия для проявления навыков планирования, самоконтроля и оценки результата. Анализ выполненных заданий, а также хода их выполнения позволяет педагогу сделать выводы о степени самостоятельности ребенка, его способности следовать поставленной цели и корректировать свои действия в процессе деятельности. Данный подход соответствует деятельностной трактовке развития личности и широко применяется в педагогике начального образования.

В контексте требований ФГОС НОО особое внимание уделяется оценке регулятивных универсальных учебных действий, формирование которых осуществляется в единстве учебной и воспитательной деятельности. В стандарте подчеркивается значимость развития у младших школьников умений планировать свои действия, осуществлять контроль и коррекцию поведения, оценивать результаты собственной деятельности, что позволяет использовать данные показатели в качестве ориентиров для педагогической оценки саморегуляции [5].

Таким образом, в научных и практико-ориентированных исследованиях оценка саморегуляции младших школьников в воспитательной работе школы осуществляется на основе комплексного подхода, включающего психологическую диагностику, педагогическое наблюдение и анализ деятельности детей. Использование данных методов позволяет определить уровень развития саморегуляции, выявить проблемные зоны и обосновать направления коррекционно-воспитательной работы, направленной на формирование личностной зрелости и социальной ответственности младших школьников.

---

1. *Дубровина И. В.* Возрастная и педагогическая психология. — М. : Академия, 2015. — 368 с.

2. *Конопкин О. А.* Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. — 2004. — № 2. — С. 128–135.

3. *Моросанова В. И.* Психология саморегуляции. — М. : Нестор-История, 2012. — 280 с.

4. *Мухина В. С.* Возрастная психология: Феноменология развития и бытия личности : учеб. для студентов вузов : в 2 т. — 18-е изд., перераб. и доп. — Т. 1. — М. : Наука, 2022 — 671 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 г. № 286] // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 15.01.2026).

***Л. А. Рассудова, А. К. Маслацова***
*Омский государственный педагогический университет*

# КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К РАЗНЫМ ВИДАМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Аннотация.* Рассматривается феномен склонности к девиантному поведению в подростковом возрасте, а также копинг-стратегии, присущие данной группе подростков. Приводятся данные эмпирического исследования копинг-стратегий подростков, склонных к разным видам девиантного поведения.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, склонность к девиантному поведению, копинг, копинг-стратегии, подростки.

Сегодня проблема девиантного поведения остается одной из наиболее распространенных. Наш мир постоянно изменяется, эти перемены затрагивают все сферы жизни человека, приводят к перестройке привычных норм и правил, что влечет за собой увеличение количества людей, склонных к девиантному поведению.

Исследования девиантного поведения остаются актуальны в психологической науке в настоящее время. Наиболее распространенное определение дает Е. В. Змановская, определяя девиантное поведение как «…устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [2, с. 15]. Из определения Е. В. Змановской становится ясно, что девиантное поведение отличается своей устойчивостью, что указывает на то, что единичные нарушения нельзя относить к девиантному поведению. Для индивида, склонного к такому виду поведения, зачастую нарушение норм и правил становится частью его обычного образа жизни.

Наиболее уязвимыми в данной ситуации являются подростки, которые зачастую сталкиваются с многочисленными и разнообразными трудными ситуациями, что указывает на важность учета особенностей преодоления стрессовых ситуаций — копинг-стратегии. Использование адаптивных копинг-стратегий позволяет наиболее благоприятно преодолеть стрессовые ситуации, однако подростки чаще всего прибегают к неадаптивным копинг-стратегиям.

Наиболее известные исследования в рамках изучения копинга принадлежат Р. Лазарусу. Р. Лазарус определял копинг как «средство психологической защиты, которое вырабатывает человек во время психотравмирующих событий» [1, с. 7]. Р. Лазарус и С. Фолкман разработали классификацию копинг-стратегий, согласно которой существует два основных вида ответных реакций психики на эмоциональное напряжение в кризисной ситуации: проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный [3]. Для той или иной реакции выделяются определенные копинг-стратегии, выбор которых зависит от того, как человек воспринимает ситуацию.

Понимание того, какие копинг-стратегии используют подростки, склонные к разным видам девиантного поведения, помогает более полно рассматривать ситуации, в которых подросток оказывается склонен к девиантному поведению.

В нашем эмпирическом исследовании было уделено внимание таким аспектам, как склонность к девиантному поведению и особенности поведения подростков в стрессовых ситуациях. Исследование проводилось на базе БОУ г. Омска «Гимназия № 84». Выборку составили 69 обучающихся 8-х классов. Возраст опрошенных составил 14–15 лет. В качестве диагностического инструментария были использованы тест «Склонность к девиантному поведению» Э. В. Леус и опросник Лазаруса «Способы совладающего поведения» в адаптации Л. И. Вассермана.

Методика Э. В. Леус «Склонность к девиантному поведению» позволила установить склонность к разным видам девиантного поведения. Результаты представлены в таблице 1.

Опросник «Способы совладающего поведения» позволил установить степень предпочтительности стратегий совладания со стрессом. Результаты представлены в таблице 2.



© Рассудова Л. А., Маслацова А. К., 2026

*Таблица 1*

**Степени выраженности склонности к девиантному поведению у подростков**

| Степени выраженности склонности к девиантному поведению | Количество подростков с делинквентным поведением | | Количество подростков с аддиктивным (зависимым) поведением | | Количество подростков с агрессивным поведением | | Количество подростков с суицидальным (аутоагрессивным) поведением | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Абс. зн | % | Абс. зн | % | Абс. зн | % | Абс. зн | % |
| Не сформирована | 40 | 58 | 45 | 65 | 47 | 68 | 41 | 59 |
| Частично сформирована | 25 | 36 | 20 | 30 | 17 | 25 | 24 | 35 |
| Сформирована | 4 | 6 | 4 | 5 | 5 | 7 | 4 | 6 |

*Таблица 2*

**Степени предпочтительности стратегии совладания со стрессом у подростков**

| Степени предпочтительности стратегии совладания со стрессом | Конфронтация | | Дистанцирование | | Самоконтроль | | Поиск социальной поддержки | | Принятие ответственности | | Бегство-избегание | | Планирование решения проблемы | | Положительная переоценка | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Абс. зн. | % | Абс. зн. | % | Абс. зн. | % | Абс. зн. | % | Абс. зн. | % | Абс. зн. | % | Абс. зн. | % | Абс. зн. | % |
| Редкое использование соответствующей стратегии | 12 | 17 | 4 | 6 | 22 | 32 | 14 | 20 | 17 | 25 | 6 | 9 | 14 | 20 | 6 | 9 |
| Умеренное использование соответствующей стратегии | 40 | 58 | 40 | 58 | 39 | 57 | 44 | 64 | 37 | 54 | 41 | 59 | 40 | 58 | 47 | 68 |
| Выраженное предпочтение соответствующей стратегии | 17 | 25 | 25 | 36 | 8 | 11 | 11 | 16 | 15 | 21 | 22 | 32 | 15 | 22 | 16 | 23 |

Обобщая представленные выше результаты, отметим, что весомая часть опрошенных имеет ситуативную и выраженную склонность к разным формам отклоняющегося поведения. Склонные к девиантным реакциям испытуемые предпочитают определенные копинг-стратегии: бегство-избегание, конфронтация, дистанцирование, принятие ответственности. Отсюда можно сделать вывод, что многие подростки, предрасположенные к отклоняющемуся поведению, обращаются к преимущественно неадаптивным копинг-стратегиям.

---

1. *Акимова Е. В.* Проблема изучения копинг-стратегий в отечественной и зарубежной психологии // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — М. : Моск. гос. ун-т дизайна и технологии, 2016. — Ч. 3. — С. 6–10.

2. *Змановская Е. В.* Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). — 2-е изд. — М. : Академия, 2004. — 288 с.

3. *Зорина Т. В.* К вопросу о типологии копинг-стратегий // Актуальные проблемы аддиктивного поведения : материалы VII-й Всерос. науч.-практ. конф. Таганрог. ин-та им. А. П. Чехова (филиала) Ростов. гос. эконом. ун-т. — Ростов н/Д : Изд.-полиграф. комплекс Ростов. гос. эконом. ун-та, 2024. — С. 48–54.

***Н. Г. Савина***
*Детский центр «Юный конструктор», Чебаркуль*

# ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ КОГНИТИВНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ШКОЛЬНИКА

*Аннотация.* В статье уточняется понятие когнитивной устойчивости школьника как способности сохранять качество познавательных и регуляторных функций в условиях интенсивной учебной деятельности. Показано, что предметно-практическая деятельность (на примере ручного конструирования по схеме) может снижать учебное напряжение, поддерживать произвольную регуляцию и темп работоспособности, а также выполнять воспитательные задачи нормативного поведения и культуры труда. Представлен механизм влияния предметно-практических действий на устойчивость внимания, памяти и исполнительных функций.

*Ключевые слова:* предметно-практическая деятельность, когнитивная устойчивость, учебное напряжение, саморегуляция, культура труда, нормативное поведение.

В условиях роста когнитивной нагрузки школьников (интенсивность учебного темпа, многозадачность, цифровая среда, высокая доля «потребления» информации) возрастает риск нестабильности учебной деятельности: утомляемости, снижения точности, увеличения ошибок невнимательности и падения самоконтроля [1]. Для системы образования в России важны практики, которые поддерживают не только текущую успешность, но и когнитивную устойчивость ребенка к перегрузкам — через формирование культуры действия, самопроверки и последовательности. В этом контексте предметно-практическая деятельность рассматривается как педагогическое условие сохранности когнитивных функций в учебной деятельности.

Ключевым понятием для обсуждения становится учебное напряжение и сохранение ресурса работоспособности. В педагогике и психологии обучения учебное напряжение описывают как состояние психофизиологического и эмоционально-когнитивного напряжения, возникающее при несоответствии требований учебной деятельности и ресурсов ребенка (регуляторных, когнитивных, эмоциональных, соматических).

В качестве педагогического средства, потенциально способного работать сразу в двух плоскостях — ресурсной (сохранение работоспособности) и воспитательной (формирование нормативного поведения), — рассматривается предметно-практическая деятельность. Педагогически организованные действия ребенка с материалом (по схеме, инструкции, с контролем и коррекцией) создают условия для формирования произвольности, планирования и ответственности за результат.

Цель настоящей статьи — теоретически обосновать предметно-практическую деятельность как педагогическое условие когнитивной устойчивости школьника в учебной деятельности и показать, как через такую деятельность решаются воспитательные задачи нормативного поведения. Когнитивная устойчивость в рамках предлагаемой логики трактуется не как отдельное «качество памяти» или «уровень интеллекта», а как способность ребенка сохранять продуктивность базовых когнитивных функций (внимание, рабочая память, зрительно-пространственная обработка, исполнительные функции) при повышенных требованиях учебной ситуации — темпе, объеме, необходимости самоконтроля и переключения. Здесь важно различать «когнитивные функции» и «познавательные процессы». Познавательные процессы описывают динамику протекания деятельности познания (как ребенок воспринимает, запоминает, мыслит «здесь и сейчас»), тогда как когнитивные функции — более устойчивые функциональные возможности и механизмы, обеспечивающие эти процессы и позволяющие их удерживать при нагрузке. В практическом плане речь идет о сохранности темпа, точности и самоконтроля, которые на фоне напряжения часто «рассыпаются» первыми.

Предметно-практическая деятельность создает для ребенка ситуацию «материализованного действия»: замысел переводится в последовательность шагов, шаги контролируются по внешнему



© Савина Н. Г., 2026

результату, ошибки требуют коррекции. На уровне механизмов это означает тренинг распределения внимания, удержания программы действия, контроля промежуточных результатов и гибкого исправления ошибок. При конструировании по развертке (бумага, картон) добавляется выраженный зрительно-пространственный компонент: ребенок работает с формой, симметрией, соотношением частей, преобразованием плоскости в объем, что повышает требования к пространственному анализу и регуляции действий (планирование — исполнение — контроль — коррекция) [3].

Предлагаемый механизм влияния предметно-практической деятельности на когнитивную устойчивость включает четыре взаимосвязанных компонента. Первый — сенсомоторный: ручные действия задают телесный темп и снижают хаотичность активности. Второй — зрительно-пространственный: работа по схеме и с формой усиливает точность восприятия и контроля. Третий — регуляторный: последовательность операций формирует произвольность, устойчивость внимания и исполнительные функции. Четвертый — эмоционально-ценностный: «видимый результат» повышает чувство компетентности и снижает напряжение «не справлюсь». Именно этот четвертый компонент связывает предметно-практическую деятельность с психологическим благополучием, понимаемым как позитивное функционирование и освоенность среды.

Воспитательный аспект темы проявляется в том, что предметно-практическая деятельность задает ребенку нормативный способ действия. Норма здесь понимается не как внешнее «послушание», а как принятие и воспроизведение культурно закрепленных требований к качеству работы: точность, аккуратность, завершенность, бережное отношение к материалу и времени.

Особую значимость это приобретает в условиях цифровой насыщенности детства. При избытке быстрых стимулов и многозадачности ребенок нередко демонстрирует внешне активное, но слабо регулируемое поведение; в учебной деятельности это проявляется скачками темпа, импульсивными ошибками и снижением самоконтроля. Предметно-практическая деятельность, напротив, требует выдерживания последовательности и дает возможность перевести контроль из «внешней оценки» в самопроверку по продукту. В результате педагог получает инструмент одновременно оценивать и развивать регуляторные механизмы, а не только конечный учебный результат.

Важно, что результат предметно-практической деятельности поддается прозрачной педагогической оценке. Оцениваться может не только собранная на конструировании модель (точность сборки, качество линий сгиба, соответствие схеме), но и процесс: соблюдение инструкции, самоконтроль, способность признать ошибку и исправить ее, взаимодействие со сверстниками. Тем самым воспитательные результаты получают операциональную форму, а когнитивная устойчивость становится «видимой» через сохранение темпа, точности и качества саморегуляции на протяжении задания.

Таким образом: когнитивную устойчивость школьника предлагается трактовать как способность сохранять продуктивность базовых когнитивных и регуляторных функций при учебной нагрузке; это отличает ее от описания отдельных познавательных процессов «в моменте»; предметно-практическая деятельность (ручное конструирование по схеме) может выступать педагогическим условием когнитивной устойчивости через сенсомоторный, зрительно-пространственный, регуляторный и эмоционально-ценностный компоненты влияния; воспитательный эффект проявляется в формировании нормативного способа действия, культуры труда и ответственности за результат, что позволяет оценивать воспитательные достижения в логике секции конференции и одновременно укреплять ресурсные функции школьника [2].

Резюмируя, отметим, что предметно-практическая деятельность выступает условием когнитивной устойчивости школьника потому, что она организует учебное действие во внешне заданный и контролируемый цикл: цель — пошаговое выполнение — сверка с образцом — самопроверка — исправление — завершение. За счет этого стабилизируются регуляторные механизмы (удержание цели, контроль, переключение, торможение импульсивных ошибок), и в условиях учебной нагрузки снижаются утомляемость и доля случайных ошибок, что поддерживает устойчивость работы когнитивных функций.

---

1. *Макарова Л. П., Буйнов Л. Г., Пазыркина М. В.* Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 4. — С. 1–7.

2. *Савина Н. Г.* Формирование опыта жизнедеятельности образовывающегося человека // Педагогика и психология в современной системе образования / ред. М. Ю. Бурыкиной. — Ставрополь : Логос, 2012. — Т. 3. — С. 115–128.

3. *Savina N. G.* Methodological Foundations of Developing Activity Regulation Through Paper Construction in School-Age Learners // Zenodo. — 2025.

***А. В. Сизова, Е. С. Тушева***
*Московский педагогический государственный университет*
***Н. И. Сизова***
*Школа-интернат № 17, Москва*

# СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ДОСТУПНЫХ ВИДАХ ЛЕПКИ ИЗ ГЛИНЫ

*Аннотация.* В статье рассматриваются подходы к социализации подростков с нарушением интеллекта в доступных видах лепки из глины. На примере предметной, сюжетной и декоративной лепки раскрывается значимость урочных и внеурочных занятий, направленных на развитие социального взаимодействия, трудовых, бытовых и коммуникативных умений у обучающихся с нарушением интеллекта.

*Ключевые слова:* социализация, подростки с нарушением интеллекта, виды лепки, декоративная лепка из глины, творческая самореализация.

Социализация подростков с нарушением интеллекта проходит в системно организованном процессе школьного обучения с проекцией на сопровождаемое взросление. В подростковом возрасте разница между жизнью человека с нарушением интеллектуального развития и жизнью обычного человека становится наиболее очевидной [3, с. 62]. Вместе с тем по мере своих возможностей старшеклассники с особыми потребностями присваивают ценности, поддерживаемые ближайшим окружением. Во всех коррекционно-образовательных организациях проводится целенаправленная работа по овладению ими трудовыми умениями, соотнесенными с приобщением к национальной культуре [1]. Осуществляется это посредством формирования адаптированного по содержанию образования, использования приемлемых форм социализации в доступных для них сферах трудовой занятости и увлечений, включающих кулинарию, озеленение, полиграфию, ткачество, вязание, кружевоплетение, картонажное и гончарное дело, декоративную лепку.

В практике Школы-интерната № 17 г. Москвы накоплен апробируемый опыт проведения занятий в гончарной мастерской, где подростки с нарушением интеллекта осваивают предметную, сюжетную и декоративную лепку из глины. Возможность использования разнообразных форм и видов лепки повышает коэффициент полезного действия занятий, направленных на самореализацию подростков в урочное и внеурочное время [2]. В нашем случае акцентированное внимание на этих вопросах осуществляется с целью интерпретации значимости доступных видов лепки из глины и подтверждения эффективности влияния данного вида деятельности на социализацию подростков данной нозологии. Посредством факторного анализа рассмотрим перечисленные выше виды лепки.

Предметная лепка является наиболее доступным для подростков с нарушением интеллекта продуктивным видом деятельности. Круг представлений обучающихся об окружающей действительности соотносится с объемным воплощением предметов ближайшего окружения: посуды; фигурок людей, животных, народных игрушек; разнообразных изделий в форме декоративных украшений и создании предметов домашнего интерьера. Главное состоит в том, чтобы у изделия всегда был адресат — лицо, которому оно будет важно, дорого (сувенир, подарок) и обозримо (выставки детских работ). Тем самым подросток с нарушением интеллекта сможет почувствовать значимость своей деятельности, испытывая положительные эмоции, он будет мотивирован заниматься полезным и интересным делом.



© Сизова А. В., Тушева Е. С., Сизова Н. И., 2026

Причастность к созданию образа требует точности в формообразовании, где особая роль отводится координированной работе обеих рук, кистей, пальцев, в овладении приемами лепки (разминание, раскатывание, прищипывание и др.), в соединении деталей с фиксацией места их прикрепления. Важное значение придается умению использовать подручные инструменты, соблюдать технику безопасности и поддерживать порядок на рабочем месте. Работая с технологическими картами, обучающиеся учатся действовать в соответствии с планом, соотносить полученный результат с образцом, комментировать последовательность операций и давать оценку своему изделию.

Смешанная с водой глина легко поддается обработке и за счет пластичности своих свойств воздействует на чувственное восприятие обучающихся, предоставляет им возможность многочисленных проб для того, чтобы справиться с заданием. Из формирующегося ощущения «Я могу» складывается восприятие собственного «Я». Из сказанного очевидно, что предметная лепка имеет выраженный социализирующий характер, индивидуализирована, обретает решающее значение на начальном этапе трудового обучения и предопределяет переход к сюжетной лепке.

Сюжетную лепку отличает создание композиции, включающей несколько частей и форм. Обучающиеся с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности при составлении сюжетной композиции, поэтому под руководством педагога они лепят ее отдельные составляющие и связывают их в заданный сюжет. Тема сюжетной лепки планируется заранее, при этом участникам группы предоставляется возможность самостоятельного выбора в отображении дополнительных деталей изделия (размер, цвет, место расположения предмета). При обсуждении сюжета лепки обучающимся предлагается вносить предложения, дополняющие композицию. На основании сказанного можно констатировать, что составление сюжетной композиции — достаточно трудоемкий вид работы, который реализуется в совместной (коллективной) деятельности, способствующий установлению конструктивного взаимодействия между обучающимися. Работа в группе, подчиненная единой цели, имеет общую направленность, выраженную в форматах «Мы» и «Мы это сделали».

В декоративной лепке есть место для коллективной работы и индивидуальной творческой самореализации обучающихся. Подобная деятельность в большей степени основана на их интересах, желаниях и способностях. В ней актуализируются вопросы развития положительного отношения обучающихся к профильному труду (керамике). На первое место выходит практическая значимость изготовленных предметов: чайная пара, бокалы, вазы для цветов, подсвечники, подставки, бусы и броши, статуэтки. Посредством знакомства с народными ремеслами подростки с нарушением интеллекта включаются в процесс изготовления и декорирования предметов, представляющих социокультурный пласт ценностей и традиций, овладевают поэтапным процессом изготовления изделий из глины и приемлемыми способами формообразования, в результате которых они возникают. На занятиях в гончарной мастерской обучающимся предоставляется возможность делать выбор, принимать самостоятельные решения, проявлять ответственность, оценивать свои возможности в процессе изготовлении изделия. Контроль педагога постепенно ослабевает, и участникам группы предоставляется большая доля самостоятельности в изготовлении изделий.

В заключение отметим, что, приобретая опыт самостоятельной работы в доступных видах лепки из глины, подростки с нарушением интеллекта овладевают формами социального взаимодействия. Значимыми в данном контексте представляются: выработка жизненно важных трудовых, бытовых и коммуникативных умений, позитивное восприятие своей деятельности.

---

1. Методические рекомендации по разработке и реализации программ предметной области «Технология» для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата / под ред. Е. А. Кинаш. — М. : Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования, 2021. — 123 с.

2. *Мосина Э. С., Реди Д. И.* Работа с пластическими материалами на уроках технологии в начальной школе // Modern Science. — 2021. — № 12–4. — С. 167–171.

3. *Халилова М. Г.* Социализация детей с нарушением интеллекта // Вестн. Соц.-пед. ин-та. — 2022. — № 1 (41). — С. 62–64.

***О. Б. Симатова, А. А. Полянская***
*Забайкальский государственный университет, Чита*

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические основания проблемы учебной мотивации детей из семей участников специальной военной операции (СВО). Раскрываются изменения условий семейной ситуации участников спецоперации, которые оказывают существенное влияние на жизнь и учебную деятельность детей младшего школьного возраста.

*Ключевые слова:* специальная военная операция (СВО), учебная деятельность, учебная мотивация, специфика воспитания, психологические условия.

Специальная военная операция затрагивает не только непосредственных участников боевых действий, но и все общество в целом. Для семей участников СВО это является кризисным событием, которое определяет особенности жизнедеятельности семьи в период призыва военнослужащего, его нахождения в зоне боевых действий, а также его адаптация к мирной жизни после возвращения из зоны сражений.

Исследователи указывают на специфику условий воспитания детей в семьях участников СВО, кадровых военных, военнослужащих-контрактников, мобилизованных или добровольцев.

В семьях кадровых военных дети меньше испытывают стресс, пока их отец отсутствует, так как понимают и знают специфику его профессии и ее риски, что помогает им стойко переносить тяготы ожидания.

В семьях же непрофессиональных военных дети не представляют значимости роли отца в участии спецоперации. Матери в таких семьях зачастую, находясь в состоянии хронического стресса, не всегда могут стать ресурсом и поддержкой в сложившейся трудной жизненной ситуации. Поэтому эмоциональные переживания детей из таких семей протекают более остро.

По мнению Н. Г. Осуховой, трудной жизненной ситуацией можно называть такую ситуацию, в которой в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов деятельности (поведения), выработанных в предыдущие периоды жизни [2, с. 29]. Для всех трудных жизненных ситуаций характерно нарушение устойчивости привычного образа жизни и возникновение необходимости изменений.

В начальной школе формирование мотивации учебной деятельности таких детей выходит на первый план. Мотив, из-за которого человек стремится к достижению цели, как писал в своей теории А. Н. Леонтьев, связан с удовлетворением определенных потребностей. И со временем цель, к которой он стремится, превращается в необходимую потребность [3, с. 126].

Учебная деятельность формируется с помощью комплекса мотивов, в которых можно выделить основные, предложенные Л. И. Божович: познавательные (связаны с содержанием учебной деятельности и ее выполнением) и социальные (связаны с различными взаимодействиями с людьми) [1].

В психолого-педагогической научной литературе учебная деятельность описывается неоднозначно, как синоним понятия учения, научения и обучения. Мы рассматриваем учебную деятельность как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте.

Дети из семей участников СВО сталкиваются со множеством переживаний и проблем, являясь свидетелями изменений здоровья близкого вследствие ранения, разговоров взрослых членов семьи и новостей в средствах массовой информации, усиливающих тревогу и эмоциональное напряжение. Можно констатировать, что такая семья находится в состоянии хронического стресса, вызванного неопределенностью при отсутствии информации об участнике боевых действий, страхом



© Симатова О. Б., Полянская А. А., 2026

потери, дефицитом личного общения и эмоциональной поддержки, нарушением повседневного уклада привычной жизни, обострением ситуативных личностных психологических проблем.

При этом ребенок, испытывая чувство нестабильности, начинает терять интерес к учебной деятельности, делая при этом акцент на более легких для него уроках, таких как музыка и физкультура. Очевидно, что вышеуказанные условия семейной ситуации участников СВО, в первую очередь, и оказывают существенное влияние на эмоциональный статус и мотивацию учебной деятельности.

У детей вследствие долгого пребывания их отцов в зоне боевых действий могут возникать проблемы, связанные с нарушением социально-психологической адаптации, в том числе и в рамках образовательного пространства. Эмоциональные нарушения без соответствующей психологической помощи могут иметь тенденцию к нарастанию, что еще в большей степени негативным образом отражается на учебной деятельности и, прежде всего, на ее мотивации.

Дальнейшим этапом нашей работы станет эмпирическое исследование, целью которого станет изучение специфики мотивации учебной деятельности младших школьников из семей участников СВО.

1. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. ; Воронеж : Ин-т практической психологии, 1995. — 350 с.

2. *Осухова Н. Г.* Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2005. — 288 с.

3. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. — М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1972. — 575 с.

***А. А. Собянина***

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И АСПЕКТЫ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются психологические аспекты развития младших школьников в условиях современного образования. На основе теоретического обзора выделены ключевые факторы, влияющие на развитие креативности: влияние образовательной среды, семейного воспитания и особенностей личности ребенка.

*Ключевые слова:* психологические факторы, творческое развитие, младший школьник, креативность, образовательная среда.

Реализация различных стратегий современного образования предполагает расширение диапазона возможностей для самореализации личности школьника. Ориентация образовательного процесса на формирование творческой личности реализуется уже на ступени начального образования. Особый интерес представляет младший школьный возраст (от 6 до 10 лет) — период активного формирования когнитивных, эмоциональных и поведенческих установок, определяющих дальнейшее развитие личности.

Исследования в данной области показывают, что младший школьный возраст более всего предрасположен к развитию творческой активности. Согласно Л. С. Выготскому, этому способствуют характерные психические новообразования: любознательность, интерес к новому и необычному, развитие когнитивных процессов [2]. Несмотря на широкое распространение концепций развивающего обучения, практика школьного образования часто остается ориентированной на стандартизированные результаты, что, в свою очередь, ограничивает пространство для творческого самовыражения детей.

© Собянина А. А., 2026

Данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что потенциал ребенка в данном возрасте не является стабильным качеством, а развивается под воздействием системных и ситуативных факторов, которые могут как способствовать его реализации, так и замедлять или даже блокировать его проявления. Наблюдения подтверждают значимый характер внешнего влияния на процесс формирования личности, обусловленного новой социальной ситуацией развития детей.

В исследовании Н. В. Ивановой анализируется большое разнообразие образовательных сред: школа, семья, учреждения дополнительного образования [3, с. 233]. Итогом проведенного анализа является подтверждение позитивного влияния специально организованных образовательных сред на ценностно-смысловые составляющие, индивидуально-типологические особенности и самосознание личности младших школьников.

Автор отмечает, что в условиях открытой, поддерживающей и гибкой образовательной системы дети демонстрируют более высокий уровень креативности. При этом, преобладание стандартизированного подхода, ориентированного преимущественно на достижение «правильного» ответа, приводит к снижению инициативности и склонности к экспрессии собственного видения. Ключевое значение в организации школьной образовательной среды отводится педагогу, способному распознать и оценить нетипичные решения, а также создать безопасную атмосферу для проб ошибок, позволяя детям освободиться от страха неудачи — одного из главных барьеров творчества.

Исследователи Н. А. Шинкарева, Г. В. Богослова отмечают, что формирование способностей на первых этапах начинается с проявления внутренней активности ребенка, стремления действовать и желания самовыражаться. Такие качества личности, как ценностное отношение, интерес, направленность, инициативность, свобода выбора, самостоятельность и автономность, являются основой для творческого развития [4, с. 155]. Так, дети с высокой степенью самостоятельности и инициативности чаще демонстрируют способность к нестандартному мышлению, генерируют оригинальные идеи, проявляют устойчивую мотивацию к решению творческих задач. Их действия отличаются высокой степенью осмысленности и целенаправленности, что позволяет им не только находить новые пути решения проблемных заданий, но и адаптировать их в соответствии с быстроменяющимися условиями современного мира [1, с. 457].

В то же время дети, у которых эти качества формируются недостаточно или подавляются внешними факторами, склонны к пассивности, зависят от подсказок и демонстрируют снижение креативности. В условиях постоянного руководства они теряют внутреннюю мотивацию к поиску и сосредотачиваются на соответствии ожиданиям других, что прямо противоречит принципам творческого саморазвития. Более того, длительное подавление творческого потенциала младших школьников может привести к снижению самооценки и уверенности в собственных силах, а также формированию установки «я не могу», «у меня не получится». Перечисленные особенности приобретают значение не только для творческого развития, но и связаны с социально-эмоциональной компетентностью, необходимой для успешной адаптации в современном обществе.

Развитие детской творческой активности зависит, в первую очередь, от качества взаимодействия с окружающими взрослыми. В работе У. Х. Абдулкадирова ключевым механизмом социализации, обеспечивающим формирование устойчивой психологической безопасности и условий для гармоничного развития личности выступает семейное воспитание [4]. В условиях доверительной, доброжелательной и стимулирующей атмосферы в семье ребенок получает возможность проявлять инициативу, экспериментировать, формулировать собственные идеи и реализовывать их. Для достижения цели творческого развития младшего школьника взаимодействие строится на принципах уважения к мнению ребенка, гибкости в подходах к решению различных вопросов и внимательности к его интересам. Напротив, авторитарные или чрезмерно контролирующие формы воспитания со строгими нормами, отказом от самостоятельности и повышенной критикой ребенка способны подавлять инициативность, снижая когнитивные и эмоциональные ресурсы, необходимые для творчества.

Таким образом, комплексный анализ факторов, влияющих на творческое развитие младших школьников, позволяет сделать вывод о необходимости системного подхода, объединяющего благоприятную образовательную среду, поддерживающую семейную атмосферу и учет психо-

логических особенностей ребенка. Только такой синергетический подход способен обеспечить полноценное раскрытие имеющего потенциала и будет способствовать формированию креативных, легко адаптивных к новым условиям и социально зрелых личностей в будущем.

1. Абдулкадиров У. Х. Психолого-педагогические проблемы современной семьи в развитии творческих способностей детей младшего школьного возраста // Современная начальная школа: проблемы и перспективы развития : сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф. — Грозный ; Махачкала : Чеченский гос. пед. ун-т ; АЛЕФ, 2023. — С. 445–457.

2. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1991. — С. 51.

3. *Иванова Н. В.* Исследования образовательной среды как фактора развития личности младшего школьника // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 9. — С. 232–235.

4. *Шинкарева Н. А., Богослова Г. В.* Особенности и условия развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста // Балт. гуманитар. журн. — 2018. — Т. 7, № 3 (24). — С. 154–158.

***Е. Г. Ожогова***
*Омский государственный педагогический университет*

## ЦИФРОВИЗАЦИЯ И НЕГАТИВНОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

*Аннотация.* В статье раскрывается понятие «цифровизация» и проводится анализ отрицательных эффектов влияния цифровизации на психическое развитие ребенка. Делается акцент на когнитивном, личностном развитии и нарушении здоровья детей.

*Ключевые слова:* цифровизация, аддикция, компьютерные игры, нарушения психического развития, развитие личности.

В настоящее время интерес многих современных ученых сосредотачивается в области различных аспектов влияния цифровизации на психику ребенка [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11]. Большое внимание к данной проблеме обращено, не только в области психологической науки, но и образовательной практики [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 11]. Несмотря на разные плоскости рассмотрения проблемы, общим является поиск ответа на вопрос: какое влияние влияние оказывает цифровизация на психическое развитие ребенка и в чём заключается ее отрицательное воздействие на психику ребенка? В данной статье на основе теоретического анализа литературных источников предпринята попытка в обобщенной форме ответить на этот вопрос.

Прежде всего, важно дать определение *цифровизации*, под которой понимают *процесс внедрения цифровых технологий и инноваций в различные сферы жизнедеятельности человека* [2; 5; 7]. Это переход от аналоговых способов восприятия и представления информации (которые отражают естественные процессы: звук, свет, давление) к цифровым и виртуальным, которые генерируют, обрабатывают, передают и хранят сигналы, представленные дискретными значениями с помощью кодирования [5]. Действительно, сегодня мы можем наблюдать, что цифровые технологии прочно и уверенно вошли в нашу жизнь. Что касается ребенка, то с самого момента рождения он познает не только реальный окружающий мир, но и виртуальный, с помощью цифровых продуктов и технологий [1; 2; 3; 4; 6; 7; 9; 10; 11]. Влияние цифровизиции на развитие ребенка столь велико, что на современном этапе наряду с ведущей деятельностью и социальной ситуацией развития можно выделить третий фактор — *цифровизацию*. Неслучайно в наш обиход прочно входят такие понятия, как «цифровое пространство», «цифровая среда», «цифровой ребенок», «цифровое детство», «цифровое родительство», «цифровое образование» и др. [1; 2; 3; 4; 6; 9; 11].

Однако влияние цифровизации на психическое развитие ребенка неоднозначно. Под *отрицательными аспектами влияния цифровизации* на психическое развитие ребенка в основном

© Ожогова Е. Г., 2026

понимают многочасовое интернет-общение, просматривание коротких эмоционально-образных динамичных видео, мемов, увлеченность компьютерными играми [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11], прежде всего, остановимся на проблеме з*доровья ребенка* (психического и физического). Можно выделить следующие нарушения: 1) формирование аддиктивного поведения [2]; 2) признаки тревожности и депрессия (гейминг, кибербуллинг); 3) суицидальные мысли и суицидальные тенденции в поведении (участие в деструктивных сетевых группах и «группы-смерти») [2]; 4) нарушения зрения, осанки, ожирение, нарушение сна, обмена веществ и другие соматические расстройства [2; 3; 4; 9; 10]. С позиции *нейрофизиологии:* 1) замедление созревания лобных долей коры головного мозга и дисгармония в работе различных систем головного мозга, что приводит к разрушению важных нейронных связей; 2) смещение доминанты в теменные и височные отделы, что снижает умственные способности и тормозит развитие социально-коммуникативных навыков; 3) уменьшается плотность серого вещества в различных участках коры, что ведет к регрессивным изменениям; 4) недостаточность дофаминэргического метаболизма со сниженной активацией фронтомедиальной коры головного мозга, при возрастании потребления глюкозы, что приводит к импульсивному поведению и стремлению повторить сильные положительно окрашенные ощущения и переживания [2]. С позиции развития основных *когнитивных психических функций* можно выделить следующие отрицательные эффекты влияния: 1) изменяется характер чувственного сенсорного восприятия окружающей действительности (искажение сенсорных эталонов и константности восприятия) [3]; 2) снижается сосредоточенность внимания, ухудшается регуляция произвольного внимания [10]; 3) со стороны мышления затрудняется развитие логических операций — обобщение, синтез, абстрагирование [2; 3; 11]. Также происходит затормаживание в формировании таких качеств ума, как критичность, оригинальность и глубина мышления. Доступность и возможность потребления большого количества информации превышает возможность ее обработки с помощью сложной и слаженной мыслительной деятельности. Знание подменяются информацией [11]; воображение современного ребенка, живущего в цифровой реальности более бедное, снижается креативность, способность к творчеству [3; 6; 7]; ухудшаются показатели речи — уменьшается активный словарный запас. Современные дети испытывают серьезные трудности в формулировке своих мыслей, пересказе материала и т. д. [6; 11]; снижается развитие высших форм памяти (смысловой, произвольной, вербальной). Легкий поиск информации, быстрота и доступность больше ориентируют на актуализацию оперативной, непроизвольной, механической памяти.

*Негативное влияние на развитие личности в целом* проявляется в следующем: 1) снятие культурных ограничений, а как следствие, осложняется нравственное развитие личности; 2) интернет-общение дает возможность анонимности, «превращения», перевоплощения личности и снятие личной ответственности за поведение в сети; 3) снижается развитие социальных умений и коммуникативных навыков [6]; 4) нарушении в эмоциональном развитии и произвольной волевой регуляции [2]; замедляется процесс взросления ребенка [8].

Таким образом, подводя итоги данной статьи, важно отметить, что цифровизация — это сущностная характеристика современности и неотъемлемая часть прогресса, реальности, в которой мы живем. Влияние цифровизации неоднозначно на психическое развитие ребенка. В данной статье было отмечено скорее отрицательное влияние, нежели положительное. Вместе с тем важно подчеркнуть, что потенциал цифровых технологий и их возможностей в контексте психического развития ребенка огромен. Однако положительные эффекты цифровизации возможны только при грамотном и ответственном использовании цифровых технологий в процессе обучения и развития ребенка. Поэтому важна консолидация педагогов, психологов и родителей детей в этом направлении, а со стороны государственной власти строгий экспертный контроль за всеми сферами внедрения и использования цифровых технологий в жизнь современного человека.

---

1. *Доронина С. Г.* Цифровизация детства: исследовательские проблемы, основные тенденции и парадоксы развития // Социум и власть. — 2025. — Т. 22, № 2. — С. 26–38

2. *Каменская В. Г., Томанов Л. В.* Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков // Экспериментальная психология. — 2022. — Т. 15, № 1. — С. 139–159.

3. *Карпов А. В., Воронова А. Т.* Цифровизация и развитие психики ребенка: вызовы нового времени // Человеческий капитал. — 2021. — № 8(152). — С. 22–28.

4. *Клопотова Е. Е., Смирнова С. Ю.* Ребенок в эпоху цифровых игрушек. Обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология — 2022. — Т. 11, № 2. — С. 50–58.

5. *Кондратьева М. Н., Комахина А. В.* Цифровизация: исследование основных терминов // Экономика и управление: научно-практический журнал. — 2022. — № 3 (165). — С. 134–139.

6. *Федина Н. В., Лазарева М. В., Тарасенко Т. В.* О влиянии цифровой образовательной среды на психическое развитие ребенка дошкольного возраста // Педагогическое образование и наука. — 2022. — № 5. — С. 63–70.

7. *Федонкина А. А.* Особенности психического развития детей и подростков в условиях цифровизации общества // Психология и право —2025. — № 15(3). — С. 24–36.

8. *Фиофанова О. А.* Психология взросления и воспитательные практики нового поколения : учеб. пособие. — М. : Флинта : Моск. психол.-соц. ин-т, 2012. — 120 с.

9. *Чердынцева Е. В.*, *Якубенко О. В.* Подготовка будущих педагогов к профилактической работе с родителями в условиях цифровизации образования // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. — 2025. — № 4 (97). — С. 153–158.

10. *Шуминская С. И., Гусельникова А. С.* Положительное и отрицательное влияние цифровизации на развитие личности современного школьника // Вестн. Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки — 2023.— № 2. — С. 103–113.

11. *Щербаков С. В.* Обучение в условиях непрерывного нелинейного погружения обучающегося в информационное пространство // Детство, открытое миру : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 288–289.

***Я. Ю. Стребулева, И. Г. Боронилова***
*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа*

# РОДИТЕЛЬСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В ВОПРОСАХ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация*. В статье рассматривается проблема ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста как важного компонента целостного развития личности и подготовки к дальнейшему образовательному и жизненному самоопределению. Анализируется смысл и задачи просветительской работы с родителями, обсуждаются оптимальные формы взаимодействия дошкольного учреждения и семьи.

*Ключевые слова:* ранняя профориентация, старший дошкольный возраст, родительское просвещение, семейное воспитание.

Проблема формирования устойчивых и адекватных представлений о мире профессий у детей дошкольного возраста приобретает в последнее десятилетие особую актуальность. В условиях быстрого изменения трудового рынка и роста требований к комплексным навыкам образовательные практики нацеливаются не столько на «ранний выбор профессии», сколько на развитие профессионально-значимых интересов, мотивов и трудовых умений как предпосылок дальнейшего самоопределения.

Возрастные особенности старших дошкольников (5–6 лет) характеризуются выразительной символической деятельностью, развитием игрового замещения, усилением коммуникативных навыков и начальных форм саморегуляции. С позиции культурно-исторической теории труд взрослых и его символы усваиваются ребенком в учебно-игровой деятельности при поддержке взрослого, который формулирует задачи, предлагает орудия и культурные значения профессий.

© Стребулева Я. Ю., Боронилова И. Г., 2026

Сюжетно-ролевая игра выполняет роль имитационно-репрезентативного пространства, где ребенок моделирует профессиональные роли, испытывает социальные ожидания и репрезентирует свои способности [2; 4; 5]. Исследования Е. О. Смирновой показывают, что организованное стимулирование и поддержка сюжетно-ролевой и драматического творчества способствуют развитию воображения, планирования действий и эмпатии — качеств, релевантных для будущей профессиональной ориентации [1].

С точки зрения нормативно-методического обеспечения в российской практике деятельность по ознакомлению дошкольников с профессиями рассматривается в контексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования как интегративная задача, реализуемая через образовательные области и предметно-пространственную среду детского сада. Принцип интеграции образовательных областей позволяет включать элементы профориентационной деятельности в задачи по развитию речи, познавательной и социально-коммуникативной сферам [3].

Практика ранней профориентации опирается на сочетание следующих подходов:

1. Сюжетно-ролевая игра как базовая форма: организация игровых центров («Больница», «Магазин», «Полицейский участок», «Мастерская») с соответствующей атрибутикой и сценариями, где дети принимают профессиональные роли, распределяют обязанности, решают игровые профессиональные задачи. Именно через игру ребенок воспроизводит социальные смыслы труда и пробует себя в разных ролях. Методические рекомендации подчеркивают обязательную дидактическую постановку задач внутри игровой активности и рефлексию результатов вместе со взрослым.

2. Проектная и исследовательская деятельность: краткосрочные проекты («Моя профессия», «Кто такой врач/пекарь/строитель?») включают экскурсии, мини-исследования, создание лэпбуков и презентаций. Такой формат позволяет интегрировать разные образовательные области и вовлечь родителей. Программные примеры и опыт реализации показывают продуктивность проектного подхода для углубления представлений о профессиональной деятельности.

3. Практическая трудовая деятельность: организация посильных трудовых поручений, трудовых упражнений и общих коллекционных дел (садоводство, простая кулинария, поручения по группе) формирует мотивацию к труду и чувство ответственности. Важно подходить к труду как к форме развития самостоятельности и компетентности, а не к «обучению профессии».

4. Использование цифровых и мультимедийных ресурсов: в условиях современной образовательной среды целесообразно включать виртуальные экскурсии, образовательные игры и видеоматериалы, адаптированные по возрасту, — это расширяет спектр знакомых детям профессий и позволяет моделировать недоступный лично практический опыт.

Успех ранней профориентации во многом зависит от включенности семьи: педагогическая поддержка семьи, совместные проекты, домашние «профессиональные дневники», привлеченные родители-специалисты для рассказов и демонстраций. Кроме того, взаимодействие с организациями (музеи, мастерские, фермы, предприятия) обеспечивает реальный опыт и расширяет кругозор детей.

При организации просветительской работы с родителями педагогам даем следующие методические рекомендации:

Во-первых, говорить с родителями простым языком: избегать терминологического нагромождения и акцентировать внимание на том, что ранняя профориентация — это прежде всего поддержка интересов ребенка, а не давление по «выбору профессии».

Во-вторых, предлагать краткие, выполнимые задания: они формируют привычку и не вызывают сопротивления у занятых родителей.

В-третьих, поддерживать мотивацию через публичную демонстрацию достижений (выставки работ, короткие презентации на родительских собраниях, цифровые галереи).

В-четвертых, выстраивать доверительный диалог: поощрять родителей делиться наблюдениями, признавать их вклад и открыто обсуждать трудности.

Родительское просвещение в вопросах ранней профориентации старших дошкольников — необходимый элемент современной системы дошкольного образования. Оно помогает согласовать усилия семьи и дошкольной образовательной организации, создать единое пространство поддержки интересов ребенка и формировать у родителей практические навыки по организации игровой

и исследовательской деятельности. Программа просветительской работы может быть модульной, сочетать очные и дистанционные формы, опираться на наблюдения и портфолио детей, предусматривать простые инструменты оценки и быть доступной для семей с разным уровнем ресурсов.

Ранняя профориентация не должна превращаться в ранний «принудительный выбор» профессии. Этический принцип — поддержка выбора и свободного исследования, отсутствие давления и навязывания социальных стереотипов (половые, классовые, статусные). Педагог выступает проводником, создателем безопасной среды и помощником в рефлексии «что мне нравится и почему». Важная задача — формирование уважительного отношения к разным видам труда и признание ценности каждого вклада в общество.

Ранняя профориентация старших дошкольников — это не про «прописанный выбор», а про расширение опыта, развитие познавательного интереса и формирование начального профессионального самоощущения через игру, труд и сотрудничество. Правильная организация работы требует научно обоснованных методик, учета возрастных особенностей, инклюзивного подхода и тесного взаимодействия с семьями.

1. *Смирнова Е. О. Дошкольная* педагогика: педагогические системы и программы дошкольного воспитания. — М. : Юрайт, 2025. — 121 с.

2. *Собкин В. С., Федотова А. В.* Родительские установки и вовлеченность семьи в образовательный процесс дошкольника. — М., 2022.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155] // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 16.01.2026).

4. *Холина Н. В.* Профориентационная работа в дошкольном возрасте: современные подходы и риски ранней специализации. — М., 2023.

5. *Шпагина Е. М.* Профориентация дошкольников: методический конструктор для педагогов и родителей. — М. : Учитель, 2023.

***А. А. Трухова, Юань Ханг, Н. Н. Суртаева***
*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

# ИЗМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ОСВОЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ МОЛОДЕЖЬЮ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Аннотация*. В статье рассматривается вопрос взаимосвязи изменений характера социального взаимодействия и национальных традиций, подчеркивается усиление изменений межкультурного взаимодействия в условиях глобализации. Обращается внимание на необходимость целенаправленной педагогической деятельности в образовательных организациях с целью сохранения национальных традиций как важного инструмента, влияющего на обеспечение суверенитета страны.

*Ключевые слова:* социальные изменения, национальные традиции, культурные традиции, социальное взаимодействие.

На современном этапе происходят интенсивные миграционные потоки как вынужденное явление и как стихийный процесс, также увеличивается целевая миграция. Причин этому множество: глобализация экономического развития на планете, демографические процессы, природные катаклизмы, появление и изменения ценностных ориентиров воспитания молодежи, которые не всегда могут принять родители. Это их заставляет рассматривать вопрос переезда в другую страну,

© Трухова А. А., Хан Юань, Суртаева Н. Н., 2026

что мы сейчас наблюдаем с жителями европейских стран (сегодня можно отметить переезд в Россию жителей из Германии, Франции, Англии и др.). Родителей не устраивает организация образовательного процесса в школах, где учатся их дети, требования, ценности, которые прививаются в школах, нормы поведения.

Глобализация экономик обозначает и трансформацию задач профессиональной подготовки специалистов, что также приводит к обучению студентов в формате обмена между странами, а также обучению студентов, самостоятельно принимающих решение обучаться в другой стране, в другом вузе. Несмотря на грандиозные миграционные процессы в мире, вопросы суверенитета стран остаются значимыми, поэтому в этом ключе важным становится воспитание молодежи в духе патриотизма, ответственности за свое Отечество, сохранение культурных традиций. Значит, получив образование за рубежом, специалисту желательно приложение этих знаний на развитие своего отечества. Это не исключает ориентиров на развитие международного сотрудничество (в изоляции государство не может быть на первых рубежах).

Президент РФ В. В. Путин поставил задачу привлечения в российские университеты 500 тыс. иностранных обучающихся до 2030 г., подчеркнув, что это наша «мягкая сила», и это тоже должно быть в стратегических ориентирах развития страны. Привлечение студентов в вузы фактор изменения межкультурного взаимодействия, который рассматривается как процесс общения и обмена культурными ценностями между представителями разных этнических, национальных и религиозных групп, в свою очередь, культурные ценности не исключают национальных традиций, что происходит в различных видах социального взаимодействия (*ассимиляция, интеграция, культурная диффузия*). Процесс ассимиляции приводит к поглощению или растворению одной культуры в другой (приводит к исчезновению традиций). Процесс интеграции позволяет разным культурам сосуществовать, обмениваться ценностями и традициями, сохранять свои черты. Процесс *культурной диффузии* ориентирован на распространение культурных элементов между странами и регионами через самые разнообразные формы (туризм, в том числе образовательный туризм, экономику, обучение, личностное межсубъектное взаимодействие, электронное пространство и т. д.). Задача образовательных организаций — направлять педагогическую деятельность таким образом, чтобы в процессе этой культурной диффузии, интеграции воспитывать любовь, ответственность за сохранение своих национальных традиций с уважительным отношением к культуре других народов. Факторы, показывающие изменения характера социального взаимодействия не только в образовательном пространстве, но и в обыденной жизни людей (путешествие российских людей семьями, с детьми и отправка одних детей за границу) увеличились в десятки раз, что «открывает глаза» на обычаи, своеобразие других народов, и педагогам предстоит обучать подрастающее поколение правильному их восприятию.

В качестве главного вектора в образовании в указе Президента РФ № 309, 2024 обозначен ориентир на личностное развитие, патриотическое воспитание, сохранение национального своеобразия и духовных ценностей через решение задач, таких как: «ж) обеспечение продвижения и защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей в рамках не менее 70 процентов проектов в сфере культуры, искусства и народного творчества, финансируемых государственными институтами развития, к 2030 году и не менее 80 процентов таких проектов к 2036 году» [3].

В процессе межкультурной коммуникации в социальном взаимодействии при обмене, знакомстве с традициями у молодежи появляется больше возможностей осмысления своей собственной культуры, своих национальных традиций, с которыми необходимо образовательным организациям различными способами, средствами знакомить обучающихся на разных уровнях обучения. В этом ключе М. А. Никишина утверждает, что: «С нашей точки зрения, выявить традицию народа означает определить жизненные базовые отношения, систему идей и верований, выразить тип видения космоса, осмыслить его разнообразные ориентиры в области историко-социального действия. Национальная традиция включает в себя привязанность к родной земле, природе, языку, народному искусству, кухне, видам спорта, отдыха, досуга, гордость за героические события исторического прошлого» [2, с. 66]. В образовательных организациях России много делается по этому вопросу, но стоит проблема сохранения преемственности в процессе социального взаимодействия при переходе молодого поколения от одного уровня обучения в другой на всем пути образования от дошкольного до профессионального и постпрофессионального.

Обзор научных источников (педагогических, социологических, философских, культурологических) позволяет в обобщенном виде привести понимание термина «национальная традиция» как систему взаимосвязанных традиций (познавательных, институциональных, прагматических, коммуникативных, религиозных, эстетических) воздействующая на все общество, не является постоянной величиной, а социально-историческая, изменяющаяся в условиях социокультурной среды.

Х.-М. М. Мартазанов в своей статье [1] рассуждает о традициях при рассмотрении социальных изменений, выделяя такие виды, как реформы, социальные революции, трансформация, модернизация, социальные движения, добавим к этому межкультурные коммуникации, которые связаны с традициями, они могут идти по пути интеграции, ассимиляции, культурной диффузии. Какой путь будет служит ориентиром в сохранении национальных традиций, во многом зависит от педагогов и их личных убеждений и отношения к национальным традициям страны.

1. *Мартазанов Х.-М. М.* Становление понятия социального изменения в истории философско-социологической мысли // Новые технологии. — 2008. — № 5. — С. 139–146.

2. *Никишина М. А.* Социокультурные основания национальной традиции в философии // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. — 2011. — № 1 (120). — С. 65–69.

3. Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу 2036 года» // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (дата обращения: 11.01.2026).

***А. Ф. Филатова***
*Омский государственный педагогический университет*

# ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА САМООЦЕНКУ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются два важнейших психолого-педагогических феномена: стили семейного воспитания и самооценка младших подростков. При практическом исследовании обоих этих феноменов количественный и качественный анализ полученных данных, а также критерий Спирмена убедительно показал влияние стилей семейного воспитания на самооценку младших подростков. Выявленное влияние доказано с помощью методов математической статистики. Показаны пути гармонизации детско-родительских отношений.

*Ключевые слова:* младший подросток, самооценка, детско-родительские отношения, стили семейного воспитания: либеральный, авторитарный, попустительский, демократический.

Самооценка как «оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей» [2, с. 17] широко изучается в зарубежной и отечественной литературе. Вместе с тем мало встречается исследований, в которых было бы показано, что на развития самооценки школьников большое влияние оказывает стиль воспитания родителей и учителей.

Как отмечает А. Я. Варга, «воспитание — это не просто передача знаний и навыков, это формирование личности, которая будет жить в обществе. Поэтому семейное воспитание является одним из ключевых факторов, определяющих будущее ребенка и его место в обществе» [3, с. 178].

Представленное исследование проводилось на базе гимназии 159 г. Омска. В качестве испытуемых были определены младшие подростки, учащиеся 5-х классов в возрасте 11–12 лет, всего 60 человек и столько же их родителей. Для всех обследуемых мы определили достаточно простые, интересные и познавательные для них методики исследования, каждая из которых по времени занимала не более 10 минут. Эти два фактора — интересно и недолго — повлияли на включение

© Филатова А. Ф., 2026

в исследование пятиклассников и их родителей. С родителями, конечно, было посложнее, они, как их дети, в школу не ходят.

Для изучения самооценки учащихся применялась методика «Какой я?» О. С. Богдановой и методика Т. Дембо — С. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан.

Анализ результатов исследования самооценки младших подростков по двум методикам показал, что у 31 испытуемого пятиклассника *заниженная* самооценка. *Завышенная* самооценка выявлена у 20 подростков. *Адекватная* самооценка наблюдается всего у 9 испытуемых.

Для выявления стиля семейного воспитания была использована методика С. С. Степанова в модификации И. И. Махониной, выявляющая стили семейного воспитания, названия которых говорят сами за себя: либеральный, авторитарный, демократический, попустительский. Их характеристики описаны во многих источниках, в частности в [1; 2; 3], поэтому опишем их кратко в порядке убывания выявленных стилей воспитания у исследуемых родителей.

*Либеральный* стиль воспитания. С данным стилем оказалось больше всего родителей; он выявлен у 19 человек. Этот стиль характеризуется противоречивостью, непоследовательностью, недостатком опеки и контроля над ребенком [1, с. 37]. У таких родителей не получилось грамотно контролировать ребенка в 1-м классе и постепенно приучить его к самоконтролю. Так, если бы мама пятиклассника Ромы *вместе с ним* в начале 1-го класса с вечера собирала бы ранец к завтрашним урокам, приучая его к ответственности, и от контроля помогла бы сыну перейти к самоконтролю, то он бы по утрам не метался по квартире, собирая ранец, и всё равно что-нибудь забывая. Вот таким он стал к 5-му классу. Реальная ситуация была: нужно было принести на урок геометрии транспортир для измерения углов. А Рома про это забыл. И звонит маме, чтобы та нашла дома этот транспортир и срочно принесла его Роме в школу. И мама вынуждена теперь это делать. Вот к чему «либерализм» может привести. (Как-то на тренинге родительской эффективности мы с родителями рассматривали эту ситуацию: что делать теперь маме Ромы — бежать в школу с транспортиром или не бежать? И сообща нашли много вариантов, что делать). Как спасать Ромину самооценку, — над ним теперь смеются в школе.

*Авторитарный* стиль воспитания выявлен у 18 родителей. Как известно, главная забота таких родителей — вырастить ребенка послушным. Такие родители часто наказывают своих детей даже за незначительные проступки. Могут применять и физические наказания. Как-то пятиклассницу Леру спросили, почему она так часто плачет? И она ответила: «Потому что мама все время ругается на меня и на сестру».

*Попустительский* стиль воспитания выявлен у 12 человек. Дети у таких родителей растут самостоятельно, родители на них мало обращают внимания. Крайний вариант попустительского стиля воспитания — безнадзорность детей.

*Демократический* стиль воспитания выявлен у 11 родителей данной выборки. Такие родители поощряют самостоятельность детей, их инициативы; поддерживают потребности своих детей. Демократичные родители не скупы на проявление любви и доброты в отношении своих детей, а также такие родители интересуются увлечениями и любой деятельностью, которой занимаются их дети. Конечно, дисциплине и поддержанию правил и норм родители тоже уделяют должное внимание.

Далее рассмотрим соотношение этих двух психолого-педагогических феноменов, а именно покажем с помощью критерия Спирмена, как влияет стиль семейного воспитания на самооценку младших подростков.

Расчет по критерию Спирмена показал значимую отрицательную связь между *либеральным* стилем воспитания и адекватностью самооценки младших подростков ($r = –0{,}319$, $p \leq 0{,}05$). У большинства детей из таких семей выявлена заниженная самооценка. То же самое наблюдается и в семьях с авторитарными родителями. В частности, над Ромой смеются в школе. Над Лерой тоже смеются, но больше жалеют. Но у обоих самооценка низкая «благодаря» соответствующим стилям семейного воспитания: авторитарному в случае Леры и либеральному — в случае Ромы.

*Попустительский стиль* семейного воспитания также ведет детей к заниженной самооценке. В такой семье транспортира, например, и других школьных принадлежностей может и не быть в доме.

Благоприятным для развития адекватной самооценки является *демократический стил*я воспитания, у таких родителей выявлена либо адекватная самооценка, либо — завышенная. Здесь

это вызвано тем, что родители заинтересованы в нуждах и потребностях ребенка, способствуют формированию самостоятельности, активности, любознательности, а также поощряют инициативность и любые стремления.

На основании показателей исследования нами были разработаны методические рекомендации для родителей с разным стилем воспитания. а также составлена и проведена коррекционная программа, направленная на развитие адекватной самооценки у младших подростков, которая показала свою результативность.

1. *Веретенникова Ю. Д.* Влияние стилей семейного воспитания на самооценку ребенка // Междунар. журн. гуманитар. и естеств. наук. — 2021. — № 12–1. — С. 35–39.

2. *Лапшина Е. А., Дуда И. В.* Характеристика стилей семейного воспитания // Universum: психология и образование. — 2017. — № 9 (39). — С. 15–18.

3. Семейное воспитание: проблемы и перспективы / А. Я. Варга, Т. В. Архиреева, А. С. Спиваковская, А. Е. Личко // Научный диалог. — 2016. — № 8 (38). — С. 180–189.

***О. Н. Финогенова***

*Сибирский федеральный университет, Красноярск*

## ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТЕКСТ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ КАРТИНЫ МИРА ЧИТАТЕЛЯ

*Аннотация.* Цифровая среда развития личности реализуется во множестве факторов, влияющих на развитие когнитивных процессов. Целью статьи является сравнение восприятия мира, формирующегося в процессе восприятия литературного или цифрового текста. Чтение является одним из основных процессов познавательного развития. Цифровизация познавательной среды когнитивного развития приводит к изменениям базовых концепций, лежащих в основе восприятия мира читателя.

*Ключевые слова:* информационная среда, чтение, цифровая среда, картина мира, мировоззрение.

Любая психологическая или социологическая концепция, определяющая сущность человека, указывает на двойственность природы человека, доля информационной составляющей которой варьируется в зависимости от выбранной автором модели.

Сознание человека формируется в той информационной среде, в которой происходит его становление и существование. Целью статьи является анализ некоторых особенностей информационной среды развития личности на особенности восприятия.

Теория информационных революций характеризует базовые изменения в способах обращения с информацией, следствием которых являются изменения в социальных, психологических, познавательных процессах. Современная нам информационная революция, по мнению Ирвинга Фанга [4], является шестой:

– первая связана с появлением человеческой речи и языка;

– вторая — с появлением письменности (фонетического алфавита в Греции около VIII в. до н. э.);

– третья — книгопечатания;

– четвертая — средств массовой коммуникации;

– пятая — появления компьютеров и информационных сетей;

и шестая — искусственного интеллекта.

Специалисты по исторической психологии исследуют изменения познавательной деятельности и познавательных процессов на разных этапах информационной истории. Б. Ф. Поршнев

© Финогенова О. Н., 2026

в «Исторической психологии» [4] рассматривает особенности мировосприятия древних эллинов, анализируя названия оттенков цветов, используемых в речи эллинов в поэмах Гомера.

Дж. Джейнс [5] на основании текстов Гомера сформулировал гипотезу о наличии бикамерного (бикамерального) мозга. Согласно бикамеральной теории, у людей древней Греции правое и левое полушария мозга делили между собой функции иначе, чем у людей современности. Правое полушарие выступало в роли Суперэго, генерируя приказы, оформленные для субъекта как воля богов или голоса свыше. Левое же полушарие занималось реализацией этих приказов.

Эти и многие другие исследования характеризуют влияние форм, форматов, каналов подачи информации на познавательные процессы, на гносеологические механизмы, на те способы, посредством которых человек воспринимает и понимает окружающий мир.

В статье рассматриваются особенности восприятия мира, которые складываются у читателя под влиянием чтения художественной литературы. Эти особенности восприятия закладываются как неосознаваемые установки относительно того, как устроен социальный мир, какие законы определяют поведение людей, что такое добро, зло и справедливость.

Художественный текст мы рассматриваем как основное средство ознакомления с мироустройством подрастающего человека определенного поколения. Это поколение — дети и подростки, для которых основной формой получения информации были художественные книги, т. е. весь период от образования Советского Союза до появления цифровой информационной среды, условно — до 2000 г.

Художественный текст — это детская, подростковая и другая литература, написанная в традиционных жанрах. Книги, созданные в жанрах экспериментальных, нами не рассматриваются, поскольку их сравнительно мало, и они не оказывают значимого формирующего воздействия.

Далее представлены те особенности мировосприятия читателей книжных текстов, которые обусловлены спецификой художественной литературы, ее формы и, в меньшей степени, содержания.

**Нарратив**. В силу того, что читатель воспринимает информацию, оформленную как истории, он убежден:

Жизнь устроена в формате историй-сюжетов.

События имеют начало и конец.

**Детерминизм**. А. П. Чехов в письме А. Лазареву-Грузинскому писал: «Нельзя ставить на сцене заряженное ружье, если никто не имеет в виду выстрелить из него». В текстах художественных произведений всегда есть сюжет, элементы которого связаны причинно-следственной связью: в завязке предъявляется исходная ситуация, характеры и поступки героев, которые приводят к возникновению задачи или проблемной ситуации. Затем поступки героев приводят к тому или иному развитию событий, прямо обусловленному их действиями. Все обстоятельства, упомянутые в сюжете, обязательно влияют на развитие сюжета, нет ничего случайного. Поэтому читатель уверен в том, что:

– события жизни взаимосвязаны, имеют причины и следствия, нет беспричинных, случайных событий;

– «антифатализм» — происходящее с человеком всегда имеет причины, и эти причины — его собственные поступки (за исключением трагедий Эсхила).

**Осмысленность**. Художественный текст передает определенную мысль автора. В тексте книги есть концепция мироустройства, система добра и зла, вывод истории — это определенное суждение о смысле жизни в целом и поступков героя в частности. Читатель книг с буквами книги впитал убеждения:

– наличие целостной, непротиворечивой картины мира;

– осмысленность событий;

– однозначность смыслов (жизненные явления могут быть поняты множеством способов, в книгах же смысл единственный, закрепленный за предметом, персонажем, мироустройством);

– существование постоянных личностных черт (в «Войне и мире» персонажи имеют характеристику, которая следует за ними через весь роман: князь Василий дергает вниз руку собеседника, Наполеон въезжает в сюжет романа неизменно на инглизированной кобыле и т. д.; персонажи книг имеют определенный неизменный характер);

– мораль как оценка событий с точки зрения «добро-зло»;

– вера в счастливый финал (книги заканчиваются победой добра, и это входит как норма в мировосприятие читателя);

– справедливость как представление о соразмерности действия и его результата.

**Доверие источнику**. С книгой не спорят (хотя можно и не соглашаться). Поэтому читатель книг:

– некритичен, имеет установку на восприятие и понимание;

– доверчив, доверяет письменному тексту;

– авторы книг воспринимаются как обладающие экспертными знаниями;

– презумпция добронамеренности собеседника — герой книги априори воспринимается как положительный персонаж.

**Сравнение особенностей восприятия у представителей книжного и цифрового поколений**

| Характеристика источника информации | Читатель книг | Цифровой подросток |
|---|---|---|
| Количество информации | Глубина и многовариантность рассмотрения проблемы | Поверхностность |
| Модальность: текст/картинка/видео | Одномерность, однозначность смыслов текста | Многоаспектность в восприятии смысла |
| Осмысленность текста | Потребность в выраженном смысле | Толерантность к многовариантности, отсутствию четко выраженного значения |
| Связность информации | Логические связи | Отсутствие потребности в логических связях и целостной картине мира |
| Демонстрация причинно-следственных связей | Наличие следствий у поступков | Отсутствие идеи о связи собственных действий и их последствий. |

1. *Авдеева Е. А., Корнилова О. А.* Влияние цифровой электронной среды на когнитивные функции школьников и студентов // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2022. — № S3. — С. 43–50.

2. *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история. — 2-е изд., доп. и испр. — М. : Наука, 1979. — 232 с.

3. *Яковлева А. М.* Клиповое чтение: текст как изображение-симулякр // Наука телевидения. — 2014. — № 11. — С. 197–228.

4. *Fang I.* A History of Mass Communication: Six Information Revolutions. — Routledge, 1997.

5. *Jaynes J.* The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind. — Mariner Books, 2000. — 506 p.

***Н. И. Хохлова***

*Сургутский государственный университет*

*Институт профессионального образования коренных народов Югры*

## САМООЦЕНКА КАК ФАКТОР САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ ЮГРЫ

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию взаимосвязи самооценки и самоопределения у подростков из числа коренных малочисленных народов, проживающих в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре. В работе анализируются особенности самооценки данной группы подростков, а также перспективы и направления психологического сопровождения их самоопределения.

*Ключевые слова:* самооценка, подростковый возраст, коренные малочисленные народы севера (КМНС), кросс-культурный контекст.

© Хохлова Н. И., 2026

Старший школьный возраст представляет собой критический период перехода от детства к взрослой жизни, связанного с фундаментальной задачей формирования личности — самоопределением (личностным, социальным, профессиональным). В этом контексте центральной проблемой становится механизм, определяющий эффективность решения этой задачи. Таким ключевым механизмом выступает самооценка, формирующаяся в системе внутренних и социальных противоречий. Низкая, неустойчивая или неадекватно завышенная самооценка может привести к искажению восприятия социальных взаимодействий, занижает профессиональные притязания или, напротив, порождает нереалистичные ожидания, что в итоге ведет к дезориентации и повышает риски дезадаптации в будущем.

В соответствии с теориями и подходами, разработанными как в нашей стране, так и за рубежом, «самооценка изменяется в зависимости от различных факторов, среди которых выделяют опыт общения с окружающими и оценку собственной деятельности в соответствии с ценностями и идеалами (Э. Бернс, Е. И. Захарова, М. И. Лисина и др.)» [5, с. 456]. Значимость имеет не столько фактическая оценка результатов деятельности, сколько субъективное восприятие человеком своих достижений и объяснение причин их получения. Подросток может связывать успехи с собственными умениями или внешними обстоятельствами. Ключевыми элементами здоровой самооценки являются чувство собственного достоинства и уверенность в своих силах и эффективности. В подростковом возрасте эти качества развиваются в процессе самоопределения, когда человек ищет свой уникальный способ взаимодействия с миром. Этот поиск основывается на сформированных или формируемых базовых отношениях к окружающему миру, другим людям и самому себе, а также на системе жизненных ценностей, принципов и идеалов, способностей и ожиданий [1; 2; 3; 4; 5]. Оно неразрывно «связано с представлениями о смысле и целях жизни, жизненных принципах, ценностных идеалах и запретах, собственных притязаниях, ожиданиях и потенциальных возможностях как динамично развивающихся во времени психологических образованиях» [3, с. 45].

Таким образом, самооценка и самоопределение взаимно обусловливают друг друга. Адекватная, позитивная самооценка помогает в поиске жизненного пути, постановке целей и проявлении активности. Самоопределение, в свою очередь, влияет на развитие и коррекцию самооценки через связь от успехов и преодоление трудностей. Их единство обеспечивает целостность личности, где самооценка служит внутренним регулятором, а самоопределение — смыслопорождающим вектором развития.

Цель исследования: выявить и описать особенности самооценки у подростков, проживающих в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре. В исследовании приняли участие 39 учащихся 8–9-х классов (20 девочек, 19 мальчиков), большая часть (77 %) из которых проживают в школе-интернате. Это обусловлено тем, что их семьи большую часть года ведут традиционный образ жизни, находясь на отдаленных родовых стойбищах.

В данном исследовании использовались: методика измерения уровня самооценки, разработанная Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан), и полуструктурированное интервью.

Опрос показал, что 28,2 % школьников на данный момент определились с выбором своей будущей профессии или образовательной траектории (выбор учреждений средне-специального или высшего уровня). В характеристике шкал были определены следующие закономерности. В оценке интеллекта (шкала «Ум») наблюдается выраженная социальная детерминация: образ «самого глупого» отождествляется не только с низкими когнитивными способностями, но и с добротой, а также с маргинальным социально-экономическим статусом (отсутствие жилья, бомж), болезнью. На противоположном полюсе находятся ученые и конкретные исторические или современные персоны, символизирующие достижения (Путин и др.). В шкале «Здоровье» оценки демонстрируют высокий уровень согласия в ответах: здоровье однозначно связывается со спортом и отсутствием вредных привычек, в то время как нездоровье — с курением и алкоголем. Понимание «Счастья» имеет выраженную двухкомпонентную структуру, включающую как эмоционально-родственные ценности (семья, родственники), так и материальные блага (богатство, дом, автомобиль, недвижимость в теплых странах). При этом семья выступает как безусловный приоритет, а ее отсутствие — как ключевой маркер несчастья. Категория «Профессионала» определяется преимущественно

через компетентность («умеющий хорошо делать свою работу»), формальные признаки успеха, например, «высшее образование».

Особенно показательными оказались результаты самооценки по конкретным шкалам. Более 71 % опрошенных оценили свое «счастье» и «ум» как очень низкие (10–20 % от возможного максимума), комментируя это фразами вроде «я так чувствую», хотя объективные предпосылки для столь критической оценки по шкале «счастье» (например, наличие семьи, дома, базовых благ) отсутствуют. При этом контрастно выделяется шкала «здоровья», которая получила наиболее высокие оценки. Учащиеся, не причисляя себя к спортсменам, но с удовольствием занимаются подвижными играми (футболом, волейболом), что, вероятно, формирует у них позитивное восприятие физического состояния.

Таким образом, сниженные показатели счастья у подростков КМНС могут быть следствием переживания кризиса в процессе формирования самооценки, вызванного: диссонансом в общении и оценках от референтных групп двух разных культурных миров; конфликтом критериев успеха. Поэтому позитивная и устойчивая самооценка — это не просто чувство собственного достоинства, а основа для совершения осознанного выбора и построения целостной, интегрированной идентичности в условиях взаимодействия различных культур. Преодоление этой ситуации требует создания интегрированной среды, где ценности и критерии успеха обеих культур будут легитимны и взаимодополняемы, обеспечивая подростку КМНС целостную и устойчивую основу для формирования позитивной самооценки.

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.

2. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. — Воронеж : МОДЭК, 2001. — 352 с.

3. К вопросу о самооценке современного подростка / Ж. В. Богатырева, А. В. Чернова, А. Р. Москаленко [и др.] // Наука. Новое поколение. Успех : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. — Краснодар : Новация, 2023. — С. 45–50.

4. *Хохлова Н. И., Токарева Ю. А.* Жизнестойкость как предиктор профессиональной ориентации у школьников коренных малочисленных народов Севера // Психолог. — 2025. — № 6. — С. 59–67.

5. *Юманова К. А., Иванова И. П.* Особенности самооценки у подростков с разным пониманием успеха // Современные и информационные технологии социальной сфере : сб. науч. тр. III Всерос. науч.-практ. конф. — Чебоксары : Волж. филиал Моск. автомобил.-дорож. гос. техн. ун-т, 2023. — С. 456–461.

***Т. А. Челнокова***
*Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова*

## ВОСПИТАНИЕ ПОКОЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕСТВА

*Аннотация*. В статье поднимается проблема воспитания нового поколения в духе инклюзивности. Дается обоснование ценности целенаправленной педагогической деятельности в создании инклюзивной образовательной среды, в которой любой обучающийся должен чувствовать себя в безопасности, научившись ценить разнообразие людей, принимая его.

*Ключевые слова:* инклюзивное общество, в духе инклюзивности, образовательная среда, социальные навыки, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

К социально значимым процессам современности относится процесс построения инклюзивного общества, такой системы социального взаимодействия, в котором пол или возраст, этническая принадлежность или психофизическое состояние не станут причиной ограничений для активного включения во все сферы общественных отношений. Построить инклюзивное общество — значит устранить все возможные барьеры, которые не только от доступности среды зависят. Не меньшим

© Челнокова Т. А., 2026

барьером на пути инклюзивности является готовность каждого включаться во взаимодействие с отличными от него самого людьми. В этой связи актуальной задачей общего образования становится подготовка нового поколения к общению и взаимодействию с теми, кто отличается от них.

Воспитание подрастающего поколения в духе инклюзивности должно начинаться еще на этапах дошкольного образования. Непрерывность целенаправленного формирования у детей понимания ценностей разнообразия культур, религий, физических и психических особенностей становится важной задачей образовательных организаций. Решение этой задачи осуществляется и через появившийся у нормотипичных дошкольников, школьников опыт общения с их сверстниками, представляющими другие культуры, имеющими ограниченные возможности здоровья. Формирование такого опыта не станет успешным без поддержки взрослых, умеющих донести до детей и подростков ценность уважения особенностей их сверстника. Принятию равноправия надо учить с самого раннего детства.

Выстраивая инклюзивную среду образовательной организации, важно понимать, что только включением в детский коллектив отличного от всех сверстника сама по себе она не сформируется. Перед каждым педагогом будет стоять задача учить взаимодействовать, развивая взаимоуважение. В инклюзивных группах дошкольной организации, в инклюзивных классах школы появляется хорошая возможность развития актуальных навыков социального взаимодействия. Для того чтобы избежать возникновения негативных сценариев социального взаимодействия между детьми важно суметь донести до каждого, что в многообразии людей богатство мира.

Формирование дружеских и приятельских отношений в детском коллективе строится на включении в совместную деятельность, ориентация на взаимопомощь в выполнении связанных с ней действий. Создание атмосферы взаимовыручки требует от педагога и собственных убеждений, что различия между людьми — это норма, и умения донести эти убеждения до обучающихся и их родителей. Работа с родителями — еще одна сторона работы по воспитанию в духе инклюзивности. Получить союзников в формировании у подрастающего поколения убеждения в том, что различия между людьми — это социальная норма, оно не должно стать преградой на пути межличностных взаимодействий, одна из задач в работе с родителями. Преодолевая свои стереотипы и стереотипы окружающих детей взрослых на лиц с ограниченными возможностями здоровья, мигрантов, представителей других вероисповедований, педагог сможет создать среду, адаптированную к разнообразию индивидуальных особенностей.

Сформированная инклюзивная среда образовательной организации — шаг на пути вхождения в инклюзивное общество. П. Г. Егорова относит к преимуществам инклюзивного образования социальную интеграцию и формирование социальных навыков [1, с. 10]. Возможной формой приобретения таких социальных навыков школьниками станет участие в декаде инвалидов, посещение мероприятий, в которых участвуют люди с ограниченными возможностями здоровья. Свой ресурс имеют и мероприятия, предполагающие знакомство с традициями и праздниками других народов.

Среди научных исследований, связанных с оцениванием уровня инклюзивности образовательной среды, исследования вопроса индикаторов инклюзивности. С. В. Алехина с соавторами предлагают выделить ряд индикаторов [2]. Среди них коммуникации между обучающимися, социально-психологическая атмосфера благополучия. Создание такой атмосферы не будет достигнута без знания педагогом особенностей образовательных потребностей обучающихся, особенностей их развития и возможных рисков дезадаптации. В этой связи особое значение приобретает технологическая компетентность педагога, его умения выстроить такие отношения с обучающимися, чтобы каждый смог достигнуть своей грани успеха в учебной деятельности, социальном взаимодействии.

В последнее время как в системе дошкольного, так и школьного образования большой популярностью пользуются групповые формы обучения, проектная деятельность. Здесь очень актуально умение педагога создать такую атмосферу учебного взаимодействия, когда более продвинутый в учебных достижениях будет готов прийти на помощь тому, кто нуждается в поддержке. Это будет возможно, если идеи инклюзии будут направлены не только на тех, кто имеет особые образовательные потребности, а на всех учащихся без исключения. «Инклюзию не стоит делать избирательной, целесообразнее ориентировать ее на всех обучающихся» [3, с. 343].

Воспитание поколения инклюзивного общества опирается на процесс нравственного развития обучающихся, привития им социальных норм и ценностей. Большое значение имеет развитие у них эмпатии, способности сопереживать эмоциональному состоянию другого сверстника. В арсенале современного педагога большое количество педагогических и психотехнических средств, способных пробудить у ребенка умение читать эмоции другого человека, «поставить себя» на его место. Уделяя большое внимание развитию эмпатийности у обучающихся, педагог способствует формированию атмосферы эмоционального благополучия для каждого ребенка. Ведь эмпатия — это своеобразный ключ к позитивному социальному взаимодействию. Развитость эмпатийных способностей поможет нормотипичному ребенку принять отличного от него сверстника, а сверстнику с особенностями увидеть и принять других.

Отмечая необходимость целенаправленных педагогических действий в воспитании человека инклюзивного общества, готового полноценно и равноправно участвовать в его жизни, важно помнить о роли воспитателя, учителя в преодолении тех барьеров на пути инклюзивности, которые связаны непосредственно с человеком. Этим определяется понимание педагогами сущности задачи воспитания детей и молодежи в духе инклюзивности.

1. *Егорова П. Г.* Инклюзивность и эксклюзивность лиц с инвалидностью как социальная проблема общества // Общество и цивилизация. — 2025. — Т. 7. — № 2. — С. 7–11.

2. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, Ю. В. Мельник, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. — 2020. — № 2 (9). — С. 62–78.

3. *Ясин М. И.* Индикаторы инклюзивности в образовании // Вестн. Моск. междунар. ун-та. — 2024. — № 1. — С. 340–344.

***Е. В. Чердынцева***
*Омский государственный педагогический университет*

# ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ КИНОПЕДАГОГИКИ

*Аннотация.* В статье обосновывается влияние кинопедагогики на патриотическое воспитание младших школьников. Предлагаются методы и технологии решения этой задачи на внеурочных занятиях в начальной школе.

*Ключевые слова:* патриотическое воспитание, младшие школьники, внеурочная деятельность, кинопедагогика, патриотизм.

В современных условиях воспитание патриотизма у подрастающего поколения приобретает особую значимость. В Федеральной общеобразовательной программе начального общего образования делается акцент на воспитании патриота, проявляющего гордость и уважение к истории, языку и культуре Отечества, социальную активность и готовность к служению на благо Родины [4]. При этом важно создание воспитывающей среды, особое место в которой должно быть отведено применению кинопедагогики.

Е. Н. Землянская обосновывает значимость, цель, задачи и принципы организации патриотического воспитания в начальной школе. Автор также рассматривает актуальные содержание, методы, формы, технологии педагогической деятельности по данному направлению на современном этапе [2].

В исследовании Г. Я. Гревцевой, Р. В. Горо, Е. А. Квитко раскрываются возможности кинопедагогики в воспитании гражданственности и патриотизма, в развитии критического мышления, общекультурного кругозора, аналитических умений обучающихся. Авторами предлагается

© Чердынцева Е. В., 2026

комплекс фильмов, созданных в советский период и в наше время, которые могут быть рекомендованы для просмотра и обсуждения школьниками в образовательном процессе [1]. Исследователями А. П. Колпаковой, И. И. Магаровым рассматриваются особенности применения кинопедагогики в патриотическом воспитании школьников и делается акцент на просмотре и обсуждении обучающимися военных фильмов, а также участии школьников в съемках короткометражных фильмов патриотической направленности с последующей рефлексией [3].

Основываясь на данных научных подходах, воспитание патриотизма мы рассматриваем как комплексную деятельность, направленную на формирование у детей ценностного отношения к Родине, проявления гордости за ее прошлое и настоящее, активной гражданской позиции, потребности обучающихся в сохранении исторической памяти. Решению перечисленных задач будет способствовать использование кинопедагогики во внеурочной деятельности младших школьников на основе системного, деятельностного и культурологического подходов. Системный подход заключается в интеграции различных видов активности детей, что позволит оказывать комплексное влияние на сознание, чувства и поведение воспитанников. Деятельностный подход предполагает организацию аналитической, творческой и проектной деятельности по самостоятельному осмыслению детьми ценностных аспектов патриотизма, что обеспечит его личностную значимость для детей. Культурологический подход заключается в выборе педагогом кинопроизведений на основе оценки их значимости в культурном развитии обучающихся. Раскроем особенности организации таких занятий.

Педагогу целесообразно осуществлять интеграцию чтения младшими школьниками былин, народных сказок, детских произведений о войне с просмотром мультфильмов и фрагментов соответствующих художественных фильмов. Может быть организован просмотр детьми следующих мультфильмов и фильмов о богатырях: «Илья Муромец», «Сказ о Евпатии Коловрате», «Алеша Попович и Тугарин Змей», «Добрыня Никитич и Змей Горыныч», «Илья Муромец и Соловей-Разбойник» и др. Обучающиеся осознают значение храбрости, мужества богатырей как олицетворения духовности российского народа, что станет примером для них в духовно-нравственном развитии. В подборку мультфильмов и фильмов на военную тему необходимо включить «Орленок», «Улица младшего сына», «Василек», «Салют», «Легенда о старом маяке», «Крепость. Щитом и мечом», «Солдатик» и др. Их просмотр и анализ расширят знания детей об истории Великой Отечественной войны, сформируют чувство гордости за подвиги наших солдат и юных героев-защитников Родины, потребность в сохранении исторической памяти.

Просмотр мультфильмов и фильмов «Привет друзьям», «К соседям с любовью», «Гора самоцветов», «Смешарики. Азбука дружбы народов» и др. обеспечит формирование у воспитанников толерантности к языку, традициям и культуре народов России. Младшие школьники осознают общность и особенности народной культуры и языков, значимость культуры межнационального общения. Решение данных задач будет способствовать оптимизации межличностных отношений в детском коллективе.

В ходе круглого стола или дискуссии дети обменяются впечатлениями, сопоставят содержание фильмов и мультфильмов с сюжетами соответствующих литературных произведений. Приглашенные профессиональные режиссеры или актеры представят им собственное видение, опыт организации и участия в работе над подобными фильмами. Воспитанники также могут написать эссе, сочинения или отзывы о просмотренных кинопроизведениях. Возможно также организовать проектную деятельность по созданию младшими школьниками сценариев, художественного оформления, образов героев для собственных фильмов или театрализованных представлений. Под руководством педагога младшие школьники могут создать короткометражный фильм или спектакль на патриотическую тему.

На основе просмотра патриотических фильмов или мультфильмов возможна также организация выставки творческих работ, экспозиции атрибутов для школьного музея, формирование собственной видеотеки патриотических кинопроизведений. Семейный просмотр патриотических мультфильмов и фильмов позволит детям установить их связь с историей своих предков-участников представленных событий и обеспечит личностный смысл в выражении ими патриотических чувств.

Таким образом, применение кинопедагогики в воспитании патриотизма у младших школьников должно основываться на системном, деятельностном и культурологическом подходах и применении технологий проблемно-ценностного общения, проектной и коллективной творческой деятельности.

1. *Гревцева Г. Я., Горо Р. В., Квитко Е. А.* Кинопедагогика в гражданско-патриотическом воспитании обучающихся: теоретический аспект // Инновационное развитие профессионального образования. — 2024. — № 3 (43). — С. 121–127.

2. *Землянская Е. Н.* Теория и методика воспитания младших школьников : учеб. и практикум для сред. проф. образования. — М. : Юрайт, 2025. — 393 с.

3. *Колпакова А. П., Маргалов И. И.* Кинопедагогика в патриотическом воспитании школьников (на примере Кыллахской СОШ Олекминского района) // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 84-4. — С. 81–84.

4. Федеральная общеобразовательная программа начального общего образования // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897651/ (дата обращения: 15.01.2026).

***Ю. Е. Шабышева, К. С. Шульц***
*Омский государственный педагогический университет*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

*Аннотация*. Статья посвящена вопросам психологической устойчивости подростков из семей участников СВО. Авторами обосновывается актуальность изучения данной проблемы, раскрывается ее научное понимание. В работе представлены результаты проведенного эмпирического исследования общего уровня психологической устойчивости, а также ее компонентов (личной компетентности, принятия себя и жизни) у вышеуказанной целевой группы.

*Ключевые слова:* подростки из семей участников СВО, психологическая устойчивость подростков, личная компетентность, принятие себя и жизни.

В современных реалиях в образовательных учреждениях особое внимание отводится обучающимся из семей участников СВО. Такие школьники зачастую испытывают повышенную эмоциональную нагрузку, трудности социально-психологического характера и, конечно, требуют особого подхода. Необходимость их психологического сопровождения закреплена документально [3]. В настоящее время актуальны исследования различных психологических аспектов у учеников данной целевой группы, одним из которых выступает психологическая устойчивость, относящаяся к базовым характеристикам личности. Она понимается как соразмерность (равновесие) стабильности (постоянство основных жизненных принципов и целей; способов поведения и реагирования; доминирующих мотивов) и изменчивости личности (динамика мотивов, освоение новых способов поведения и реагирования) [1, с. 364]. Наибольший интерес для исследователей представляет изучение рассматриваемого феномена в подростковом возрасте (критическом, переломном, переходном), поскольку именно в это время происходит усиленное усвоение социальных ценностей, формирование жизненной позиции [4].

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе Средней общеобразовательной школы № 96 г. Омска, где обучаются 2826 несовершеннолетних. Испытуемыми выступили 43 подростка из семей участников СВО. В процессе исследования нами использовались теоретические и эмпирические (опрос и беседа) методы. В рамках данной научной работы остановимся на рассмотрении

© Шабышева Ю. Е., Шульц К. С., 2026

результатов, полученных по методике «Шкала устойчивости» (русскоязычная адаптация опросника выполнена П. А. Кисляковым и Е. А. Шмелевой) [2].

Показатели общего уровня психологической устойчивости исследуемых приближены к средним значениям, которые находят свое отражение у 72,09 % обучающихся (31 подростка). Данные респонденты характеризуются способностью сохранять эмоциональную и психическую устойчивость как в обычных, так и в более сложных стрессовых условиях, умением преодолевать кризисные моменты, сохраняя уравновешенность и возможность функционировать в обычном режиме жизни.

В то же время у 27,91 % несовершеннолетних (12 человек) общий уровень психологической устойчивости представлен низкими значениями, что свидетельствует о наличии у них трудностей в управлении своими эмоциями, большей подверженности перепадам настроения и эмоциональным вспышкам, сложностям в установлении и поддержании отношений, а также склонности к избеганию социальных взаимодействий. Чаще всего у таких учащихся наблюдаются деструктивные поведенческие проявления, обусловленные заниженной самооценкой, неуверенностью в себе и своих способностях, что усугубляет их реакцию на стресс, затрудняя успешное преодоление жизненных сложностей. Данные подростки выступают достаточно уязвимой аудиторией от внешних воздействий, испытывают трудности в адаптации к быстро меняющимся условиям жизни и случающимся переменам. В данной выборке не было выявлено респондентов с выраженно высоким уровнем психологической устойчивости.

Остановимся подробнее на анализе эмпирических данных, полученных по отдельным компонентам психологической устойчивости, таких как «личная компетентность» и «принятие себя и жизни». Так, по первому компоненту («личная компетентность») высокий уровень изучаемого феномена был зафиксирован у 6,98 % испытуемых (3 учеников). Данные обучающиеся демонстрируют уверенное чувство собственного достоинства, умеют брать на себя ответственность за свои поступки и жизнь в целом, способны эффективно взаимодействовать с окружающими, проявляя эмпатию и уважение. Они осознают важность личных границ и умеют отстаивать свои права, сохраняя уважительное отношение к личным границам окружающих; обладают способностью самостоятельно разрешать имеющиеся жизненные задачи и проявлять инициативу там, где это необходимо; стремятся к постоянному развитию и самосовершенствованию, проявляя интерес к новым знаниям.

Средний уровень личной компетентности выявлен у 72,09 % учащихся (31 школьника). У данной категории несовершеннолетних поведенческие реакции часто зависят от конкретной ситуации. Они способны проявлять определенную степень ответственности и самостоятельности, особенно когда сталкиваются с привычными задачами или находятся в знакомой обстановке, однако в новых или нестандартных обстоятельствах им нередко бывает сложно принять решение самим, в связи с чем они предпочитают обращаться за помощью к взрослым или сверстникам.

Обучающиеся с низким уровнем личной компетентности, что составляет 20,93 % от общего числа испытуемых (9 человек), отличаются низкой активностью и мотивацией к обучению, отсутствием инициативы и сложностью в принятии решений. У них наблюдаются трудности в развитии познавательных процессов, установлении коммуникации со сверстниками и взрослыми, умении быстро приспосабливаться к изменениям внешней среды и новым условиям.

Результаты исследования второго компонента психологической устойчивости личности («принятие себя и жизни») свидетельствуют о том, что в группе подростков 9,3 % школьников (4 ученика) демонстрируют высокий уровень изучаемого феномена. Данные респонденты отличаются позитивным отношением к окружающей действительности и внутренне положительным восприятием мира, эмоциональной устойчивостью и адекватной самооценкой. Для них характерны высокая степень самопринятия, развитая способность осознавать и уважать свои допустимые границы и пространство других людей, открытость новым впечатлениям и знакомствам. Такие ученики активно участвуют в жизни класса и образовательного учреждения в целом; легко заявляют о своей позиции, выражая свое мнение; стремятся к саморазвитию и способны конструктивно решать возникающие жизненные ситуации.

Средний уровень принятия себя и жизни выражен у 67,44 % подростков (29 учащихся), что находит свое отражение в адекватном сбалансированном взгляде на собственную личность и окружающую действительность; в способности выдерживать стрессовые ситуации благодаря

приобретенному опыту, наличию внутренней силы и самоконтролю. Данная категория школьников отличается умеренным уровнем уверенности в себе, наличием реалистичных представлений о собственных возможностях и жизненных перспективах. Они склонны относиться к повседневным делам положительно, воспринимая большинство ситуаций как преодолимые, но иногда испытывают сомнения и трудности в том, чтобы с ними справиться.

У 23,26 % несовершеннолетних (10 человек) зафиксирован низкий уровень принятия себя и жизни. Обучающиеся часто испытывают чувство неполноценности и сомнения в своих способностях; нередко сравнивают себя с другими, полагая, что не соответствуют каким-то стандартам; проявляют чрезмерную зависимость от мнения окружающих, часто ищут поддержку извне; склонны видеть мир односторонне, поскольку им трудно взглянуть на происходящее с разных точек зрения. В беседе с психологом школьники отмечают, что жизнь представляется им однообразной и лишенной ярких моментов; будущее вызывает тревогу; не всегда имеется понимание смысла жизни, а сложные ситуации воспринимаются ими как постоянные и неизменные, вследствие чего случаются вспышки раздражения и агрессии.

Проведенное эмпирическое исследование дает возможность детально изучить уровни психологической устойчивости подростков из семей участников СВО, а также рассмотреть отдельные компоненты, определяющие данную устойчивость: личную компетентность, принятие себя и жизни. Анализ полученных результатов свидетельствует о необходимости комплексного подхода в работе с подростками данной целевой категории, имеющими низкие показатели по исследуемым компонентам. Такое направление работы предполагает включение психологического сопровождения, педагогических профилактических мероприятий и просветительской работы в образовательной среде школы. Комплексная стратегия обеспечит оптимальное функционирование школьников и создаст базу для дальнейшего устойчивого социально-психологического развития подростков из семей участников СВО.

---

1. *Ильина А. К.* Особенности психологической устойчивости как базовой характеристики личности // Вестн. науки. — 2024. — № 7 (76). — С. 363–369.

2. *Кисляков П. А., Шмелева Е. А.* Психологическая безопасность: психодиагностика. — Красноярск : Науч.-инновац. центр, 2024. — 270 с.

3. Письмо Минпросвещения России от 1 июля 2024 г. № ДГ-1105/07 «О направлении Концепции и плана» (вместе с «Концепцией N СК-13/07ВН развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещением России 18 июня 2024 г., «Планом мероприятий N СК-13/07ВН на 2024–2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещением России 18 июня 2024 г.) // Легалакт : справ.-правовая система. — URL: https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere-obshchego-obrazovanija/ (дата обращения: 01.12.2025).

4. *Сорокоумова Е. А.* Возрастная психология. — М. : Юрайт, 2024. — 227 с.

***И. М. Шилова***
*Омский государственный педагогический университет*

# ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

*Аннотация*. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи психологического благополучия и мотивации к обучению младших школьников. Актуальность исследования обусловлена тем, что высокий уровень психологического благополучия благотворно влияет на мотивацию в учебе или работе, способствует успешному достижению целей, легче справляться со стрессом и трудностями.

*Ключевые слова:* психологическое благополучие, школьная мотивация, удовлетворенность школьной жизнью, социально-психологический климат, мотивация к обучению, взаимосвязь.

Проблема психологического благополучия чрезвычайно актуальна в связи с изменяющейся и непредсказуемой обстановкой в мире.

Многие авторы подчеркивают его многоаспектность и важность для полноценной жизни, разрабатывают различные теоретические модели и практические инструменты для его достижения и поддержания [1; 2; 3; 4]. Психологическое благополучие удовлетворяет определенную потребность человека, отвечает его интересам и имеет для него смысл и положительное значение.

На разных ступенях преподавания педагоги используют возможность применения предиктивной модели психологического благополучия в профессиональной деятельности. Используя сильные стороны личности, преподаватель выстраивает практику стимулирования благоприятного школьного климата и, соответственно, повышает мотивацию к обучению у школьников [3].

Цель исследования — выявить взаимосвязь психологического благополучия с мотивацией к обучению младших школьников.

Методы исследования: психодиагностические методы, методы математической статистики.

В психодиагностический блок вошли методики:

– «изучение удовлетворенности учащихся школьной жизнью» А. А. Андреева;

– «изучение социально-психологического климата в учебном коллективе» А. Н. Лутошкина;

– «изучение мотивации обучения у младших школьников» М. Р. Гинзбурга;

– «оценки уровня школьной мотивации (1–4 кл.)» Н. Г. Лускановой.

Эмпирической базой исследования стала Гимназия № 115 г. Омска. Выборку составили 26 младших школьников в возрасте 8–9 лет.

Для определения компонентов психологического благополучия младших школьников была использованы методики А. А. Андреева и А. Н. Лутошкина.

Диагностика удовлетворенности школьной жизнью младших школьников показала, что практически половина испытуемых — 11 (42 %) обладают высокой степенью удовлетворенности, это свидетельствует о психологическом благополучии учеников. Дети чувствуют себя комфортно и успешно учатся. Низкую степень демонстрируют 5 (23 %) школьников, они отличаются отсутствием вовлеченности в учебный процесс, нежеланием выполнять задания, сложностями во взаимоотношениях. У остальных — средняя степень удовлетворенности школьной жизнью.

Социально-психологический климат в учебном коллективе неоднозначен: в большей степени присутствует высокая степень благоприятности, о чём свидетельствуют оптимистическое взаимодействие, сотрудничество между микрогруппами. В то же время могут возникать неблагоприятные факторы в процессе общения, но они не вызывают серьезные опасения. В целом можно судить о наличии поддерживающей атмосферы, где школьникам комфортно выражать свои мысли и чувства.

Для определения состояния мотивационной сферы у младших школьников были применены методики М. Р. Гинзбурга и Н. Г. Лускановой.

Высокий уровень мотивации обучения проявили 8 (30 %) испытуемых, у них преобладают внутренние мотивы саморазвития, осознания важности образования для будущей жизни над



© Шилова И. М., 2026

внешними. Сниженный и низкий уровень показали также 8 (30 %) школьников, им свойственны слабый интерес к обучению, преобладание внешних мотивов (избегание наказания), проявление негативных эмоций по отношению к школе в целом. Остальные обучающиеся имеют средний уровень мотивации к обучению.

Диагностика уровней школьной мотивации по методике Н. Г. Лускановой показала некоторое отличие от результатов предыдущей методики. Обучающиеся положительно относятся к школе, но они склонны к внешней мотивации, их привлекает внеучебная деятельность, в отдельных моментах проявляют интерес к учебе. Однако есть и школьники с низкой мотивацией 9 (35 %), они посещают школу неохотно, на уроках часто отвлекаются, испытывают затруднения в учебе.

Для определения взаимосвязи показателей психологического благополучия с мотивацией обучения младших школьников была проведена ранговая корреляция по Спирмену. Обнаружены достаточно высокие показатели положительной корреляции: удовлетворенность школьной жизнью и уровень школьной мотивации (rs = 0,864), социально-психологический климат и мотивация обучения (rs = 0,722).

Таким образом, полученные результаты эмпирического свидетельствуют о том, что *высокий уровень психологического благополучия благотворно влияет, по крайней мере, на мотивацию обучения* младших школьников.

В качестве перспективы работы в данном направлении можно порекомендовать усиление внимания на развитие внутренних мотивов мотивации обучения, предполагая разработку развивающей программы.

По большому счету, психологическое благополучие имеет решающее значение для качества жизни, поскольку оно влияет на наше восприятие окружающей среды, отношения с другими людьми, физическое здоровье.

---

1. *Дубровина И. В.* Психологическое благополучие школьников. — М. : Юрайт, 2017. — 180 с.

2. *Леонтьев Д. А., Александрова Л. А.* Личностный потенциал. Структура и диагностика. — 3-е изд. — М. : Смысл, 2024. — 680 с.

3. *Реан А. А., Линьков А. Л., Ставцев А. А.* Сильные стороны личности педагога как предмет благополучия на разных ступенях преподавания // Мир психологии. — 2023. — № 1. — С. 76–86.

4. *Шамионов Р. М.* Психология субъективного благополучия личности. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. — 180 с.

# ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

***Л. К. Авакян, Е. В. Золотых, М. А. Яковлева***
*Центр развития ребенка — детский сад № 90, Воронеж*

## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ: ОТ ИГРЫ К МОБИЛЬНОМУ ЭЛЕКТРОННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

*Аннотация*. В статье рассматриваются современные методы и технологии коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации. Особое внимание уделяется системному использованию игровых, личностно-ориентированных и цифровых образовательных технологий, направленных на развитие познавательной сферы, речи, эмоционально-волевой устойчивости и социальной адаптации воспитанников. Представлен практический опыт применения ресурсов мобильного электронного образования (МЭО) в работе с детьми, в том числе с нарушениями речи.

*Ключевые слова:* дошкольное образование, коррекционно-развивающая работа, образовательные технологии, дети с нарушениями речи, индивидуальный подход, мобильное электронное образование, интерактивное обучение.

Современная система дошкольного образования ориентирована на создание условий для полноценного развития личности ребенка с учетом его индивидуальных возможностей, темпа освоения образовательной программы и особых образовательных потребностей. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования особую значимость приобретает коррекционно-развивающая работа, направленная на поддержку детей, испытывающих трудности в развитии речи, познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и социальной адаптации [5].

Коррекционно-развивающая деятельность в дошкольной образовательной организации выступает важным компонентом образовательного процесса и требует использования современных методов и технологий, обеспечивающих вариативность, доступность и индивидуализацию обучения. В этой связи актуальным является поиск эффективных форм и средств организации коррекционно-развивающей работы, в том числе с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Коррекционно-развивающая работа в дошкольной образовательной организации строится на принципах гуманизации, индивидуализации и поддержки детской инициативы. Ведущей формой организации образовательной деятельности дошкольников является игра, которая выступает естественным и психологически комфортным способом освоения социального опыта и развития познавательной активности ребенка [6, с. 57].

Использование сюжетно-ролевых, дидактических и подвижных игр в коррекционно-развивающей работе способствует развитию речи, внимания, памяти, воображения и коммуникативных навыков [2; 3]. Игровые технологии создают положительный эмоциональный фон, снижают уровень тревожности у детей и повышают их мотивацию к участию в образовательной деятельности [1].

Личностно-ориентированный подход предполагает целенаправленный учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, его сильных сторон и потенциальных возможностей. В рамках



© Авакян Л. К., Золотых Е. В., Яковлева М. А., 2026

коррекционно-развивающей работы педагог создает ситуацию успеха, поддерживает положительную самооценку воспитанников и формирует уверенность в собственных силах, что является особенно значимым для детей с особыми образовательными потребностями [2, с. 112].

Современные образовательные технологии, включая цифровые образовательные ресурсы, расширяют возможности коррекционно-развивающей работы и позволяют выстраивать образовательный процесс с учетом индивидуального темпа и уровня развития детей. В системе работы дошкольной образовательной организации цифровые технологии используются в сочетании с традиционными педагогическими методами и не подменяют собой ведущую роль игровой деятельности.

Интерактивные формы обучения способствуют активизации познавательной деятельности дошкольников, развитию мышления, внимания и речевой активности. Использование интерактивной доски позволяет организовать совместную деятельность детей, формировать навыки сотрудничества, обсуждения и аргументации собственного выбора.

Особое место в системе коррекционно-развивающей работы занимает использование ресурсов мобильного электронного образования (МЭО), которые применяются в образовательном процессе детского сада на системной основе. Платформа МЭО интегрируется в занятия с использованием интерактивной доски и выступает средством поддержки развития речи, мышления и познавательной активности дошкольников. Для детей с нарушениями речи использование МЭО имеет особую значимость. Логопедические задания, представленные на платформе, направлены на развитие фонематического слуха, звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи и связной речи. Наглядность, пошаговая подача материала и возможность многократного повторения заданий позволяют детям усваивать учебный материал в индивидуальном темпе, снижая уровень эмоционального напряжения. Интерактивный формат заданий способствует повышению мотивации к обучению, формированию устойчивого интереса и положительного отношения к коррекционно-развивающим занятиям. Повторяемость упражнений обеспечивает более прочное закрепление навыков и положительно отражается на результатах коррекционной работы [4, с. 89].

Использование МЭО в системе коррекционно-развивающей деятельности позволяет педагогам гибко адаптировать содержание занятий, учитывать индивидуальные образовательные маршруты воспитанников и обеспечивать преемственность работы воспитателя, учителя-логопеда и других специалистов.

Таким образом, современные методы и технологии коррекционно-развивающей работы, реализуемые в дошкольной образовательной организации, способствуют созданию условий для полноценного развития детей дошкольного возраста. Системное использование игровых, личностно-ориентированных и цифровых образовательных технологий, в том числе ресурсов мобильного электронного образования, повышает эффективность коррекционно-развивающей деятельности, облегчает усвоение образовательного материала детьми с нарушениями речи и способствует их успешной социальной адаптации.

---

1. *Веракса А. Н., Комарова Т. С., Дорофеева Э. М.* Современные образовательные технологии в дошкольном образовании. — М. : Мозаика-Синтез, 2021. — 160 с.

2. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. — М. : Смысл, 2005. — 512 с.

3. *Запорожец А. В.* Психология развития ребенка. — М. : Педагогика, 1986. — 320 с.

4. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155]. — М. : Центр пед. образования, 2017. — 32 с.

6. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М. : Педагогика, 1978. — 304 с.

***В. Д. Артемьева***
*Центр развития ребенка — детский сад № 258, Омск*
***Е. К. Мячина***
*Омский государственный педагогический университет*

# ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ И РЕСУРСОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Аннотация.* В статье представлен опыт использования в образовательной деятельности интерактивных упражнений в интернет-сервисе Wordwall и искусственного интеллекта на платформе «Шедеврум». Особое внимание уделяется учету специфики развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в процессе разработки и применения представленных интерактивных упражнений.

*Ключевые слова:* интерактивные упражнения, обучающиеся с ОВЗ, искусственный интеллект, цифровая компетентность педагога.

Современные тенденции образования особую роль отводят возможностям использования различных интернет-ресурсов и искусственного интеллекта. Применение этих технологий позволяет расширять цифровую грамотность педагога, формировать умение рационально применять в своей работе данные ресурсы с учетом специфики развития детей, особенно детей с ОВЗ.

Основополагающими задачами специалистов дефектологического профиля в процессе решения профессиональных задач является не только проведение коррекционно-развивающей работы, оказание комплексной помощи, но и подбор эффективных технологий и методов обучения [1; 2].

Разработка интерактивных упражнений в интернет-сервисе Wordwall и внедрение их в образовательный процесс зарекомендовало себя с положительной стороны.

Интернет-сервисе Wordwall является конструктором для разработки с интерактивных заданий (упражнений и игр), включающим в себя различные шаблоны. Разнообразие шаблонов дает возможность сконструировать различные виды упражнений и игр. С помощью разработанного материала педагог может научить детей и проверить полученные знания. Представленный сервис позволяет представлять обучающимся материал вариативно, с помощью картинок, текста аудио- и видеоформатов, а также при необходимости обладает ресурсом дополнительной поддержки. Переключение шаблонов позволяет в сервисе позволяет отрабатывать одно упражнение (один материал) в разных вариантах. В ряде конструкторов можно задействовать искусственный интеллект, который самостоятельно разработает упражнение с учетом вашего описания. Однако искусственный интеллект не всегда точно проектирует упражнения, поэтому специалист должен проанализировать готовый продукт, прежде чем предоставить его обучающимся. Положительным моментом является вариативность подачи материала. Инструкция может быть представлена в формате картинки или текста. В этом случае сопроводительный текст читают взрослый или сам ребенок. Данный конструктор дает возможность подачи инструкции в аудиоформате. На наш взгляд, это удобный вариант, но он не совершенен, так как при конвертации текста всплывают ошибки при постановке ударения. Представленный сервис имеет не только положительные характеристики, но и ограничения, которые являются существенным недостатком при организации образовательного процесса. Невозможность скачивать и перемещать материал лимитирует гибкость контента между устройствами. Работа интернет-сервиса Wordwall является платной, бесплатная версия имеет большие в рамках использования шаблонов.

Использование в профессиональной деятельности интернет-сервиса Wordwall дает возможность специалистам творчески подходить к решению разнообразных задач, активно реализовывать теоретические знания на практике с учетом индивидуальных и типологических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также усовершенствовать свой уровень цифровой грамотности.



© Артемьева В. Д., Мячина Е. К., 2026

Представленный интернет-ресурс применяется нами в рамках реализации содержания коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития (ЗПР) с целью развития когнитивных процессов, создания дополнительной мотивации для достижения результата, выстраивания элементарной коммуникации между сверстниками и закрепления полученных знаний в домашних условиях.

Важно отметить, что работа была четко структурирована и включала в себя следующие направления работы:

– проведение психолого-педагогического обследования особенностей развития обучающихся. Анализ трудностей.

– разработка программы коррекционно-развивающей работы;

– определение дополнительных средств, принимающих участие в реализации коррекционно-развивающей работы (подготовка материально-технической и методической базы, подключение дополнительных интернет-ресурсов — «Шедеврум», Wordwall, социальных сетей);

– разработка требований, необходимых для работы с техническими средствами и интернет-ресурсами, с учетом того, что применение интерактивных упражнений и игр является лишь одним из структурных элементов занятия;

– разработка и внедрение интерактивных упражнений, игр с помощью ресурса «Шедеврум» в коррекционно-развивающие занятия; интерактивные упражнения и игры смоделированны с учетом содержания рабочей программы;

– работа с родителями (была создана база интерактивных игр и упражнений, которая регулярно пополняется и обновляется; родители имеют возможность выполнить задание в домашних условиях и закрепить полученные детьми знания).

Остановимся на более детальном рассмотрении образовательных областей «Речевое развитие» и «Познавательное развитие».

Исходя из того, что у детей с ЗПР имеется сниженный объем слуховой и зрительной памяти, были разработаны и предложены следующие варианты упражнений.

1. Шаблон «Смотрите и запоминайте». Детям предлагалось посмотреть на элементы, запомнить их, а в конце выбрать увиденные из ряда. Учитывая индивидуальные особенности дошкольников с ЗПР, мы регулировали скорость подачи материала (картинок) для запоминания и его количество. Выполнение данного упражнения предусмотрено как в подгрупповом, так и в индивидуальном формате. Имеется возможность дополнительной поддержки в виде предметных картинок, сгенерированных искусственным интеллектом, которые раздаются каждому ребенку.

Например, в рамках изучения лексической темы «Деревья» обучающимся для запоминания были предложены следующие варианты упражнений:

– Упражнение «Листья деревьев». Материал для запоминания: лист клена, лист дуба, лист каштана, лист березы, лист ивы, лист рябины.

– Упражнение «Деревья». Материалы для запоминания: рябина, береза, дуб, сосна, тополь, каштан, ива, клен.

2. Шаблон «Случайное колесо» дает возможность вариативности предъявляемого для обучающихся материала. Первый вариант предполагает предъявление одного стимула (картинного, текстового или аудиоматериала). Второй вариант требует от детей выбора ответа из предложенных (вопрос — выбор ответа). В качестве сопровождающего выступает взрослый.

3. Шаблон «Групповая сортировка». Содержащийся в данном шаблоне иллюстративный материал и аудиосопровождение позволяют в доступной форме отработать программный материал. Например, в интерактивном упражнении «Овощи-фрукты» детям предлагается осуществить сортировку предметов с опорой на картинки.

4. Шаблон «Найди пару» дает преимущество в развитии когнитивных и мнестических функций. Дети учатся анализировать и сравнивать изображения, находя сходства и различия. Шаблон может использоваться в форматах: «картинка — картинка», «аудио — картинка», «слово — картинка». Следует обратить внимание на то, что использование аудио инструкции позволяет эффективно работать с детьми имеющими эхолалию. Например, выполняя интерактивное упражнение «Фрукты — ягоды. Найди пару», обучающиеся должны правильно сопоставить голосовое сообщение с изображением фруктов и ягод.

Необходимо обратить внимание, что сгенерированный нами с помощью ресурса «Шедеврум» материал полностью соответствует программным требованиям и возможностям детей с ЗПР.

Таким образом, разработка интерактивных упражнений — эффективный инструмент, позволяющий расширить практический опыт дефектологов и развить критическое мышление с целью решения профессиональных задач. Этот процесс требует длительной и тщательной подготовки для эффективного использования в коррекционно-развивающей работе с обучающимися с ОВЗ, в том числе с задержкой психического развития.

1. *Артемьева В. Д., Мячина Е. К.* Использование в учебной деятельности интерактивных упражнений как средства формирования профессиональных компетенций // Детство, отрытое миру : материалы XII науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед ун-та, 2022. — С. 225–227.

2. *Четверикова Т. Ю.* Реализация практико-ориентированного подхода к подготовке бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Вестн. пед. инноваций. — 2016. — № 2 (42). — С. 21–28.

***А. И. Высотская, С. Н. Маркова***
*Белоярский детский сад, Ачинский муниципальный округ*

# ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ (МАК) В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Аннотация.* В статье освещается технология использования метафорических ассоциативных карт как инструмента коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья: тяжелые нарушения речи, задержка психического развития. Основное содержание включает теоретическую обоснованность метода, описание структурированного порядка применения карт в условиях ДОУ. Представлено краткое описание коррекционно-развивающей программы «Метафора в сердце: развитие эмоциональной грамотности и коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с учетом особенностей развития (ТНР, ЗПР)». Рекомендованы практические подходы к подбору карт, модификациям заданий и мониторингу прогресса, учитывающим индивидуальные особенности и темпы развития каждого ребенка.

*Ключевые слова:* МАК, дети с ОВЗ, ТНР, ЗПР, эмоциональная компетентность, коммуникативные умения, навыки межличностного взаимодействия, коррекционно-развивающая деятельность.

В условиях активного развития инклюзивного образования особую значимость приобретает создание специализированных программ поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Актуальность данной коррекционно-развивающей программы подтверждается данными Минпросвещения Российской Федерации, согласно которым за последние пять лет заметно выросла доля детей с особыми образовательными потребностями в детских образовательных учреждениях. Это объективно обусловливает необходимость разработки и реализации психолого-педагогических программ, соответствующих задачам инклюзивного обучения (в соответствии с Концепцией развития инклюзивного образования в РФ до 2030 года). Программа предназначена для реализации в условиях инклюзивной образовательной среды и направлена на развитие эмоциональной компетентности, коммуникативных навыков и межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ТНР, ЗПР). Метафорические ассоциативные карты (МАК) — ключевой инструмент программы.

Технология использования МАК в коррекционной и развивающей деятельности помогает детям в безопасной форме распознавать и выражать эмоции, осмысливать переживания через образы и символы, обходя речевые барьеры.



© Высотская А. И., Маркова С. Н., 2026

Программа «Метафора в сердце: развитие эмоциональной грамотности и коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с учетом особенностей развития (ТНР, ЗПР)» способствует формированию у дошкольников способности распознавать и называть эмоции, развивать эмпатию, совершенствовать как вербальные, так и невербальные средства общения. В процессе занятий создаются условия для повышения самооценки, уверенности в общении и успешной интеграции детей с ОВЗ в коллектив сверстников. Использование МАК в сочетании с игровыми и творческими методами обеспечивает естественную для дошкольного возраста форму освоения социально-эмоциональных навыков и способствует гармоничной социализации каждого ребенка в инклюзивной среде. Применение МАК в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеет несколько ключевых аспектов. Во-первых, МАК позволяют детям обращаться к своим эмоциям и ощущениям без необходимости формулировать их в словах. Это особенно актуально для детей, которые могут иметь задержки в речевом и/или психическом развитии или испытывать трудности в общении. Карты представляют собой визуальный ресурс, на который ребенок может опираться, выбирая изображения или символы, которые особенно резонируют с ним.

Во-вторых, работа с МАК способствует развитию навыков саморегуляции и эмоциональной отзывчивости. Ребенок, взаимодействуя с картами, учится осознавать и выражать свои чувства, а также исследовать их в безопасной и поддерживающей обстановке. Это способствует не только личностному развитию, но и улучшению межличностных отношений как внутри группы сверстников, так и с педагогами [1].

Реализация программы проходит в несколько взаимосвязанных этапов, обеспечивающих системность и последовательность коррекционно-развивающей работы. На подготовительном этапе осуществляется всесторонняя организационная и методическая подготовка. Педагог-психолог анализирует особенности детской группы, выявляет уровень эмоциональной и коммуникативной готовности каждого ребенка. Параллельно ведется работа по формированию материально-технической базы: подбираются метафорические ассоциативные карты, разрабатываются упражнения и сценарии занятий. Особое внимание уделяется созданию безопасной и комфортной среды, способствующей психологическому благополучию воспитанников.

Вводный этап начинается со знакомства с детьми и установления доверительных отношений. Проводится диагностика, позволяющая зафиксировать исходный уровень развития эмоциональной грамотности и коммуникативных навыков. На основе полученных данных педагог-психолог планирует индивидуальную и групповую работу, составляет маршруты развития для каждого ребенка, учитывающие его особенности и зону ближайшего развития.

Основной этап посвящен активной практической работе. Дети осваивают работу с МАК: учатся понимать образы, связывать их со своими переживаниями, выражать эмоции через метафоры. В ходе специальных занятий и игр развиваются навыки распознавания и вербализации чувств, формируется эмпатия. Используются разнообразные формы работы — от ролевых игр и сказок до творческих заданий. Важным элементом этапа является регулярная рефлексия. После каждого занятия дети совместно со взрослыми обсуждают свои ощущения и впечатления, что способствует осознанию и осмыслению эмоционального опыта.

На заключительном этапе проводится анализ результатов: педагог-психолог оценивает динамику развития детей, сопоставляя текущие показатели с первоначальными данными. При необходимости вносятся коррективы в программу — дополняются или модифицируются отдельные блоки. Завершается этап подготовкой рекомендаций для педагогических работников и родителей (законных представителей), которые помогут закрепить приобретенные навыки в повседневной жизни — как в детском саду, так и в условиях семьи.

Параллельно с основными этапами осуществляется непрерывный мониторинг и коррекция процесса. Педагог-психолог регулярно отслеживает изменения в эмоциональной и коммуникативной сфере воспитанников, фиксирует прогресс и возможные затруднения. На основе наблюдений происходит гибкая адаптация программы: корректируется содержание занятий, варьируется темп работы, подбираются дополнительные упражнения. Такой подход позволяет своевременно реагировать на индивидуальные особенности детей и обеспечивать эффективность коррекционно-развивающего воздействия.

Технология применения МАК в коррекционной и развивающей работе с детьми с ОВЗ представляет собой инновационный, эффективный и доступный способ раскрытия внутреннего мира ребенка, развития его эмоционального интеллекта и налаживания коммуникации, что способствует гармоничному развитию и социальной интеграции каждого воспитанника.

---

1. *Высотская А. И.* Инновационный подход использования метафорических ассоциативных карт в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в детских образовательных учреждениях // Современный урок : [сайт].— URL: https://www.1urok.ru/categories/20/articles/93494 (дата обращения: 14.04.2025).

***И. В. Егоров, Е. П. Костоглод, С. С. Костоглод***
*Московский городской педагогический университет*

# КРИЗИСНЫЕ СИТУАЦИИ В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР РИСКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* Данная статья посвящена изучению влияния кризисных ситуаций в семье на формирование девиантного поведения у детей младшего школьного возраста. Исследуются психологические механизмы возникновения отклоняющегося поведения, вызванные различными типами семейных кризисов, такими как экономические трудности, развод родителей, недостаток эмоциональной поддержки и наличие насилия в семье. Основное внимание уделяется взаимосвязи между структурой семьи, особенностями внутрисемейного взаимодействия и возникновением конкретных форм девиации у ребенка. В статье предлагаются конкретные рекомендации по предупреждению и коррекции негативных проявлений посредством активного педагогического сопровождения и специализированной помощи семьям, находящимся в сложных жизненных обстоятельствах.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, семейные кризисы, младший школьный возраст, социальное адаптивное развитие, педагогический процесс, психологический аспект, профилактические мероприятия, детская агрессивность, воспитательная практика.

Вопрос девиантного поведения среди детей является одним из важнейших направлений современной педагогики и психологии. Социальная среда играет ключевую роль в развитии личности и адаптации детей. Негативные факторы семейной среды, такие как низкий уровень дохода, конфликты между родителями, физическое и психологическое насилие, разрыв брака и другие проблемы, оказывают значительное влияние на риск появления отклоняющихся моделей поведения у ребенка [3].

Девиантное поведение младшего школьника — это действия или поступки, которые отклоняются от принятых в обществе социальных, моральных или этических норм. Такие действия могут проявляться в разных формах, а их причины могут быть разными. Некоторые формы девиантного поведения младших школьников: непослушание, шалости и баловство, озорство, агрессия, ложь, кражи. Причины — избежать наказания, привлечь внимание, защититься от страха или стресса [1; 3; 4].

Агрессия является наиболее распространенной формой проявления девиантного поведения. Например, вспышки раздражительности, непослушание, избыточная активность, драчливость, жестокость. *У* значительной части младших школьников (66 % первоклассников и 60 % пятиклассников) выявлена тревога, связанная с семейными отношениями [6].

Исследования причин и этапов возникающих кризисов в семье позволяет выявить причины возникновения девиантного поведения и предложить эффективные стратегии снижения социальных рисков и улучшения условий социализации ребенка [5].

Девиантное поведение у младших школьников развивается постепенно и зависит от различных факторов, а именно, кризисных ситуаций, происходящих в семье [1].



© Егоров И. В., Костоглод Е. П., Костоглод С. С., 2026

Кризисные ситуации (или семейные кризисы), влияющие на семью, разделяются на две группы [9]:

Внешние — представляют собой события, возникающие вне семьи, но оказывающие значительное влияние на ее функционирование, стабильность и способствующие нарушению внутрисемейных связей.

Внутренние — проблемы и затруднения, возникающие непосредственно внутри самой семьи и негативно сказывающиеся на функционировании семейной системы и межличностных отношениях.

Каждый вид кризиса влияет на эмоциональное состояние ребенка, повышая риски определенных типов девиантного поведения [7].

Основные механизмы передачи девиантного поведения детям в семье включают: идентификацию со взрослыми моделями поведения, компенсационное поведение вследствие неудовлетворенных потребностей, отсутствие положительных примеров эффективных взаимодействий, приспособляемость к ненормальным условиям существования [6].

При отсутствии эффективной коррекционной работы интенсивность и продолжительность воздействия негативных факторов увеличиваются [2].

Для эффективной превентивной профилактической работы с девиантным поведением необходим комплексный подход, состоящий из мероприятий, включающих в себя такой ряд последовательных шагов, как диагностику, работу и поддержку психолога и учителей как с учащимися начальной школы, так и с их родителями [4; 5].

Регулярная оценка динамики процесса позволяет своевременно реагировать на изменения в поведении детей и оперативно предпринимать необходимые шаги для минимизации возможных последствий [6].

Внешние и внутренние кризисные ситуации в семье являются серьезными предпосылками для проявления и закрепления девиантного поведения младших школьников.

Для предотвращения влияния данных кризисных ситуаций в семье на девиантное поведение младших школьников требуется осведомленность родителей о существовании данных кризисов, понимание, как себя вести в семье, как строить взаимоотношения с ребенком, чтобы смягчить их влияние на ребенка, не вызывая избыточного психического напряжения на личность. Поэтому своевременное просвещение и грамотная профилактика данных кризисов способны значительно снизить число негативных проявлений, помогая ребенку полноценно развиваться и гармонично встраиваться в общество.

---


1. *Андрущенко Т. Ю., Шашлова Г. М.* Возрастная психология и возрастные кризисы: кризис развития ребенка семи лет : учеб. пособие для сред. проф. образования. — М. : Юрайт, 2020. — 103 с.

2. *Дроздецкая И. А.* Девиантное поведение детей и подростков : практикум. — Томск : Том. гос. пед. ун-т, 2025. — 185 с.

3. *Змановская Е. В., Рыбников В. Ю.* Девиантное поведение личности и группы. — СПб. : Питер, 2018. — 335 с.

4. *Клейберг Ю. А.* Психология девиантного поведения : учеб. и практикум для вузов. — М. : Юрайт, 2026. — 287 с.

5. *Ковальчук М. А., Тарханова И. Ю.* Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация. — М. : Владос, 2010. — 210 с.

6. *Менделевич В. Д.* Психология девиантного поведения. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Городец, 2025. — 384 с.

7. *Ничишина Т. В.* Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье. — Минск : Нац. ин-т образования, 2018.

8. *Олифирович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф.* Психология семейных кризисов. — СПб. : Речь, 2006. — 360 с.

9. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. — СПб. : Питер, 2008. — 672 с.

***О. В. Морозова, Т. И. Целевич***
*Омский государственный педагогический университет*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИЕМНЫМ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* Вопросы психолого-педагогической помощи приемным родителям, воспитывающим девочек-подростков 14–15 лет, являются актуальными для современной российской действительности и рассматриваются в данной статье. Авторы описывают необходимые знания и умения, которыми должны обладать приемные родители, а также основные факторы, негативно влияющие на семейное воспитание приемных детей.

В статье указаны основные страхи приемных родителей при взаимодействии с девочками-подростками, даются рекомендации психолого-педагогической помощи приемным родителям, воспитывающим девочек-подростков 14–15 лет.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая помощь, приемные родители, девочки-подростки, возрастные особенности, семейные ценности.

Современные родители и педагоги ежедневно сталкиваются с проблемами при взаимодействии и воспитании современных подростков. Социальные сети оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на подрастающую молодежь. К сожалению, отрицательных аспектов влияния социальных сетей на подростка больше, чем положительных.

Современным родителям, как и педагогам, актуально не только учитывать социально-психологические и индивидуальные особенности подростков, но и владеть умениями и навыками позитивного взаимодействия с ними с учетом их возраста и пола.

В более сложной ситуации оказываются родители при воспитании приемных детей-подростков, поскольку подростковый возраст один из самых сложных в детско-родительских отношениях.

«Динамика мотивов общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста: желание быть в среде сверстников, что-то делать вместе (10–11 лет); мотив занять определенное место в коллективе сверстников (12–13 лет); стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности (14–15 лет)» [1].

В возрасте 14–15 лет у девочек-подростков меняются интересы, поведение, часто проявляющееся в грубости и агрессивности, в быстрой смене настроения, конфликтности, неадекватной самооценке, формируются сексуальные ориентации. Подросток меняется настолько, что этот период называют «гормональной бурей или эндокринным штормом» [3].

Поэтому родителям необходимо учитывать данные изменения, происходящие в поведении девочки-подростка, в ее внешности (диспропорциональные изменения тела): пренебрежительное отношение к учебе, психологическая неуравновешенность, невыполнение обязанностей.

«Бессодержательно проводимое время толкает подростков на поиск новых “острых ощущений” (алкоголь, наркотики, девиантное поведение)... На всем протяжении подросткового периода наблюдается четко выраженная динамика агрессивности... Одним из элементов микросреды, в отношениях, формирующих личность, является семья» [3].

Для родителей важно воспитать в девочках-подростках 14–15 лет чувство ответственности, развивать умения по ведению домашнего хозяйства. Конечно, выполняя обязанности по дому, девочки должны знать свои права. Традиционно выделяется примерный перечень обязанностей по дому для девочек-подростков 14–15 лет (см. табл.).

Особыми навыками и умениями должны обладать приемные родители, воспитывающие девочек-подростков, с учетом психического здоровья ребенка и истории проживания в кровных семьях (не сложился позитивный образ проживания в семье, нет знаний и принятия семейных традиций и ценностей).

Социально-психологические особенности помощи приемным родителям девочек-подростков зависят от возраста, состояния здоровья, времени принятия ребенка в новую для него семью, от пережитого ребенком в родной семье жизненного опыта.



© Морозова О. В., Целевич Т. И., 2026

**Обязанности и права девочек-подростков**

| Обязанности | Права |
|---|---|
| Бережное отношение к имуществу семьи | Возможность выбирать одежду по своему вкусу |
| Вынос мусора | Карманные деньги раз в неделю |
| Уборка в своей комнате (периодичность согласовывается с родителями) | Право на безопасность собственного имущества |
| Помощь членам семьи по хозяйству (приготовление несложных блюд, помощь в стирке) | Свобода в выборе друзей |
| Покупка продуктов по списку | Право на личное время (встречи с друзьями до 22:00) |
| Помощь в уходе за младшими детьми в семье и домашними животными | Право на автономность |
| Учеба без пропусков занятий | Свобода в выборе спортивной секции |

Негативно на воспитание приемных подростков влияют такие факторы, как «неполная семья, психологическая патология, малый срок пребывания девочки-подростка в семье, непринятие опекуна как родителя, гиперопека, высокая директивность, непоследовательность, резкая смена стилей воспитания и дисгармоничные модели воспитания» [2].

Приемные родители перечисляют основные страхи при взаимодействии с девочками-подростками: «неприятие родительского авторитета, неподчинения ребенком семейных требований, отказ от выполнения ребенком учебных и домашних обязанностей, страх неумения убеждать и переубеждать подростка, несовпадения ожиданий от результатов воспитания приемного ребенка» [4].

Сложностями семейного воспитания для приемных родителей девочек подростков 14–15 лет являются:

1) возрастные и физиологические особенности развития девочек-подростков (период пубертата, стремление девочек к автономии, развитие сексуальности и др.);

2) психоэмоциональные особенности: учет и признание личных границ ребенка, открытое обсуждение с учетом возраста девочки-подростка тем дружбы, любви, ценности семьи, поиск референтных групп и др.);

3) выстраивание доверительного диалога;

4) актуальная информация об ежедневной жизни девочки-подростка (посещение школы, успехи в учебе, школьные конфликты, имена и фамилии друзей, их контакты).

Итак, приемные родители, воспитывая девочек-подростков, должны сами постоянно заниматься самосовершенствованием и саморазвитием, стремиться стать значимым и авторитетным для приемного ребенка, выстраивать с ним доверительное и честное общение, быть готовым отвечать на все поставленные подростком вопросы и ежедневно осуществлять контроль за режимом дня, поведением и контактами девочки-подростка.

В случаях сложных семейных ситуациях обращаться за социально-психологической и педагогической помощью и поддержкой, «поскольку приемные родители адаптируют ребенка к разнообразным социальным взаимодействиям, отвечают за успешность социальной адаптации и социализации приемных детей» [5].

---

1. Актуальные проблемы современной педагогики и психологии: результаты экспериментальных и теоретических исследований : моногр. / Ф. Э. Асейнова, А. А. Батанин, А. С. Васильева [и др.] ; под ред. В. А. Куриной, О. А. Подкопаева. — Самара : ПНК, 2022. — С. 160–175.

2. *Дмитриев Д. А., Иванов А. Г.* Проблемы воспитания и адаптации девочек-подростков 15–17 лет в приемных семьях // Медико-фармацевтический журнал Пульс. — 2021. — Т. 23, № 9. — С. 14–22. — DOI: 10.26787/nydha-2686-6838-2021-23-9-14-22

3. *Ильина И. В.* Возрастные особенности девочек-подростков // Инфоурок : [сайт]. — URL: https://infourok.ru/ prezentaciya-na-temu-vozrastnie-osobennosti-devochekpodrostkov-330997.html (дата обращения: 23.01.2026).

4. *Купусович М.* Низкая самооценка и никаких авторитетов: с какими проблемами сталкиваются приемные родители подростков // Мел : [сайт]. — URL: https://mel.fm/vospitaniye/eksperty/ 8163975-adoption_teens (дата обращения: 23.01.2026).

5. *Морозова О. В., Целевич Т. И.* Психолого-педагогическое сопровождение приемных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Детство, открытое миру : материалы XV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Е. В. Намсинк. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2025. — С. 166–168.

***М. Б. Мотько, И. А. Овчинникова, Е. Б. Яковлева***
*Детский сад № 95 Фрунзенского района, Санкт-Петербург*

# СОСТОЯНИЕ «ЧУВСТВА ЯЗЫКА» У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Аннотация*. В статье рассматривается состояние «чувства языка» у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, выявляются и анализируются ошибки детей при исследовании языковой способности.

*Ключевые слова:* дошкольники с общим недоразвитием речи, языковая способность, «чувство языка».

Логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи (далее — ОНР) предполагает работу над преодолением нарушений речевого развития и формированием устной речи и навыков речевого общения [7; 8].

К. Д. Ушинский обращал внимание на важность «развития дара слова» у детей дошкольного возраста, на необходимость формирования умения выразить точное и богатое содержание в устной речи, выбрать подходящие и разнообразные способы выражения своих мыслей [4; 9]. Дошкольники уже с младшего возраста проявляют интерес к языку, играют со словами. К. И. Чуковский называл детей в возрасте от 2 до 5 лет «гениальными лингвистами» [10]. Ф. А. Сохин указывал на наличие «неподражательных элементов» в речи детей, которые формируются как неосознанное обобщение правил языка, и назвал это явление «чувство языка». Это неосознанное обобщение детьми языковых явлений проявляется в словотворчестве [1; 5; 6].

У детей этого возраста высокая чувствительность к языку. В норме дети к концу дошкольного возраста уже полностью овладевают основными правилами родного языка и «чутье к словесным формам покидает его» [10].

У детей с ОНР словотворчество практически не проявляется, с большим трудом формируется «языковое чутье» — как неосознанное овладение закономерностями языка. У них с задержкой развиваются навыки словообразования, словоизменения, наблюдаются трудности синтаксических обобщений.

Н. В. Микляева разработала концепцию формирования языковой способности у детей с речевыми нарушениями [2; 3]. «Языковая способность — особый род интеллектуальной и речевой активности, направленный на овладение языком как знаково-символической системой и проявляющийся в творческом использовании усвоенных ранее средств языка» [2]. Она подчеркивала задержку формирования языковых ориентировок у детей с ОНР.

Для исследования «чувства языка» у старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы использовали адаптированную методику Н. В. Микляевой.

В исследовании приняли участие дети подготовительной группы (6–7 лет) третьего года обучения с логопедическим заключением общее недоразвитие речи, III — IV уровень речевого развития. В эксперименте приняли участие 10 человек: 6 — III уровень речевого развития, 4 — IV уровень речевого развития, 7 мальчиков, 3 девочки. Мы предложили детям следующие задания: подобрать слово по аналогии, исправить предложение, составить предложение из начальных форм



© Мотько М. Б., Овчинникова И. А., Яковлева Е. Б., 2026

слов, закончить предложение, объяснить значение малознакомых слов, объяснить несуществующие слова, объяснить «лингвистическую» сказку, придумать новое слово.

При выполнении заданий дети затруднялись уловить языковую установку, не улавливали семантические отношения в парах слов первого задания. Скатывались на называние части целого, использовали обобщающие понятия, употребляли шаблонные ответы, а также использовали свой личный опыт, подбирая близкие к собственному опыту слова.

Так, например, в парах «глаз — зубы, смотреть — …» , дети подбирали слово «слышать», называли «болеть», так как зубы часто болят; «кошка — шерсть, окунь — …», употребляли слово «рыба»; «пальто — пуговица, ботинок — …», использовали слово «нога»; «лиса — нора, человек — …», предлагали слово «дети».

При оценке чувства грамматической правильности высказывания, у детей встречалось меньше ошибок. Но дошкольники нарушали последовательность слов в предложении. Ошибки при использовании наречий «вчера, завтра» показывали недостаточную сформированность временных отношений.

В третьем задании определялись особенности внутреннего программирования высказывания. Мы наблюдали нарушение порядка слов в предложении, пропуски слов, неправильное употребление предлогов, застревания, персеверации. Мы получали такие ответы: *Сейчас девочка из стакана пьет. Из стакана девочка пьет. Мы кушаем пирожное вкусное. Ты плаваешь в воде теплой. Я глажу юбку с утюга. Я катаюсь быстро на гору. Я быстро на лыжах качусь на горе.*

Исследуя уровень развития синтаксического прогнозирования, мы предложили детям продолжить начатое предложение. Дети должны были соблюсти синтаксическую схему высказывания. В ответах детей мы отмечали нарушения грамматических отношений, аграмматизмы, нарушение порядка слов в предложении. Основная причина состояла в том, что дети сначала старались запомнить слова, их согласовывали и только потом пытались проанализировать смысл высказывания.

Например: Если бы я был воспитателем, я бы: *занимался с детями; я учил детей умному; мы с детями занимались; и воспитала детей*.

Уровень развития семантического компонента языковой способности определялся при объяснении малознакомых слов. В ответах дети могли опираться на похожесть звукового комплекса, описать ситуацию употребления или функциональное назначение. Так, слово «секретер» дети связали со словом «секрет» *(там секреты пихают; это секрет похоже)*. Слово «дворянка» наводило детей на мысль о дворе: *это кто гуляет; это двор; она за двором ухаживает всё время; кто убирает улицы; это двор, который смешивает цвета или вещи.* «Канделябр» — *мяч специальный, чтобы бросать его и везде попадать; это коньки, которые надевают наоборот; это кондиционер; это динозавр; это похоже на такой вентилятор*. «Ридикюль» — *это похоже редиска; это там, где делают маникюр обычно и педикюр; это малина острая; похоже на такую песню*. «Китель» — это когда *китов колотят; это похоже нитка.*

При объяснении несуществующих слов мы наблюдали, как дети пытались дать определение значению слов, построенных по моделям слов русского языка. Дети стремились объяснить слова, опираясь на звуковой комплекс или морфологическое значение. Последнее у них получалось гораздо хуже. Например, «капивица» определялась как *человек, выкапывающий капусту, картошку, или просто копает.* Но были предположения, что это *место, где живут червяки.* «Назерливый» — это *кто любит смотреть на зеркала; это зеркало; это когда наземный человек ходит пешком; это любитель плавать; это злой; это человек, который злится; веселый.* «Ваканить» — это *очень громко разговаривать; орать; варить; это нить, которую заплетают в платье или футболку*. «Такамо» — это *такие приемы; это стаканы разбивают; это помело; это человек, застрявший в игре и играет с мячом; наливает воду в кружку*.

Таким образом, дети в некоторых случаях опирались на значение морфем в словах, пытались подобрать необходимое объяснение, но чаще основой для объяснения служила звуковая оболочка слова. Дети опирались на эмоциональное впечатление от звукового облика слова. Грамматическая категория чаще не была учтена детьми, они заменяли прилагательное на существительное, глагол на существительное, существительное на глагол. Дети, не справившиеся с заданием, пытались мышление подменить припоминанием и не находили в памяти нужное слово, отказывались от выполнения задания, не понимали смысл задания.

Седьмое задание никто из детей выполнить не смог. Понимание «Лингвистической сказки» оказалось очень сложным для детей с ОНР. Дети не могли удержать в памяти текст, сориентироваться в словах, они даже не делали попытки вникнуть в смысл рассказа, отказывались от выполнения.

Самостоятельное словообразование несуществующих слов детям удалось лучше, они старались ориентироваться на продуктивные словообразовательные модели. Но в целом у старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечались проблемы с применением словообразовательных конструкций. Например, человека, который всё ломает, дети называли «ломатель», «ломальчик», «ломальщик». Человека, который делает зонтики, называли «зонтяник», «зантовик», «зонтичный», «зонтодинет». Спинку стула дети назвали «спинодер», «спиночная». Шкаф для тарелок назвали «тарешкаф», «шкафтарелочкаф». Часто дети отказывались от выполнения задания, объясняя это тем, что они не знают, как это называется.

Предполагаем, что причиной низких результатов при исследовании является недостаточность развития языковой способности, «языкового чутья» и качественное своеобразие речевого онтогенеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. У детей с ОНР формирование навыка ориентировочных действий в языковом материале задерживается. Они редко обращают внимание на грамматическое значение морфем. Дети осознают свою беспомощность при выполнении некоторых заданий и отказываются от выполнения. Проблемы объема кратковременной слуховой памяти у детей приводят к потере значимых компонентов в структуре предложения.

Таким образом, у старших дошкольников с ОНР наблюдается задержка формирования языковых ориентировок, недостаточность развития «чувства языка», дефицитарность в развитии языковой способности.

---

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

2. *Микляева Н. В.* Развитие языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи (сравнительный аспект) // Науч. электрон. б-ка. — URL: https://monographies.ru/en/book/section?id=3660 (дата обращения: 06.01.2026).

3. *Микляева Н. В.* Совершенствование коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи в аспекте развития языковой способности // disserCat : электрон. б-ка дис. — URL: https://www.dissercat.com/content/sovershenstvovanie-korrektsionno-logopedicheskoi-raboty-s-doshkolnikami-s-obshchim-nedorazvi (дата обращения: 12.12.2025).

4. *Павлова Н. П.* «Развитие дара слова» — основная инновация К. Д. Ушинского // Вестн. Череповец. гос. ун-та. — 2015. — № 8. — С. 77–82.

5. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада. / под ред. Ф. А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М. : Просвещение, 1979. — 223 с.

6. *Сохин Ф. А.* Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников // Вопросы психологии : [сайт]. — URL: https://www.voppsy.ru/issues/1989/893/893039.htm (дата обращения: 18.12.2025).

7. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста : курс лекций / авт.-сост. И. Н. Батура, Н. Г. Здорикова. — Могилев : Могилёв. гос. ун-т им. А. А. Кулешова, 2015. — 88 с.

8. *Ушакова О. С.*, *Струнина Е. М.* Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. — М. : Владос, 2004. — 288 с.

9. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 4 / сост. С. Ф. Егоров. — М. : Педагогика, 1989. — 528 с.

10. *Чуковский К. И.* От двух до пяти. — URL: https://www.100bestbooks.ru/files/Chukovsky_Ot_dvyh_do_pyati.pdf (дата обращения: 22.01.2026).

***И. В. Надежина***
*Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И. Д. Путилина*



# КОММУНИКАЦИЯ ОПЕРУПОЛНОМОЧЕННОГО УГОЛОВНОГО РОЗЫСКА С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

*Аннотация.* Статья посвящена анализу коммуникативных практик сотрудников уголовного розыска во взаимодействии с несовершеннолетними правонарушителями. На основе пилотного экспертного интервью (N = 10, Белгородская область, 2024) рассматривается потенциал данного взаимодействия как инструмента профилактики девиантной социализации. Показано, что характер коммуникации, выходящий за рамки формального следственного действия, способен оказывать существенное влияние на самооценку подростка и его отношение к закону. Делается вывод о необходимости интеграции основ возрастной психологии и коммуникативных технологий в профессиональную подготовку оперативных сотрудников.

*Ключевые слова:* коммуникация, социализация, несовершеннолетние правонарушители, девиантное поведение, девиантная социализация, профилактика, правоохранительные органы.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных профилактических механизмов в системе противодействия подростковой преступности [2; 3]. Традиционный репрессивный подход, фокусирующийся лишь на установлении события правонарушения [4], зачастую упускает из виду социализирующий потенциал контакта сотрудника полиции с подростком [5], а также креативные возможности необычного для общества использования способностей [1]. Проблема заключается в противоречии между карательной функцией розыска и возможностью использовать коммуникацию в ходе процессуальных действий как ситуацию педагогического и профилактического воздействия. Целью статьи является анализ, с опорой на мнения практиков, особенностей и профилактических возможностей коммуникации оперуполномоченного с несовершеннолетним подозреваемым. Научная новизна состоит в рассмотрении данного взаимодействия не в юридическом, а в социологическом ключе — как элемента социального контроля и процесса социализации**.**

Эмпирическую основу работы составили данные качественного социологического исследования, проведенного автором в 2024 г. Основным методом сбора информации стало полуформализованное глубинное интервью с экспертами. Выборка (10 человек) формировалась целенаправленно и включала действующих оперуполномоченных уголовного розыска, имеющих значительный опыт работы с несовершеннолетними, а также сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних Белгородской области. Подобный подход позволил получить репрезентативные данные, отражающие реальные практики и профессиональные рефлексии. Обработка транскриптов интервью проводилась методом тематического анализа с выделением устойчивых смысловых категорий и типичных высказываний.

Проведенный анализ экспертных интервью выявил неоднозначную картину. С одной стороны, все эксперты признают принципиальное отличие коммуникации с подростками от работы со взрослыми. С другой, как выяснилось, это понимание редко трансформируется в системное применение специальных методик, основываясь в большей степени на личном опыте и интуиции.

Эксперты единодушно отмечают, что первичный контакт, особенно в момент задержания или первого допроса, является критически важным. Агрессивная, унижающая или излишне формальная коммуникация, по их наблюдениям, часто приводит к глухой психологической защите, усилению негативизма и фиксации подростка на самоидентификации как «преступника». «Если ты сходу накричал, поставил к стенке — ты уже проиграл. Он замкнется, а в его глазах ты станешь просто еще одним врагом из системы», — отмечает один из экспертов. Напротив, коммуникация, выстроенная с сохранением уважения, даже в условиях жесткого противостояния, способна

© Надежина И. В., 2026

стать тем самым «окном возможностей». Она позволяет донести не только требования закона, но и представление о справедливости, последствиях содеянного для других людей, тем самым затрагивая ценностно-нормативную сферу.

Эксперты выделили несколько ключевых, с их точки зрения, элементов профилактически-ориентированной коммуникации: отказ от оскорбительных обобщений («ты — преступник») в пользу обсуждения конкретного поступка; объяснение причин и юридических последствий действий на доступном языке; предоставление возможности быть выслушанным; демонстрация, что интерес к личности подростка выходит за рамки инкриминируемого эпизода. Важно, что подобный подход, как подчеркивают эксперты, не означает попустительства, но требует от сотрудника высокого эмоционального интеллекта и психологической устойчивости.

Однако исследование выявило и существенные барьеры. К ним относится, прежде всего, дефицит времени и огромная процессуальная нагрузка на оперуполномоченных, не позволяющая уделять достаточно внимания «человеческому» аспекту взаимодействия. Кроме того, в профессиональной подготовке доминирует юридический и тактический компонент, практически отсутствуя блок, посвященный возрастной психологии и коммуникативным техникам. Как следствие, профилактический потенциал контакта часто остается нереализованным, а само взаимодействие лишь укрепляет подростка в антисоциальных установках, выполняя не профилактическую, а функцию «школы девиантной карьеры».

Коммуникация оперуполномоченного уголовного розыска с несовершеннолетним правонарушителем обладает значительным, но недооцененным профилактическим потенциалом. Это взаимодействие, будучи ключевой точкой столкновения подростка с формальным социальным контролем, может как способствовать его криминализации, так и стать моментом рефлексии и возможностью для корректировки социальной траектории. Для реализации последнего сценария необходима работа по интеграции в ведомственное обучение модулей по основам общения. Перспективным видится также развитие института межведомственного взаимодействия, когда при сложных случаях к коммуникации с подростком, наряду с оперуполномоченным, привлекается специалист.

---

1. *Волкова О. А., Босов Д. В.* Образ женщины-программистки в кинофильмах и сериалах // Женщина в российском обществе. — 2018. — № 3 (88). — С. 97–103.

2. *Демидова-Петрова Е. В.* Предупреждение преступности несовершеннолетних и молодежи как фактор укрепления российского общества // Журнал российского права. — 2025. — Т. 29, № 1. — С. 37–45.

3. *Липай Т. П., Волкова О. А., Жиленкова О. А.* Средства массовой информации в формировании ценностей и стигм у старшеклассников // Социология образования. — 2015. — № 10. — С. 71–75.

4. Психологические предикторы девиантного поведения несовершеннолетних. Ч. 2. Портрет воспитанника СУВУ / Е. Э. Бойкина, О. Д. Гурина, Е. А. Куприянова [и др.] // Психология и право. — 2025. — Т. 15, № 3. — С. 160–178.

5. *Уткин В. А.* Гражданин как участник пробации // Журнал российского права. — 2025. — Т. 29, № 1. — С. 27–36.

***О. А. Щербакова***
*Нижневартовская школа для обучающихся*
*с ограниченными возможностями здоровья № 2*



# ПРАКТИКА САМОПОДДЕРЖКИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

*Аннотация*. В статье представлен опыт разработки и реализации практики групповой самоподдержки для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), направленной на профилактику эмоционального выгорания. В статье раскрываются ключевые проявления эмоционального выгорания, которые служат мишенями для профилактической работы. Особый акцент сделан на организационной и коммуникационной роли школы, которая выступает не только как площадка, но и как активный агент поддержки семей.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, родители детей с ОВЗ, профилактика, самоподдержка, ресурсное состояние, марафон.

Рождение и воспитание ребенка с особыми потребностями — это путь безграничной любви и самоотверженности, который в то же время связан с серьезными испытаниями для всей семьи и, в первую очередь, для родителя, осуществляющего основной уход.

Эмоциональное выгорание родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), развивается на фоне хронического стресса от многозадачных нагрузок по уходу, реабилитации и преодолению социальных барьеров.

В. В. Ткачева отмечает, что процесс адекватного понимания родителями проблем ребенка (его дефекта, адаптации, будущего трудоустройства и личной жизни) становится возможным лишь в случае нейтрализации или снижения степени выраженности фрустрирующего воздействия эмоционального стресса, в котором находятся родители [2, с. 12].

Исследования фиксируют его ключевые проявления [1, с. 134]:

1) хронический стресс: постоянная тревога за здоровье и будущее ребенка, необходимость непрерывного ухода и реабилитации;

2) физическое и эмоциональное истощение: нарушенный сон, высокие физические нагрузки, эмоциональные «качели»;

3) социальная изоляция: нехватка времени, непонимание окружения, стигматизация;

4) чувство вины и гиперответственности: «я должен(на) сделать больше».

Это состояние является прямым следствием перманентного напряжения, при котором родитель, фокусируясь на потребностях ребенка, часто вынужденно жертвует собственными базовыми потребностями в отдыхе, личном времени и психологической поддержке, что без своевременной помощи может привести к серьезным психосоматическим нарушениям и снижению качества ухода.

Сегодня наш разговор не о проблемах, которые всем нам хорошо известны, а о конкретных, практических инструментах спасения — о практике самоподдержки как ключевом элементе профилактики.

Профилактика эмоционального выгорания родителей детей с ОВЗ требует смены парадигмы: от идеологии безграничного терпения и самопожертвования к стратегии осознанного управления ресурсами и приоритизации собственного психологического благополучия. В этом контексте родительская устойчивость формируется не через героизм истощения, а через системную заботу о себе как необходимом условии для эффективной долгосрочной заботы о ребенке.

Предлагаем разделить существующие практики самоподдержки на несколько уровней (в зависимости от времени воздействия):

**1. Микропрактики, которые встраиваются в повседневность**:

– дыхательные упражнения (3–5 мин.) для мгновенного снятия пика тревоги;

© Щербакова О. А., 2026

– осознанные паузы: перед тем как войти в дом или комнату к ребенку, сделать три осознанных вдоха и выдоха, «оставить» напряжение за дверью;

– так называемые телесные якоря: чашка теплого чая, ощущаемая в руках; нанесение крема с приятным запахом; минута растяжки у стены.

**2. Мезопрактики, требующие определенного планирования**, но жизненно важные:

– создание «личного пространства»: несколько минут в день на свое хобби (чтение, рукоделие, музыка) без чувства вины;

– физическая активность: прогулка, йога, танцы; это естественный антидепрессант;

– правило «трех «С»: Сон, Связь, Свобода:

*сон:* его качество — приоритет; поиск возможности для отдыха (помощь родных, сиделка, дневной сон вместе с ребенком);

*связь:* общение с понимающим человеком (друг, психолог, группа поддержки);

*свобода:* разрешить себе неидеальность (неидеальный ребенок, неидеальная мать/отец, неидеальная уборка).

3. Макропрактики, или стратегические:

– ресурсная карта: выписать на листе бумаги всё, что дает силы (люди, места, занятия, воспоминания), обращаться к этому списку в моменты опустошения;

– просьба о помощи как навык: конкретизировать запрос;

– работа с убеждениями: отслеживать и оспаривать токсичные мысли, заменять их на более реалистичные.

В условиях, когда родители детей с ОВЗ часто оказываются в социальной изоляции, а их общение сводится к решению медицинских и педагогических задач, целенаправленное создание сообщества взаимопомощи на базе образовательного учреждения становится мощным инструментом профилактики выгорания.

Ярким примером такой практики является организация марафона «Ресурсный родитель», реализованного на базе Нижневартовской школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 2 силами команды профильных специалистов (психолога, дефектолога, логопеда) при активном участии родительского актива. Марафон представляет из себя динамичный, глубоко практический офлайн-интенсив, в рамках которого родители не только получают теоретические знания, но и через серию интерактивных упражнений, групповых сессий осваивают конкретные инструменты самоподдержки, что позволяет им восполнить ментальный и эмоциональный ресурс, а также сформировать устойчивую личную «копилку» антистрессовых стратегий.

Для максимального вовлечения родителей коммуникация о марафоне была выстроена через эмоциональный визуальный контент. В сообществе школы «ВКонтакте» был опубликован специально снятый проморолик, который, избегая назидательности, на языке образов позволил трансформировать формальное информирование в личное приглашение, значительно повысив мотивацию к участию (ссылка на проморолик: https://vk.com/nvschoolovz2?w=wall-211531699_9085).

Практика марафона «Ресурсный родитель» является эффективной мезопрактикой, которая позволяет трансформировать среду конкретного образовательного учреждения, создавая в нём «ресурсную экосистему» для семьи.

Таким образом, профилактика эмоционального выгорания перестает быть исключительно личной задачей родителя и становится институциональной ответственностью школы, что соответствует современному пониманию поддержки семей с детьми с ОВЗ.

---

1. *Бодренкова Г. П.* Профилактика профессионального и родительского выгорания. — М. : ИНФРА-М, 2021. — 202 с.

2. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья : учеб. для студ. учреждений высш. образования / [В. В. Ткачева, Е. Ф. Архипова, Г. А. Бутко и др.] ; под ред. В. В. Ткачевой. — М. : Академия, 2014. — 272 с.

# ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Д. А. Абрамова, Г. А. Азыева***
*Российский новый университет, Москва*

## МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье раскрывается роль и значение мультимодальных технологий в инклюзивном образовании. Рассматриваются возможности применения мультимодальных технологий, основанных на искусственном интеллекте (ИИ). Подчеркивается важность персонализации обучения, адаптации материалов и методов к индивидуальным потребностям каждого ребенка. Обсуждаются преимущества и недостатки внедрения мультимодальных технологий в инклюзивной начальной школе.

*Ключевые слова:* мультимодальные технологии, каналы восприятия информации, искусственный интеллект.

Современная система образования переживает период активной модернизации, затрагивающий все ее структурные элементы. Эти изменения охватывают образовательные стандарты, программы обучения и воспитания и организацию образовательной среды в целом. Одним из ключевых направлений этой трансформации является реализация принципов инклюзивного образования. Основная задача инклюзивного образования — формирование среды, где дети с особыми образовательными потребностями могут успешно учиться вместе со своими сверстниками. Такой подход ставит своей целью учитывать индивидуальность детей, предусматривать их особенности развития, возможности и интересы.

Внедрение инклюзивной модели требует пересмотра и адаптации методов, форм и технологий обучения для создания доступной и комфортной образовательной среды. Эффективность инклюзивного образования сегодня обеспечивается благодаря развитию технологических решений, среди которых особое место занимает мультимодальное обучение.

По утверждению В. В. Сластенина о реализации в системе образования единства «содержательной и процессуальной сторон» обучения, в котором любой обучающийся не объект воздействия, а субъект взаимодействия, необходимо воздействие на все каналы восприятия [2, с. 200]. Как пишет И. П. Подласый, «в обучении переплетаются когнитивный, интеллектуальный, психологический, физиологический и другие компоненты» [1, с. 120].

Мультимодальное обучение сегодня представляет собой технологии, основанные на одновременном использовании разных каналов восприятия и форм подачи материала (визуального, аудиального, тактильного). По сути, мультимодальная система стремится воссоздать человеческое восприятие, которое само по себе является многоформатным и включает взаимодействие сразу нескольких органов чувств. Например, ученик одновременно воспринимает материал визуально (тексты, иллюстрации, презентации), слышит объяснения педагога или аудиозаписи, ощущает тактильные элементы (например, макеты моделей), взаимодействует с виртуальной средой (VR-технологии). Чем больше каналов задействуется, тем глубже усваиваются знания и прочнее закрепляются навыки. Одним из таких способов трансляции знаний является и образовательный

© Абрамова Д. А., Азыева Г. А., 2026

комикс как симбиоз вербального (текста) и невербального (изображения), способствующий лучшей перцепции материала обучающимися [5; 6].

Внедрение мультимодальной педагогической технологии в практику образования может:

– обеспечить персонализацию процесса обучения, в том числе и обучающихся с различными нарушениями (например, чтения, письма, счета и т. п.), опираясь на его индивидуальные возможности и уровень развития;

– осуществить этот процесс более результативно и успешно для каждого школьника за счет педагогического управления когнитивными процессами обучающихся [4, с. 20–21].

Основополагающие принципы мультимодальной технологии в инклюзивном образовании: дифференциация, интерактивность, адаптивность, доступность.

Примерами использования мультимодальных технологий в инклюзивном классе является сочетание традиционного обучения с цифровыми ресурсами, включением видеоуроков, аудиофрагментов, онлайн-тестов, интерактивных игр, онлайн-квестов и виртуальных экскурсий. Мультимодальные технологии в работе с детьми с ОВЗ используются как цифровые инструменты и методы поддержки таких детей. Это могут быть специальные компьютерные программы, направленные на развитие речи, математических способностей, чтения, моторики.

Использование искусственного интеллекта (далее — ИИ) в цифровой образовательной среде школы тоже уже стало реальностью. ИИ-системы могут анализировать индивидуальные способности и потребности каждого ученика, подбирать и адаптировать задания, учитывать темп выполнения, рекомендовать дополнительные задания и упражнения для восполнения пробелов в знаниях. ИИ в сочетании с мультимодальными технологиями помогают преобразовать восприятие и запоминание большого объема информации в доступную форму — увлекательную игру. Такое сочетание создает условия для успешного развития когнитивной сферы младшего школьника, в том числе испытывающего трудности в обучении [3, с. 80].

Преимущества сочетания ИИ и мультимодальных технологий заключается в следующем: повышении уровня вовлеченности ученика в учебный процесс; улучшении качества восприятия и понимания учебного материала; персонализации обучения; развитии когнитивных функций; повышении мотивации и самооценки; формировании творческих способностей и навыков.

Хотя интеграция мультимодальных технологий и искусственного интеллекта в образовательный процесс и имеют ряд положительных сторон, также существуют и риски возникновения негативных последствий при чрезмерном увлечении ими в процессе обучения. Это могут быть: избыточная стимуляция, отрыв от реальности, потеря коммуникативных навыков, формирование зависимости от использования гаджетов.

Для минимизации рисков и негативного влияния электронных устройств на детскую психику необходимо соблюдать баланс между использованием мультимедийных ресурсов и традиционных методов обучения, грамотно сочетать техническое и живое общение, физическое и творческое развитие каждого ребенка, а также регулярно проводить мониторинг состояния здоровья ученика с ОВЗ, предупреждать перенапряжение.

Подводя итоги, можно отметить, что сочетание ИИ и мультимодальных технологий в среде инклюзивной начальной школы имеет большое значение для персонализации обучения, повышения доступности образования и развития важных навыков у всех учащихся. Однако есть определенные сложности внедрения технологии в учебный процесс. Это связано с высокими требованиями к техническому оснащению школы, с подготовкой педагогов для работы с новыми цифровыми ресурсами, недостаточностью стандартизации применения мультимодальных технологий в образовательном процессе.

---

1. *Подласный И. П.* Педагогика : учеб. — М. : Высшее образование, 2007. — 540 с.

2. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.

3. *Холмс У., Бялик М., Фейдел Ч.* Искусственный интеллект в образовании перспективы и проблемы для преподавания и обучения / пер. с англ.: [В. Скворцов]. — М. : Альпина ПРО, 2022. — 301 с.

4. *Худяков Р. В.* Мультимодальное обучение: возможности и перспектива // Педагогическая наука и практика. — 2024. — № 1 (43). — С. 20–21.

5. *Яковлева В. В.* О функциях комикса в образовательном дискурсе // Германистика 2019: noveetnova : материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф. — М. : Моск. гос. лингвист. ун-т, 2019. — С. 428–432.

6. *Яковлева В. В.* Функции вербального компонента в образовательном комиксе // Германистика 2020: noveetnova : материалы Третьей Междунар. науч. конф. — М. : Моск. гос. лингвист. ун-т, 2020. — С. 83.

***Е. С. Березина***

*Омский государственный педагогический университет*

# ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

*Аннотация*. В статье рассмотрена структура современного краеведения в целом и естественно-научное краеведение как самостоятельное направление общего краеведения. Обсуждены вопросы изучения родного края в школе и вузе. Показано, что современное естественно-научное краеведение включает разделы по областям естественно-научного знания, изучения природы определенного края.

*Ключевые слова:* краеведение, естественно-научное краеведение, краеведческий компонент, краеведение в вузе.

В течение XX в. краеведение определяли как комплекс естественных и гуманитарных исследований, в ходе которых изучают природу родного края, структуру и особенности населения, хозяйства, историю и культурные традиции. Выделяли отраслевое краеведение: географическое краеведение, связанное с изучением природы, природных ресурсов и охраной природы края. Как самостоятельная комплексная дисциплина естественно-научное краеведение в научных публикациях целенаправленно не обсуждалось, в большинстве публикаций представлены аспекты исторического краеведения. Например, в статье Л. И. Келлер (2022), опубликованной в серии «Исторические науки», «понятия “краеведение” и “историческое краеведение” употреблены «как синонимы» [2, прим., с. 111]. А. В. Ремизов в 2018 г. опубликовал монографию, посвященную омскому краеведению, где представил анализ деятельности омских краеведов в течение 40 лет в период 1930–1960 гг., подчеркивал значение краеведения в сохранении и передаче исторических традиций, истории региона: «весьма ощутимой была преемственность научно-краеведческой и вообще культурной традиции» [3, с. 392]. В монографии А. В. Ремизов описывал деятельность ученых разных направлений краеведения, в том числе и в области естественно-научного знания: биологов, географов, геологов, палеонтологов.

И. В. Бекишева описывала историю фактически естественно-научного краеведения в области ботаники в статье «История изучения флоры Омской области» («Известия Омского государственного историко-краеведческого музея». № 4. Омск, 1996, С. 28–36). Несмотря на широко представленную библиографию исторического краеведения в XXI в. отмечено появление публикаций, посвященных конкретно естественно-научному краеведению. Статью о естественно-научном краеведении в Самарском регионе опубликовал в 2016 г. А. В. Виноградов, подробно описывая деятельность и открытия ученых на протяжении XVIII-XXI вв.: «…при раскопках стоянок древних людей в левобережье Волги в Самарской области найдены костные остатки выхухоли, суслика, сурка, бобра, зайца, волка, собаки, лисицы, медведя, барсука, выдры, лошади, кулана (вероятно, тарпана или другой дикой лошади), верблюда… (Косинцев, Варов, 1996)» [1, с. 14].

В то же время в научно-популярной и педагогической литературе, в программах и тематическом планировании в школьном образовании термин «естественно-научное краеведение» применяют достаточно широко, подразумевая в большинстве случаев географическое краеведение с упоминанием экологического краеведения. Вместе с тем Е. Н. Трегубенко определяет естественно-научное краеведение как, во-первых, «всестороннее, комплексное изучение компонентов

© Березина Е. С., 2026

природы родного края, их взаимосвязей, закономерностей распространения, функционирования и развития» и, во-вторых, как «отрасль интегрированных знаний о природе своей местности и особую целостную систему, являющуюся одним из звеньев школьного образования» [4, с. 100].

В образовательном процессе при подготовке учителей начальных классов в вузе было предусмотрено ведение учебной дисциплины «Краеведение» параллельно с «Естествознанием», что позволяло студентам углубленно изучать природу родного края, животный и растительный мир, проблемы охраны природы, охраняемые территории, особенности климата, географии, геологии и экологии местности проживания. Современная учебная дисциплина «Основы естествознания и обществознания» в силу многоплановости предмета изучения и количества отведенных часов позволяет лишь ознакомить с основами землеведения, ботаники, зоологии и обществознания (!) и лишь на семинарах, хотя обучение естествознанию традиционно предполагает изучение ботаники, зоологии и землеведения на лабораторных и практических занятиях. Своевременно и актуально вновь введение учебной дисциплины «Краеведение» и самостоятельной дисциплины «Естествознание» в подготовку будущих учителей начальных классов с целью совершенствования их предметных естественно-научных знаний и навыков и повышения компетентности при преподавании школьного курса «Окружающий мир». При изучении школьного курса «Окружающий мир» с реализацией краеведческого компонента учитель формирует у обучающихся чувство прекрасного, любовь и бережное отношение к природе родного края, знание животных, растений, грибов территории проживания, особенности климата, рельефа, вод, экологические проблемы, состояние охраны природы и др. Без владения знаниями в области естественно-научного краеведения учителем формирование бережного отношения к природе родного края у обучающихся крайне затруднительно.

В Омском регионе исследователи Омского Прииртышья в течение столетий внесли значительный вклад в развитие естественно-научного краеведения России. В Омском Прииртышье значительный вклад в изучение живой природы внесли ученые — создатели Красной книги Омской области 2005 и 2015 гг., проведя мониторинг состояния природных экосистем. Изучению млекопитающих посвящены ряд монографий и статей И. И. Богданова, М. Г. Мальковой, Г. Н. Сидорова, Е. С. Березиной, А. В. Березина, В. В. Якименко, изучению птиц и орнитокомплексов Омского Прииртышья посвятил монографии С. А. Соловьев. Профессор И. И. Богданов, ученый с мировым именем, внес значительный вклад в изучение беспозвоночных Омского Прииртышья, одним из результатов исследований явился справочник-определитель более 1500 беспозвоночных животных с описанием, рисунками, фотографиями. Географ, геолог А. А. Кожухарь, географ, гидролог О. В. Мезенцева — авторы трудов и монографий по геологии и гидрологии Омского Прииртышья. В настоящее время ученые осуществляют мониторинг природных экосистем, состояние животного и растительного мира, лесов, вод, природных ландшафтов.

Ученые, преподаватели вузов активно участвуют в краеведческой деятельности в соответствии с задачами преемственности разных уровней образования, руководят кружками и секциями юных натуралистов в различных образовательных учреждениях среднего, высшего и дополнительного образования по всем направлениям естествознания, являются экспертами на олимпиадах, научных конференциях учащихся, авторами учебников и учебных пособий. Благодаря ученым и энтузиастам-краеведам произошло становление и развитие естественно-научного краеведения в Омском регионе.

---

1. *Виноградов А. В.* Самарское естественнонаучное краеведение // Научное обозрение. Биологические науки. — 2016. — № 4. — С. 5–20.

2. *Келлер Л. И.* Современное краеведение (конец XX — начало XXI в.): теоретические аспекты, центры и формы изучения // Вестн. Ом. ун-та. Сер. «Исторические науки». — 2022. — Т. 9, № 1 (33). — С. 107–115.

3. *Ремизов А. В.* Омское краеведение 1930–1960-х годов. Очерк истории : моногр. — 3-е изд., испр. и доп. — Омск : Золотой тираж (Омскбланкиздат), 2018. — 446 с.

4. *Трегубенко Е. Н.* Перспективы развития естественно-научного краеведения в системе школьного образования // Педагогическое образование и наука. — 2015. — № 6. — С. 100–103.

***О. Г. Бырдина***
*Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова*
*(филиал) Тюменского государственного университета*
***К. С. Никифорова***
*Средняя общеобразовательная школа № 48, Тюмень*



# ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность формирования естественно-научной грамотности у младших школьников как ключевого компонента функциональной грамотности. Рассмотрены понятие, структура естественно-научной грамотности, выделены особенности ее формирования во внеурочной деятельности. Описан опыт разработки и внедрения авторского банка кейс-заданий, направленного на приобретение детьми знаний об окружающем мире, развитие умений анализировать практические ситуации и применять научные знания в жизненном контексте.

*Ключевые слова:* естественно-научная грамотность, младшие школьники, внеурочная деятельность, кейс-технология, функциональная грамотность.

В условиях современного динамично меняющегося мира функциональная грамотность, включая естественно-научную, становится одним из ключевых факторов, обеспечивающих активное участие людей в общественной, культурной, политической и профессиональной деятельности, а также стремление обучаться новому в течение всей жизни [1, с. 16]. Актуальность темы исследования подтверждается задачами, обозначенными в Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», и национальным проектом «Образование», ориентированными на вхождение России в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования. В исследованиях Н. Ф. Виноградовой в структуре функциональной грамотности естественно-научная грамотность занимает одно из важнейших мест, поскольку связана с формированием у обучающихся целостной картины мира и способности применять научные знания в реальной жизни [5, с. 17].

Ряд экспертов (Н. А. Заграничная, Г. С. Ковалева, Е. А. Никишова, А. Ю. Пентин) рассматривают возможности внеурочной деятельности в качестве эффективного средства формирования естественно-научной грамотности [4, с. 87]. Внеурочная деятельность создает среду для развития разных аспектов функциональной грамотности, предоставляет большую вариативность организационных форм и позволяет проявить себя в практической деятельности.

В психолого-педагогической литературе отсутствует единая трактовка понятия «естественно-научная грамотность». Отечественные исследователи подчеркивают его интегральный характер: А. Ю. Пентин определяет ее как способность занимать активную гражданскую позицию в вопросах естественных наук [2, с. 63]; Е. А. Галкина и А. В. Лукина — как интегральную характеристику личности, выражающуюся в единстве знаний, умений и готовности их применять; Ю. А. Савицкий, В. А. Нефедовский и В. В. Терехов акцентируют единство знаний, умений и ценностного отношения к достижениям науки. В данном исследовании принято определение И. А. Талышевой и Е. А. Шимко как способности понимать и применять научные принципы в жизни, оценивать информацию и принимать обоснованные решения [3, с. 135].

На основе системного анализа психолого-педагогических исследований выделены три взаимосвязанных компонента естественно-научной грамотности младших школьников. Когнитивно-содержательный компонент представляет систему знаний о природных явлениях и научном познании, формируя целостную картину мира. Компетентностный компонент включает интеллектуальные умения анализа практических ситуаций, выявления природных закономерностей и решения проблем научными методами. Контекстный компонент обеспечивает перенос академических знаний в реальные жизненные ситуации, выступая критерием сформированности функционального навыка. Совокупность этих компонентов образует концептуальную основу

© Бырдина О. Г., Никифорова К. С., 2026

естественно-научной грамотности, где каждый элемент взаимодополняет другие, создавая целостную систему естественно-научной подготовки учащихся.

Особенностями формирования естественно-научной грамотности у младших школьников являются: формирование целостной картины мира и системы ценностей, развитие навыков наблюдения, анализа и критического мышления, мотивация к обучению через исследование и обязательное использование практико-ориентированных заданий. Этим требованиям в полной мере отвечает кейс-технология. Кейс (от англ. case — случай, ситуация) — это конкретная учебная ситуация с проблемой, анализируя которую учащимся необходимо предложить варианты ее решения на основе самостоятельного поиска информации. Реализация кейс-технологии обеспечивает моделирование образовательной среды, которая индуцирует исследовательскую активность обучающихся, одновременно катализируя развитие комплекса метапредметных компетенций.

В рамках реализации цели исследования был разработан и внедрен авторский банк кейс-заданий по естественно-научной грамотности для учащихся 4-го класса. Банк создан в соответствии с программой учебно-методического комплекта «Функциональная грамотность» (авторы С. А. Буряк, М. В. Шейкина).

Структура каждого кейса включает проблемную ситуацию из реальной жизни, за которой следовал комплекс заданий, направленных на формирование всех компонентов естественно-научной грамотности. Дидактический комплекс предусматривает работу с информационными источниками, анализ графических материалов, составление схем и паспортов растений, а также практические задания-челленджи с ведением дневников наблюдений, что обеспечивает интеграцию полученных знаний в личный опыт учащихся.

Проведенное исследование позволило установить теоретическую обоснованность применения кейс-технологии как эффективного средства формирования естественно-научной грамотности в системе внеурочной деятельности. Методологический потенциал технологии раскрывается через создание условий для организации самостоятельного исследовательского поиска младшими школьниками, анализа практико-ориентированных ситуаций и комплексного развития структурных компонентов естественно-научной грамотности.

Разработанный авторский банк кейс-заданий, характеризующийся ориентацией на жизненный опыт учащихся и включением практических заданий-челленджей, экспериментально подтвердил свою эффективность в процессе формирования естественно-научной грамотности у младших школьников.

---

1. *Абильдина С. К.* Методы функциональной грамотности: зарубежный опыт // Европ. журн. естеств. истории. — 2023. — С. 16–27.

2. Естественнонаучная грамотность : сборник эталонных заданий : выпуск 1 : учеб. пособие / Г. С. Ковалева, А. Ю. Пентин, Е. А. Никишова, Г. Г. Никифоров ; под ред. Г. С. Ковалевой. — 4-е изд. — М. : Просвещение, 2023. — 95 с.

3. *Пимонова Е. Ю.* Естественнонаучная грамотность в заданиях по биологии, сформированных учителем // Journal of Pedagogical Innovations. — 2021. — № 3 (63). — С. 130–151.

4. *Титаренко Н. Н., Белоусова Н. А.* Естественнонаучная внеурочная деятельность младших школьников: теория и практика : моногр. — Челябинск : Юж.-Урал. науч. центр Рос. акад. образования, 2020. — 145 с.

5. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.]. — М. : Российский учебник, 2018. — 277 с.

***Д. В. Варова, А. Б. Куанышева***
*Центр развития ребенка — детский сад № 96, Омск*

# СКРАЙБИНГ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается технология скрайбинг как инновационный подход к речевому развитию детей дошкольного возраста. Авторы раскрывают сущность данного подхода, его преимущества в работе с детьми, а также дают практические рекомендации по внедрению скрайбинга в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения.

*Ключевые слова:* скрайбинг, речевое развитие, современные подходы, дошкольники, инновационные технологии.

В современном мире, где дети с рождения окружены динамичными визуальными образами, задача педагогов — грамотно использовать приемы технологий визуализации в образовательных целях. Мы можем заметить, что такой подход активно входит в современное образование, использование этих приемов развивают креативность, критическое, ассоциативное мышление, умение работать в команде, что является очень важным для развития функциональной грамотности дошкольников — способности применять приобретенные знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах.

Одним из эффективных и увлекательных инструментов является скрайбинг — техника визуализации информации, где речь рассказчика сопровождается созданием простых рисунков.

Педагогические наблюдения показали, что скрайбинг развивает еще и связную речь у дошкольников. В настоящее время наблюдается тенденция увеличения количества детей дошкольного возраста, у которых выявлены речевые нарушения. Речевое развитие затрагивает важный аспект в жизни ребенка, поэтому в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, (далее — ФГОС ДО) выделяется в отдельную образовательную область — «Речевое развитие». Которая решает следующие задачи: «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [5].

Скрайбинг — это визуализация сложного содержания простым и доступным способом, во время которого зарисовка образов скетчей происходит прямо во время передачи информации [4].

По мнению П. Петровского, Н. Любецкого и М. Кутузовой, скрайбинг — это визуализация основного смысла с помощью знаков и образов, при котором отрисовка элементов происходит прямо в процессе рассказа. Это процесс объяснения смысла с помощью рисунков [3, с. 118].

С детьми мы используем рисованный и аппликационный скрайбинг. Заранее или во время деятельности делаем скетчи, которые могут быть очень простыми, но каждый ребенок почувствует ситуацию успеха, испытает положительные эмоции и будет иметь возможность развивать свою речь и монологическую, и диалогическую.

Детский скрайбинг — это создание простых, схематичных рисунков (скрайбов) в реальном времени параллельно с составлением устного рассказа или объяснением темы. В отличие от сложного взрослого скрайбинга, в детском варианте на первый план выходит не художественность, а идея и последовательность. Ребенок рисует ключевые образы (героя, дом, эмоцию, знак), которые становятся зрительной опорой для его повествования [2].

Внедрение технологии скрайбинга, в соответствии с общепедагогическим принципом постепенного усложнения [1] и методическими рекомендациями [2], должно быть поэтапным, а также соответствовать индивидуальным и возрастным особенностям. В ходе работы с данной технологией

© Варова Д. В., Куанышева А. Б., 2026

нами был разработан алгоритм использования скрайбинга в образовательной деятельности по речевому развитию:

Этап 1 — чтение готового скрайбинг-текста.

Этап 2 — обучающее скрайбирование.

Этап 3 — самостоятельное скрайбирование.

Этап 4 — презентация собственного скрайбинг-текста.

Скрайбинг способствует развитию речевого творчества дошкольников, позволяет создавать самостоятельные сюжеты для составления описательного и повествовательного рассказов.

Инструменты: лучше использовать большие листы бумаги, маркерную доску, фломастеры, мелки или же готовые картинки. В данной технологии важен процесс.

Практические примеры заданий:

«Нарисуй слово». Дети рисуют символы для абстрактных понятий (дружба, радость, скорость).

«История в 5 кадров». Лист делится на 5 частей. Нужно рассказать и нарисовать историю с завязкой и развязкой.

«Оживи сказку». Пересказ известного произведения с помощью своих скрайбов.

«Загадка». Ребенок рисует последовательность, а другие отгадывают, что он задумал (предмет, сказку, явление природы).

Данный подход способствует развитию речевого творчества дошкольников, позволяет создавать самостоятельные сюжеты для составления описательного и повествовательного рассказов.

Отметим, что скрайбинг — это мост между образным мышлением дошкольника и развитием его речевых компетенций. Он превращает монолог в диалог, скучное упражнение — в творческий акт, развивая не только речь, но и уверенность в себе, умение выступать на публике и структурировать мысль. Внедрение этой технологии соответствует требованиям ФГОС ДО к созданию развивающей предметно-пространственной среды и поддержке детской инициативы, делая образовательный процесс по-настоящему современным и увлекательным.

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М. : АСТ, 2021. — 576 с.

2. *Громова О. Е.* Инновационные технологии развития связной речи: скрайбинг и сторителлинг в ДОУ. — М. : Сфера, 2022. — 128 с.

3. *Петровский П. В.* Скрайбинг. Объяснить просто. — М. : Э, 2016. — 207 с.

4. *Сакулина Ю. В.* Возможности использования скрайбинг-технологии для повышения уровня усвоения теоретического материала // Проблемы современного образования. — 2020. — № 4. — С. 172–180.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М. : Сфера, 2023. — 48 с.

***Е. В. Владимирова, Л. В. Ломакина***
*Гимназия № 123 им. О. И. Охрименко, Омск*

# ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ «НАЧАЛЬНАЯ УГЛУБЛЕННАЯ ПОДГОТОВКА ПО МАТЕМАТИКЕ В 1–6-Х КЛАССАХ С ПОЗИЦИЙ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ МЕЖДУ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛОЙ»: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ УЧАСТИЯ

*Аннотация.* В статье представлен региональный опыт участия образовательного учреждения в федеральном проекте, направленном на совершенствование математического образования в 1–6-х классах на основе программы углубленного изучения математики Л. Г. Петерсон. Описываются механизмы участия, включающие методическую поддержку учителей, внедрение развивающих технологий, проведение специализированных внеурочных курсов. Уделяется внимание



© Владимирова Е. В., Ломакина Л. В., 2026

обеспечению преемственности между дошкольной подготовкой, начальной школой и последующим этапом обучения в 7–9-х классах.

*Ключевые слова:* углубленное изучение математики, программа Л. Г. Петерсон, начальная школа, методическая поддержка, ресурсные центры, преемственность образования.

Федеральный инновационный проект «Начальная углубленная подготовка по математике в 1–6-х классах с позиций непрерывности образования между начальной и основной школой» — это масштабная инициатива, направленная на системное изменение подхода к обучению математике с акцентом на непрерывность образования между начальной и средней школой.

Проект, реализация которого рассчитана на достаточно продолжительный период (2024–2030), реализуется под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Л. Г. Петерсон.

Важно отметить, что в соответствии с Приказом Минпросвещения России № 1079 от 28 декабря 2024 г. обозначенный проект включен в перечень федеральных инновационных площадок [1]. Это, безусловно, свидетельствует о его актуальности и востребованности в образовательной сфере.

В Омске активным участником упомянутого проекта является бюджетное образовательное учреждение «Гимназия № 123 им. О. И. Охрименко», которое, в связи с этим, получило статус федеральной инновационной площадки. В стенах школы вот уже много лет ведется углубленное преподавание математики, поэтому и было принято решение присоединиться к федеральному проекту, некоторый опыт участия в котором мы постараемся представить ниже.

Так, в гимназии в рамках сотрудничества с Институтом системно-деятельностной педагогики, который является базовой площадкой и ресурсным центром проекта, ежегодно проходит празднование международного Дня ученика. В празднике принимают участие ученики начальных классов.

Кроме того, ежегодно в декабре гимназия принимает участие в ставшем уже традиционным Международном флэшмобе «Задача дня», который организует и проводит Институт системно-деятельностной педагогики. К участию в мероприятии привлекаются не только ученики, но и их родители, а также студенты педагогического колледжа, проходящие практику на базе гимназии.

В феврале для учеников 1–6-х классов проходит математическая обучающая «Олимпиада Петерсон», основной целью которой является развитие у детей интереса к математике посредством решения интеллектуальных задач на логику.

Ежегодно в Декаду начальных классов «День открытых дверей» проходят открытые уроки с участием родителей и администрации, а также занятия по реализации системно-деятельностного подхода на уроках математики Л. Г. Петерсон и курса «Мир деятельности».

Обучение школьников математике по программе Л. Г. Петерсон требует наличия у педагогов определенных навыков и компетенций, использование которых помогает достигать определенных результатов. В этой связи важной составляющей участия в проекте является повышение квалификации учителей и получение последними необходимых навыков и компетенций, а также учебно-методического опыта.

С этой целью педагоги Гимназии № 123 им. О. И. Охрименко принимают, например, участие во Всероссийском фестивале инновационной методической сети «Учусь учиться» «Математика Петерсон: открываем двери детского сада и школы».

В очном формате участие педагогов происходит посредством проведения открытых уроков, когда каждый родитель может своими глазами увидеть, как происходит реальный учебный процесс, какие методики обучения математике применяются и как в этом процессе задействованы ученики.

Важно отметить, что одной из задач таких уроков является, в частности, демонстрация того, чем обучение по программе Л. Г. Петерсон отличается от традиционных методик преподавания математики.

Практическая подготовка учителей не ограничивается только лишь организацией и проведением мероприятий внутри школы. Так, 10–11 июня 2025 г. представители гимназии приняли участие во Всероссийском очном семинаре-практикуме педагогов-исследователей ИМС «Учусь

учиться» по теме: «Искусство организации осмысленной деятельности на уроке: новые педагогические приемы реализации СДП».

С 2024 г. педагоги гимназии являются участниками группы ПИ_АПРОБАЦИЯ (педагоги-исследователи) по теме: «Механизмы повышения качества математической подготовки при реализации приемов “Ставлю цель!”, “Самопроверка”, “Открытие”, взаимосвязь между ними».

Повышение квалификации преподавателей и получение ими необходимых навыков и компетенций по углубленному преподаванию математики по программе Л. Г. Петерсон позволяет последним делиться опытом со своими коллегами. Так, в текущем учебном году для молодых педагогов гимназии Е. В. Владимировой, Л. В. Ломакиной, Т. В. Федоркиной были проведены мастер-классы по методу ролей, «Миру деятельности», олимпиадной математике, в ходе которых были продемонстрированы фрагменты уроков «Ставлю цель», «Самопроверка», «Виды углов», «Центральный угол».

Одним из практических результатов проведения мастер-классов явилось, в частности, последующее использование молодыми педагогами метода ролей на уроках математики.

Особенностью углубленного преподавания математики в гимназии является то, что этот процесс начинается уже в 1-м классе и продолжается последующие шесть лет. Это обстоятельство сделало необходимым расширить педагогическую квалификацию некоторых учителей, что дало, например, возможность учителю начальных классов нашей школы Л. В. Ломакиной продолжить преподавание математики по программе Л. Г. Петерсон и далее, в 5–6-х классах.

На этот момент хотелось бы обратить особое внимание, ибо он демонстрирует сразу несколько важных аспектов реализуемой в гимназии программы по углубленному изучению математики.

В первую очередь, программа Л. Г. Петерсон позволяет выстроить определенную преемственность в обучении математике между начальной и основной школой, что очень важно, в частности, для тех учеников, которые в дальнейшем выбирают обучение в соответствующем профильном классе.

Кроме того, возможность учителя начальных классов продолжить обучение школьников математике в основной школе (5–6-й класс) позволяет последнему не только быть полноценным участником этого процесса, но и контролировать его, а при необходимости корректировать, учитывая «слабые места» у детей.

---

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «О федеральных инновационных площадках» от 28 декабря 2024 г. № 1079 // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=868247#UFMJD9VsUAbKlih8 (дата обращения: 24.01.2026).

***А. С. Воловоденко***
*Омский государственный педагогический университет*

## ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье актуализирована роль процесса обучения младших школьников оказанию первой помощи в свете формирования у них функциональной грамотности. В этой связи раскрыт содержательный аспект обучения основам первой помощи через компетенции и умения, составляющие естественно-научную грамотность.

*Ключевые слова:* первая помощь, естественно-научная грамотность, компетенции и умения, младшие школьники.

В реалиях современной школы формирование *естественно-научной грамотности* (ЕНГ) является неотъемлемой составляющей образовательных достижений обучающихся. Применительно



© Воловоденко А. С., 2026

к *младшему школьному возрасту* эта категория функциональной грамотности рассматривается как «способность и готовность исследовать окружающий мир при решении практико-ориентированных заданий» на основе реализации комплекса знаний и умений (на предметном содержании курса «Окружающий мир») [1, с. 157].

Необходимость обучения приемам оказания *первой помощи* в начальной школе согласуется с формированием «основ рационального поведения и обоснованного принятия решений» в свете здорового и безопасного образа жизни [3]. Обращение к основам первой помощи является эффективным инструментом практического познания природных процессов, а также условием приобретения младшими школьниками опыта безопасного поведения в окружающей среде. Таким образом, представляется важным проанализировать компоненты ЕНГ и соотнести их с предметным содержанием в области оказания первой помощи в начальной школе.

В педагогической теории описаны разные подходы, раскрывающие понятие «естественно-научная грамотность». Опираясь на результаты международной программы оценки образовательных достижений (PISA), принято в структуре ЕНГ выделять *три компетенции*: «научное объяснение явления», «понимание особенностей естественно-научного исследования», «интерпретация данных и научных доказательств для получения выводов» [2].

**Содержательная характеристика компетенции «научное объяснение явления (процесса)» в области первой помощи.** В ходе изучения самых распространенных видов травм и быстро развивающихся патологических процессов требуется проводить их сравнение и анализ, устанавливать причинно-следственные связи. Возможные варианты актуализации базовых логических действий обучающихся:

1) узнавание по изображению или описанию легких повреждений кожи и неотложных состояний организма человека;

2) выявление отличительных признаков для распознавания повреждений, таких как царапина, ссадина и порез (ранение), укус животного, ушиб, ожог и обморожение;

3) выявление отличительных признаков для распознавания неотложных состояний, таких как отравление, тепловой удар, попадание инородного тела в дыхательные пути, носовое кровотечение;

4) приведение примеров опасных ситуаций, приводящих к травматизму детей: неаккуратное обращение с острыми предметами, горячими жидкостями, электрическими приборами, холодными предметами, мелкими инородными деталями, химическими (ядовитыми) веществами; неосторожное обращение с грибами, растениями и животными; падения и столкновения;

5) анализ условий, при которых оказывается первая помощь себе или другим детям: в жилом помещении (дом, школа), на улице (двор, дорога), на природе (лес, вода);

6) прогнозирование неблагоприятных последствий возникших повреждений и неотложных состояний (установление причинно-следственных связей по принципу «причина — травма», «травма — результат»).

**Содержание компетенции «понимание особенностей естественно-научного исследования» в области первой помощи.** В данном случае необходимо правильно оценить состояние пострадавшего (целеполагание в ситуации), затем следует продумать действия первой помощи (планирование изменения ситуации) и, наконец, продемонстрировать действия по определенному алгоритму (реализация способов действий в ситуации). Поэтому важно акцентировать внимание на развитие у школьников базовых исследовательских действий, умений работать с информацией и осуществлять самоорганизацию:

1) выбор подручных материалов и (или) средств аптечки первой помощи в соответствии с травмой или неотложным состоянием в моделируемой учебной ситуации: перевязочный материал (бинт, пластырь, салфетка, косынка и проч.); охлаждающие средства (вода, лед, замороженные продукты и проч.); дезинфицирующие средства (перекись водорода, йод и проч.);

2) определение возможного способа первой помощи: очищение краев раны и наложение защитной повязки; охлаждение области ушиба и тугое бинтование; создание защитных повязок при ожогах и обморожениях; щадящие действия при носовом кровотечении; осуществление простейших манипуляций, если человек поперхнулся, отравился, потерял сознание;

3) выстраивание алгоритма действий первой помощи в заданных условиях и корректировка алгоритма в изменившихся обстоятельствах.

**Содержание компетенции «интерпретация данных и научных доказательств для получения выводов» в области первой помощи.** Фиксация полученных результатов оказания помощи в условиях несчастного случая или травматизации всегда сопряжена с их анализом и коррекцией. Безусловно, наряду с познавательными действиями обучающихся нужно подчеркнуть роль умения проводить самоконтроль:

1) оценка результата оказания первой помощи на основе наблюдения за состоянием пострадавшего;

2) коррекция выбранных материалов и средств, приемов первой помощи, безопасного положения пострадавшего.

Таким образом, обучение основам первой помощи в начальной школе ориентировано на формирование естественно-научной грамотности посредством отбора содержания, включающего компетенции рассматриваемого вида функциональной грамотности. В то же время эти компетенции отражают развитие универсальных учебных действий младших школьников.

1. *Косикова С. В.* Проектирование заданий по естественнонаучной грамотности младших школьников на предметном содержании курса «Окружающий мир» // Управление образованием: теория и практика. — 2023. — Т. 13, № 10–2. — С. 156–164.

2. *Талышева И. А., Асхадуллина Н. Н., Халиуллина Л. Р.* Сущностные характеристики понятия «естественнонаучная грамотность обучающихся» // Междунар. науч.-исслед. журн. — 2023. — № 8 (134). — DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.74

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. Приказа Минпросвещения РФ от 18 июня 2025 г. № 467) // КонтурНорматив : справ.-правовая система. — URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501743 (дата обращения: 08.01.2026).

***А. С. Воловоденко***
*Омский государственный педагогический университет*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ

*Аннотация.* Автором выделены направления в предметном содержании в области первой помощи и методические приемы их реализации в образовательном процессе начальной школы. Предложены варианты учебных заданий, отражающие методические и содержательные аспекты обучения школьников оказанию первой помощи.

*Ключевые слова:* первая помощь, методические и содержательные аспекты обучения, младшие школьники.

Значительное внимание к оказанию первой помощи обусловлено стремлением современного общества к созданию безопасной среды во всех сферах. Очевидно, что эффективное обучение школьников основам первой помощи определяет уровень их практического владения приемами безопасного поведения в повседневной жизни.

В начальной школе вопросы личной ответственности за здоровье и безопасность человека рассматриваются в предметном курсе «Окружающий мир». Как отмечают исследователи, дети и подростки, с одной стороны, «относятся к особой категории, нуждающейся в оказании первой помощи, вследствие слабо развитых адаптационных механизмов к внезапным нестандартным ситуациям», а, с другой стороны, сам ребенок должен уметь помочь окружающим, если возникнет такая необходимость [2, с. 22]. Для того чтобы в условиях риска и угроз было проявлено «самоохранительное поведение младшего школьника» важно развивать его личностные характеристики (адекватная самооценка, компетенции мониторинга окружающей действительности) [3, с. 35].



© Воловоденко А. С., 2026

Примечательно, что демонстрация обучающимися компетенций в интересуемом нас контексте, свидетельствует о «связи знаний и умений в рамках естественно-научной грамотности с реальными жизненными ситуациями, простыми и понятными детям» [1, с. 58].

Анализ тематической литературы и опыт педагогической деятельности подтверждают необходимость выделить несколько направлений в содержании учебного материала по первой помощи.

**Направление 1. Правовые основы оказания первой помощи.** На месте происшествия порой может оказаться несколько очевидцев. Самые популярные вопросы, возникающие в этом случае, связаны с правами и обязанностями: «Кто может оказывать помощь?» или «Кто должен оказывать помощь?». Важно, чтобы школьник понимал, что любой человек, обладающий минимальными знаниями, может помочь себе и окружающим. В то же время есть представители отдельных профессий (спасатели, полицейские и др.), которые обязаны устранить состояния, угрожающие здоровью и жизни.

Пример учебного задания. *Во дворе дома, на хоккейной площадке, произошло столкновение двух игроков. У мальчика, присевшего на лед, сильная боль в области колена, он не может пошевелить ногой. Есть несколько свидетелей данной ситуации: 1) пожилая женщина, выгуливающая собаку, 2) охранник многоквартирного дома, 3) девочка-подросток, гуляющая во дворе, 4) участники игры в хоккей (мальчики 8–10 лет).*

*Объясните, у кого есть право оказать первую помощь мальчику, а для кого это является обязанностью?*

**Направление 2. Оценка окружающей среды на предмет опасности.** При возникновении несчастного случая или травмы, безусловно, нужно помочь человеку, попавшему в беду. Однако немаловажно акцентировать внимание школьника на необходимость вовремя увидеть угрожающие факторы, чтобы предотвратить потенциальную опасность и не стать самому пострадавшим.

Пример учебного задания. *На слайдах презентации представлены сюжеты с травмами, полученными при разных обстоятельствах, нужно обнаружить скрытые угрозы: 1) поражение электрическим током (спортивная площадка, провод, свисающий со столба), 2) перелом ноги у велосипедиста (оживленный перекресток, большой поток транспорта), 3) ожог руки (на столе видны осколки пробирок с испаряющейся жидкостью), 4) укушенная рана на ноге (около дома остановились бродячие собаки).*

**Направление 3. Оценка состояния пострадавшего.** Своевременные мероприятия на месте происшествия эффективны, если верно определен вид повреждения или болезненного состояния пострадавшего. Чтобы младшему школьнику были понятны типичные травмы и неотложные состояния, педагог должен объяснить их существенные признаки доступным языком, без использования сложных терминов.

Пример задания. *Игра в ассоциации: 1) вспомни, как меняется кожа во время ушиба (покраснение, припухлость), 2) что почувствуешь, если прикоснуться рукой к горячему чайнику (боль, жжение), 3) какие ощущения возникают, когда долго гуляешь зимой на улице без рукавиц (онемение руки, покалывание), 4) какие следы останутся на коже, если сорвать ветку с острыми листьями (царапина, покраснение, припухлость).*

**Направление 4. Обращение за помощью.** При столкновении с опасностью необходимо сообщить о случившемся (позвать на помощь окружающих, позвонить специалистам). Для формирования умения школьника правильно передать важную информацию о случившемся рекомендуется проводить ролевые игры.

Пример задания. *Телефонный разговор с диспетчером (в инструктивной карточке описана ситуация, требуется выстроить нужную последовательность): на пешеходном перекрестке около школы № 3 (где?) произошла автомобильная авария (что?), пострадал прохожий мужчина (кто?), у него ранение ноги (травма?), водитель помог остановить кровотечение (помощь?).*

**Направление 5. Оказание первой помощи.** Умение использовать подручные средства является ключевым звеном первой помощи. Для обучения школьников простейшим мероприятиям актуальны тренинги и ролевые игры.

Пример задания. *Симуляция ролей «спасатель» и «пострадавший» во время выстраивания алгоритма помощи при носовом кровотечении: опустить голову вниз — зажать нос — приложить на нос бутылочку с холодной водой.*

Представленные направления содержания в области первой помощи в начальной школе ориентированы на формирование правильных алгоритмов безопасного поведения и отражают преемственность в изучении этого материала на последующих ступенях образования.

1. *Беликова Р. М., Новолодская Е. Г.* Развитие естественнонаучной грамотности обучающихся средствами дополнительного образования // Педагогическая перспектива. — 2022. — № 1(5). — С. 57–63.

2. Важность обучения школьников оказанию первой медицинской помощи в чрезвычайных ситуациях современного мира / В. В. Масляков, К. А. Андреев, С. Н. Барыльник, А. А. Гришина // Междунар. журн. гуманитар. и естеств. наук. — 2022. — № 9–2 (72). — С. 21–25.

3. *Гудков М. В., Горшенина С. Н.* Педагогическое сопровождение формирования основ культуры безопасного поведения младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77–3. — С. 34–36.

***Е. А. Гукова, О. О. Харченко***
*Смоленский государственный университет*

# ИЗУЧЕНИЕ ТОПОНИМИИ СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* Статья посвящена внедрению топонимических заданий в уроки русского языка в начальной школе. На основе требований ФРП НОО разработан учебно-методический комплект для 3-го класса, включающий в себя задания по работе с топонимами, анализу их морфемной структуры и проведению небольших исследований. В дальнейшем планируется провести апробацию этих упражнений в условиях педагогического эксперимента.

*Ключевые слова:* методика преподавания русского языка, топонимические задания, региональная лексика, младшие школьники, критическое мышление.

Топонимия, или «совокупность топонимов данного языка, данного региона, данного текста, определенного времени» [2, с. 134], является частью лингвокультурологического наследия, которое выступает важным ресурсом для формирования у младших школьников познавательного интереса к изучению истории родного края. Каждое географическое название представляет собой для ребенка целое языковое открытие, ведь лексическое значение большинства топонимов не всегда прозрачно, поэтому для подтверждения гипотез учителя рекомендуют детям обращаться к толковым, этимологическим и словообразовательным словарям, адаптированным для начальной школы.

Очень важно включать топонимические задания в уроки русского языка, поскольку они формируют у младших школьников навыки сбора информации из разных источников, ее проверки, анализа, сравнения и интерпретации, а также умение четко обосновывать выводы и аргументировать свою позицию. Все эти действия являются ключевыми компонентами критического мышления.

Работа, связанная с изучением топонимии в рамках школьного курса, многоаспектна. Поэтому цель нашей статьи — показать, как можно использовать топонимический материал на уроках русского языка в начальной школе на примере топонимии Угранского района Смоленской области.

Нами разработана система заданий для 3-го класса, которые знакомят младших школьников с географическими названиями конкретной территории. По содержанию мы разделили их на следующие группы: 1) задания на работу с топонимами, 2) задания на анализ морфемной структуры топонимов, 3) задания на проведение учебных исследований. Далее рассмотрим содержание каждой группы.

**Задания на работу с топонимами** ориентированы либо на работу младших школьников с использованием готовой классификации, либо на самостоятельное соотнесение географических названий по определенному признаку. Примеры заданий:



© Гукова Е. А., Харченко О. О., 2026

**Задание 1.** Разделите слова на группы: 1) названия рек; 2) названия деревень. Обратитесь за помощью к мини-карте Угранского района Смоленской области. Запишите полученные группы.

Слова: *Баска́ковка, Угра́, Заре́чье, Подсосо́нки, Гордо́та, Всхо́ды, Зна́менка, Руса́ново, Холмы́, Воро́на, По́лднево, Петро́во, Мыти́шино, Попо́лта, Гло́товка.*

Вопросы, адресованные школьникам после выполнения заданий подобного рода, связаны с необходимостью объяснить, как распределялись слова с учетом указанного классификационного критерия, а также почему среди названий есть слова, входящие сразу в две группы.

**Задание 2.** Разделите слова на группы: 1) деревни, названные по профессиям людей; 2) деревни, названные по именам людей. При возникновении трудностей с определением лексических значений слов обратитесь за помощью к толковому словарю С. И. Ожегова.

Слова: *Алекса́ндровка, Хме́льники, Ма́рфино, Дми́тровка, Гвоздари́, Федоровское, Васи́льевка, Заха́рьевское, Кольчу́гино.*

Выполнение данной разновидности заданий требует от третьеклассников большей самостоятельности при осуществлении аналитической деятельности. А поиск названий, которые можно объединить в мини-группы, ставят детей перед необходимостью самостоятельно найти соответствующий классификационный критерий.

**Задания на анализ морфемной структуры** предполагают работу с информацией из разных источников (в частности, толкового и словообразовательного словарей). Например, учитель предлагает ученикам выполнить такое упражнение:

Прочитайте следующие названия деревень: *Ка́менка, Пу́стошка, Дубки́*.

Выполнение задания может сопровождаться такими, например, вопросами:

– Какие морфемы мы можем выделить в каждом названии? Для ответа на этот вопрос разберите слова по составу. При затруднении обратитесь к школьному словообразовательному словарю.

– Что объединяет эти названия? Какое значение имеет суффикс *-к-*?

– Что может обозначать слово *пу́стошь*? Обратитесь за помощью к толковому словарю С. И. Ожегова. Выпишите лексическое значение этого слова. Составьте со словом *пу́стошь* предложение. Запишите его.

Выполнение подобных заданий способствует расширению словарного запаса младших школьников, а также совершенствованию умений, необходимых для проведения морфемного и лексического анализа редко встречаемых ими слов.

**Задания на проведение учебных исследований** предполагают знакомство с текстами о топонимах, проведение их логико-смыслового анализа и подготовку к небольшому языковому исследованию. Приведем такой пример:

После прочтения текста «Страшная тайна деревни Марфино» третьеклассникам предлагается обратить внимание на значение слов: *купец, трактир, путник* и предпринять попытку самостоятельно объяснить их лексическое значение, в случае затруднения — обратиться за помощью к «Толковому словарю русского языка: 1–4 классы».

Далее целесообразно перейти к выполнению собственно лингвистического исследования.

– Расспросите у взрослых, знают ли они легенду или историю о том, почему так называется ваша улица, на которой вы живете, или почему так называется какой-нибудь географический объект в Смоленске, деревня, село, река, город в Смоленской области (на выбор).

Оформите ваш ответ по плану: 1) Как называется это место? 2) Какую легенду вы о нём узнали? 3) Кто вам ее рассказал? 4) Нарисуйте к этой легенде картинку.

Расскажите на следующем занятии о своей легенде.

Таким образом, мы рассмотрели разные типы топонимических заданий, которые можно внедрить как дополнительный лингвистический материал в уроки русского языка в начальной школе. Все эти задания направлены на совершенствование базовых логических и исследовательских действий, работу с информацией, а также на развитие коммуникативных навыков. Важно помнить, что «интеграция топонимического материала в образовательный процесс» [1, с. 194] способствует расширению лексических представлений детей, развитию критического мышления и региональной идентичности, а также повышению мотивации к изучению истории родного края.

1. *Гукова Е. А.* Интеграция топонимических заданий в уроки русского языка как средство формирования лингвокраеведческой компетенции // Родной язык в лингвокультурологическом аспекте. Языковые изменения от Победы до современности : сб. науч. ст. — Смоленск : Изд-во Смол. гос. ун-та, 2025. — С. 193–200.

2. *Подольская Н. В.* Словарь русской ономастической терминологии. — 2-е изд. — М. : Наука, 1988. — 192 с.

***В. Ф. Гуцул***
*Теоретический лицей им. П. Мовилэ, Кишинев*

# ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ И ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

*Аннотация*. В статье рассматриваются особенности готовности детей к обучению чтению и письму по определенным параметрам.

*Ключевые слова:* готовность ребенка, уровень готовности, школьная зрелость, личностная, интеллектуальная готовность, критерии готовности к школе, эксперимент, уровень сформированности навыка.

Психологическая готовность к обучению в школе рассматривается на современном этапе развития психологии как комплексная характеристика ребенка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения ребенка в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности [1, с. 260; 2, с. 280].

Важным аспектом в вопросе изучения школьной зрелости является изучение проблемы психологической готовности к обучению в школе (Л. А. Венгер, В. С. Мухина, Л. К. Айзман). По мнению психологов, составными компонентами психологической готовности ребенка деятельности [3, с. 71] к школе являются: мотивационная, личностная, интеллектуальная, волевая, социально-двигательная (табл. 1).

В мотивационном плане выделяются мотивы, связанные с потребностями ребенка в общении с другими людьми, мотивы, связанные с потребностью в интеллектуальной активности и в овладении новыми знаниями, умениями, навыками.

Личностная готовность к школе выражается в отношении ребенка к школе и учебной деятельности, включает формирование у детей таких качеств, которые помогли бы им общаться с учителями и одноклассниками [4, с. 6; 5, с. 62].

Интеллектуальная готовность предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний, формирование первоначальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности.

Обсуждая проблему готовности к школе, мы придерживаемся в исследовании точки зрения Д. Б. Эльконина, который на первое место ставил сформированность необходимых предпосылок учебной деятельности, основанных на следующих параметрах:

– умение детей сознательно подчинять свои действия правилам, обобщенно определяющим способ действия;

– умение ориентироваться на заданную систему требований;

– умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;

– умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [6, с. 171].

Данные параметры являются частью психологической готовности к школе, на них опирается обучение в 1-м классе [7, с. 6; 8, с. 14].



© Гуцул В. Ф., 2026

*Таблица 1*

**Критерии готовности ребенка к школе**

| Критерии готовности ребенка к школе | Содержательная характеристика |
|---|---|
| Мотивационная готовность к обучению | Интерес к содержанию занятий, к получению новых знаний |
| Личностная готовность | Принятие новой социальной позиции; произвольное управление своим поведением; объективность самооценки |
| Интеллектуальная готовность | Наличие определенного уровня психического развития, обеспечивающего произвольную регуляцию внимания, памяти, мышления |
| Психологическая готовность | Развитие потребности в общении; умение подчиняться правилам и нормам; умение работать совместно, согласовывая свои действия |
| Волевая готовность | Умение слушать, вникать в содержание того, о чём говорит взрослый |
| Социально-двигательная готовность | Развитие зрительно-двигательной координации |

В исследовании мы рассматриваем критерии готовности ребенка к школе, уделяя особое внимание уровню развития фонематического слуха дошкольников, уровню сформированности у первоклассников готовности к тонкокоординированным движениям руки, характерным для письма, и уровню овладения слоговым чтением и чтением целыми словами.

Методика **констатирующего эксперимента** проводилась в два этапа и была направлена на определение уровня готовности ребенка к школе в дошкольных учреждениях (в августе) и на определение уровня сформированности навыков первоначального чтения и письма у первоклассников (в декабре).

Задание первого этапа, проводимого нами в августе, состояло в определении умения дошкольников выделять звуки в слове, узнавать буквы и писать их элементы.

Форма диагностики — индивидуальная беседа.

Задания:

• Произнеси слово «мак» (аист, осы, бусы, дым, утка, ива).

• Назови первый звук.

• Определи последовательность звуков.

Учитель показывает эти же слова, записанные на карточках, и предлагает дошкольнику назвать знакомые буквы.

• Попробуй нарисовать данный узор (элементы букв).

В эксперименте принимали участие 202 дошкольника школы-сада № 165 г. Кишинева. В результате эксперимента было выявлено, что:

• не различают звуки — буквы в устной и письменной речи 116 дошкольников (57,43 %);

• затрудняются в заучивании наизусть и инсценировании 60 дошкольников (29,70 %);

• не всегда правильно отвечают на поставленные вопросы 120 дошкольников (59,41 %);

• не узнают все буквы 92 ребенка (45,54 %);

• недостаточно графически верно пишут элементы букв 140 дошкольников (69,31 %);

• недостаточно сформировано представление о звуке у 150 детей (74,26 %);

• осознают лексическое значение слов 10 дошкольников (4,25 %) (табл. 2).

Данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости модернизации системы подготовки детей к школе.

Задания второго этапа констатирующего эксперимента, проводимого в декабре, предполагали определение уровня сформированности навыков первоначального чтения и письма у первоклассников [5, с. 64; 9, с. 100].

Форма диагностики — групповая работа.

Задания: 1. Составь звуковую схему слов маяк, ежик. 2. Охарактеризуй каждый звук. 3. Раздели слова на слоги. 4. Определи ударный слог.

Для определения уровня сформированности навыка первоначального чтения и письма учитель предлагает прочитать текст и написать графический диктант.

*Таблица 2*

**Констатирующий эксперимент. Показатели готовности детей к школе**

| Содержание учебного материала | Показатели констатирующего эксперимента | Кол-во детей | %-е соотн-ие |
|---|---|---|---|
| Различение звуков — букв в устной и письменной речи | Не различают | 116 | 57,43 % |
| Ориентирование в книге: заучивание наизусть, инсценирование | Затрудняются | 60 | 29,70 % |
| Общение: ребенок — взрослый, ребенок — ребенок | Не всегда правильно отвечают на поставленные вопросы | 120 | 59,41 % |
| Узнавание букв | Не узнают все буквы | 92 | 45,54 % |
| Подготовка руки к письму | Недостаточно графически верно пишут элементы букв | 140 | 69,31 % |
| Представление о звуке | Недостаточно сформировано | 150 | 74,26 % |
| Формирование активного и пассивного словаря | Осознают лексическое значение слов | 10 | 4,95 % |

В эксперименте принимали участие 236 первоклассников теоретического лицея имени П. Мовилэ и школы-сада № 165. В результате исследования было выявлено, что:

- не понимают различие между гласными и согласными звуками 100 учеников (42,37 %);
- допускают ошибки в характеристике звуков 80 первоклассников (33,89 %);
- затрудняются в составлении слоговых и звуковых схем 50 учеников (21,19 %);
- затрудняются в правильном делении слов на слоги 72 первоклассника (30,51 %);
- не всегда правильно определяют ударный слог 30 учащихся (12,71 %);
- недостаточно графически верно пишут буквы и их соединения 40 учеников (16,95 %);
- недостаточно верно осознают лексическое значение слов, классифицируют и группируют 34 первоклассника (14,41 %);
- сформирован навык чтения по слогам у 144 учащихся (61,02 %);
- сформирован навык чтения целыми словами у 6 первоклассников (2,54 %) (табл. 3).

*Таблица 3*

**Констатирующий эксперимент. Уровень сформированности навыков первоначального чтения и письма у первоклассников**

| Содержание учебного материала | Показатели констатирующего эксперимента | Кол-во детей | %-е соотн-ие |
|---|---|---|---|
| Понимание различия между гласными и согласными звуками | Не понимают различие | 100 | 42,37 % |
| Умение характеризовать согласные звуки по их словоразличительным качествам | Допускают ошибки | 80 | 33,89 % |
| Применение слоговых и звуковых схем | Затрудняются в составлении схем | 50 | 21,19 % |
| Деление слов на слоги | Затрудняются | 72 | 30,51 % |
| Умение определять ударный слог | Не всегда правильно определяют | 30 | 12,71 % |
| Овладение слоговым чтением | Навык сформирован | 144 | 61,02 % |
| Овладение навыком чтения целыми словами | Навык сформирован | 6 | 2,54 % |
| Готовность к тонкокоординированным движениям руки, характерным для письма | Недостаточно графически верно пишут буквы, соединения букв | 40 | 16,95 % |
| Сформированность устной речи (говорения и слушания); обогащение словаря учащихся | Недостаточно верно осознают лексическое значение слов, классифицируют и группируют | 34 | 14,41 % |

Результаты констатирующего эксперимента, проводимого нами в два этапа (в августе для дошкольников и в декабре для первоклассников), свидетельствуют о необходимости модернизации системы с учетом преемственности между дошкольным учреждением и начальной ступенью образования (1-й класс) и пересмотра методики обучения грамоте.

1. *Григорович Л., Марцинковская Т.* Педагогика и психология : учеб. пособие. — М. : Гайдарики, 2001. — 480 с.

2. Гуманизация образовательного процесса в системе «Дошкольное образовательное учреждение — начальная школа — средняя школа» : материалы VII обл. пед. чтений / под ред. д-ра пед. наук, проф. Л. А. Обуховой. — Воронеж : ВОИПК и ПРО, 2007. — 296 с.

3. *Гуцул В. Ф.* Комплексная система обучения первоначальному чтению и письму) : дис. … д-ра пед. наук. — Кишинэу, 2011. — 195 с.

4. *Гуцул В. Ф.* Адаптация ребенка к школе // Пед. вестн. — 2007. — № 2 (9). — С. 6.

5. *Гуцул В. Ф.* Активизация познавательной деятельности учащихся первого класса в период обучения грамоте // Revista de ştiinţe socioumane. — 2009. — № 2 (12). — С. 59–65.

6. *Гуцул В. Ф.* Букварь — первый учебник грамматики // Русская школа. Новаторство и традиции. — Кишинёв : Инесса (Tipogr. A.Ş.M.), 2008. — Вып. 4. — С. 169–175.

7. *Гуцул В. Ф.* Как определить уровень готовности ребенка к школе? // Пед. вестн. — 2007. — № 2(9). — С. 6.

8. *Гуцул В. Ф.* Психолого-педагогические особенности первоклассников на этапе обучения грамоте // Психолого-педагогические проблемы преподавания основ наук в современной школе : материалы междунар. науч.-практ. конф. — Воронеж, ВОИПК и ПРО, 2007.

9. *Гуцул В. Ф.* Система работы учителя начальных классов по формированию интереса к изучению и познанию русского языка // Русский язык в Республике Молдова: реалии и перспективы : материалы науч.-практ. конф. — Кишинев : Grafic-Design, 2007. — С. 100–101.

***С. А. Захарьян***
*Школа № 1370, Москва*

# УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ: СТРУКТУРА, ЭТАПЫ, КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию учебного диалога, определению его структуры, выделению этапов реализации и установлению критериев эффективности. Раскрывается понятие учебного диалога как организованной формы совместной деятельности учителя и ученика, направленной на эффективное достижение образовательных целей. Подробно рассматриваются компоненты структуры учебного диалога, включая постановку проблемы, организационно-деятельностный компонент и этап рефлексии. Особое внимание уделено процессу проектирования учебного диалога, описанному через последовательные этапы. В заключение представлены критерии оценки эффективности учебного диалога, такие как уровень вовлеченности учащихся, качество задаваемых вопросов и общее психологическое состояние класса.

*Ключевые слова:* учебный диалог, структура учебного диалога, этапность формирования учебного диалога, критерии эффективности, начальное образование.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) начального общего образования и Федеральной образовательной программой (ФОП) начального общего образования задачами обучения являются не только усвоение предметных знаний, но и достижение обучающимися метапредметных результатов [4]. Процесс реализации ФГОС и ФОП показывает, что наибольшие трудности связаны с достижением метапредметных результатов обучающихся: познавательных, регулятивных и коммуникативных, обеспечивающих становление учебно-познавательной самостоятельности, формирования действий планирования и контроля, а также опыт совместной деятельности. При этом именно эффективное взаимодействие в системе «учитель — ученик», «ученик — ученик», т. е. все виды учебного общения, обеспечивает регуляцию поведения и деятельности.

© Захарьян С. А., 2026

В современных образовательных практиках все большее внимание уделяется взаимодействию учителя и ученика, направляемому на совместный поиск решений, постановку проблем и обсуждение ключевых аспектов изучаемого материала. Одним из важных элементов этого взаимодействия выступает учебный диалог, который становится ключевым инструментом развивающего обучения. Ученые и педагоги подчеркивают необходимость осмысленного и целенаправленного конструирования учебного диалога. Но чаще всего учителя сталкиваются с тем, что понятие «учебный диалог» подменяется понятием «беседа». В Школе № 1370 г. Москвы было проведено анкетирование среди учителей начальных классов с целью выяснить, насколько хорошо педагоги осведомлены о сущности учебного диалога и различиях между ним и обычной беседой.

Результаты показали следующее:

Лишь небольшая часть учителей уверенно ответила, что отлично понимают различия между учебным диалогом и простой беседой. Значительная доля респондентов призналась, что испытывает серьезные затруднения при определении этих понятий и практически не применяет учебный диалог в своей работе.

Подобные результаты свидетельствуют о том, что многим учителям действительно сложно провести границу между обычным контактом с детьми и грамотно выстроенным учебным диалогом, имеющим четкую структуру и направленность на формирование необходимых компетенций.

Простое общение между учителем и учениками не обязательно означает наличие настоящего учебного диалога, поскольку последний подразумевает гораздо больше, чем простой обмен словами. Учебный диалог отличается глубоким содержанием, организованностью, целенаправленностью и имеет цель развития мышления, обогащения знаний и формирования важных коммуникативных навыков. И. А. Зимняя определяет учебный диалог как особый вид общения, осуществляемый в учебном процессе и представляющий собой целенаправленное взаимодействие между учителем и учениками, целью которого является передача и усвоение знаний, приобретение опыта общения и развитие личности ребенка [3]. Обычная же беседа может носить случайный характер, не преследуя конкретной образовательной цели и не оказывая значимого влияния на развитие ребенка. Понимание разницы между этими двумя видами общения крайне важно для повышения качества преподавания и достижения высоких образовательных результатов.

Рассмотрим подробнее, каким образом осуществляется проектирование учебного диалога и какими критериями определяется его эффективность.

Начнем с определения учебного диалога. Эффективный учебный диалог характеризуется активностью, интерактивностью, взаимопомощью и совместным поиском истины. Н. Ф. Виноградова отмечает, что учебный диалог — это диалогическая форма обсуждения, целью которой является коллективное «открытие» истины [1]. Отличительными чертами учебного диалога являются:

– осознанность и целеполагание участниками диалога;

– создание условий для самостоятельного открытия истины, выражения собственного мнения и выработки убеждений;

– ориентация на взаимопонимание и взаимоуважение между всеми участниками процесса.

Согласно точке зрения отечественных исследователей, таких как Н. А. Менчинская, В. В. Давыдов, Г. Г. Граник, учебная задача должна решаться именно в рамках живого общения, создающего условия для постановки собственных вопросов и анализа информации. Это способствует развитию мыслительных операций, саморегуляции и рефлексии.

Структуру учебного диалога целесообразно рассматривать как совокупность компонентов, образующих целостную систему. Важнейшие элементы структуры включают:

Постановка проблемы: учитель инициирует начало диалога, представляя ситуации, требующие разрешения. Этот этап характеризуется появлением первых вопросов и предположений учеников.

Организационно-деятельностный компонент: участники начинают совместное исследование поставленной проблемы, обмениваясь информацией, гипотезами и выводами. Ключевое значение имеет умение задать правильные вопросы, услышать друг друга и вести беседу на уровне понимания.

Рефлексивный этап: итоговое обобщение, самоанализ проведенного обсуждения, осознание приобретенных знаний и опыта. Здесь важно закрепить пройденный материал, выявить успехи и недостатки и сформулировать дальнейшие образовательные перспективы.

Проектирование учебного диалога требует внимательного отношения к каждому этапу его подготовки и реализации. Схематично обобщенную модель построения учебного диалога, равно как и любого другого образовательного процесса, можно представить в виде взаимосвязанных типов деятельности: аналитико-синтезирующий, моделирующий, проектировочный, коррекционный, конструктивный и рефлексивный [2]. При необходимости возможен возврат к любому отдельному типу деятельности. При этом объединяющей деятельностью выступает рефлексия.

Для того чтобы оценить, насколько успешно протекает учебный диалог и достигает ли он поставленных целей, необходимо учитывать критерии эффективности учебного диалога. Выделим несколько из них:

1. Активность и вовлеченность учеников (высокий уровень интереса и желания участвовать в обсуждении; количество учеников, принимающих участие в диалоге; готовность задавать вопросы и высказывать свое мнение).

2. Глубина и содержательность диалога (способность учеников оперировать фактами, анализировать и синтезировать информацию; логичность и обоснованность рассуждений, выдвигаемых позиций; возможность перехода от простого воспроизведения фактов к поиску и выработке собственной позиции).

3. Коммуникативная культура и уважение к другим участникам (ясность изложения мыслей и вежливость в диалоге; восприятие и учет мнений других участников; адекватная реакция на критику и готовность к компромиссам).

4. Продуктивность обсуждения (получены ли запланированные результаты обучения, насколько эффективно достигнута поставленная цель урока, повышение уровня освоения предмета и общего уровня понимания темы).

5. Выстраивание связей с реальной жизнью (связаны ли обсуждаемые вопросы с личным опытом и практической жизнью учеников, используют ли ученики знание в повседневной жизни, применяют ли полученные знания и навыки вне школьного контекста)

Каждый из перечисленных критериев служит индикатором того, насколько успешным оказался учебный диалог, и помогает скорректировать методику его проведения, сделав ее более эффективной и интересной для учеников.

Подводя итоги, можно заключить, что учебный диалог представляет собой сложную, многоуровневую конструкцию, основанную на взаимодействии учителя и ученика, имеющую четкую структуру и определенную последовательность этапов. Эти этапы включают постановку проблемы, непосредственное взаимодействие, организацию деятельности и завершающую рефлексию, которая объединяет весь цикл учебного диалога. Также определены критерии эффективности учебного диалога, которые позволяют объективно оценивать его воздействие на образовательный процесс.

---

1. *Виноградова Н. Ф.* Учебный диалог — эффективный метод развития младших школьников // Начальное образование. — 2010. — № 1. — С. 49–51.

2. *Гасова О. В.* Теоретико-методические аспекты формирования учебного диалога. — Минск : Белорус. нац. техн. ун-т, 2017. — 144 с.

3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : учеб. для вузов. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2000. — 384 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 21.01.2025).

***Л. В. Ижойкина***
*Омский государственный педагогический университет*

# ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТЕЙ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме воспитания у младших школьников ценностей научного познания при изучении предмета «Окружающий мир». Автор рассматривает подходы к определению понятия «ценности научного познания» как направления системы воспитания, его компоненты. Приводит примеры методов и форм воспитания ценностей научного познания у младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир».

*Ключевые слова:* ценности научного познания, научное мировоззрение, личностные планируемые результаты, окружающий мир.

Одним из направлений воспитания в современной системе образования являются ценности научного познания. В младшем школьном возрасте воспитание ценностей научного познания осуществляется параллельно с развитием их познавательного интереса, критического мышления, стремления к освоению научных знаний. Данный процесс позволяет заложить основы для последующего формирования научного мировоззрения и профессионального самоопределения личности.

Целевые ориентиры результатов воспитания на уровне начального общего образования включают такие качества личности выпускника, как самостоятельность в познании, активность и любознательность, интерес к научным знаниям, осмысление опыта в естественно-научной области знания [1]. В федеральном государственном образовательном стандарте направление «ценности научного познания» включено в планируемые результаты, а именно в личностные [2]. Согласно стандарту, выпускник начальной школы должен обладать стремлением к познанию самого себя и других людей, а также к познанию природы и общества, к получению знаний с учетом личностных интересов [2]. В федеральной рабочей программе «Окружающий мир» результаты «ценности научного познания» уточнены и толкуются иначе, в сравнении со стандартом:

– осознание ценности познания для развития человека, необходимости самообразования и саморазвития;

– проявление познавательного интереса, активности, инициативности, любознательности и самостоятельности в расширении своих знаний, в том числе с использованием различных информационных средств [3].

Содержание и структурирование учебного материала предмета «Окружающий мир» направлено на реализацию перечисленных результатов. Интеграция предмета создает у младших школьников единое представление об окружающем их природном и социальном мире, способствует осознанию места человека в этом мире. Ведущей идеей содержания предмета является демонстрация обучающимся роли человека в природе, что невозможно без осознания младшими школьниками ценностей познания в развитии современного человека. Предмет «Окружающий мир» является пропедевтическим в становлении у младших школьников научных представлений о живой природе. Он направлен на формирование их диалектического мышления, понимание и освоение методов научного познания.

Одним из условий воспитания ценностей научного познания у младших школьников является учет ряда принципов. Во-первых, принцип возрастного подхода, а именно, учителю необходимо учитывать физиологические, психологические и интеллектуальные особенности младшего школьного возраста. Во-вторых, принцип научности, предполагающий развитие у младших школьников самостоятельности мышления с опорой на познание картины мира. И, в-третьих, принцип единства воспитания, образования и развития личности. В процессе формирования мировоззрения у школьников закладываются взгляды, убеждения, которые определяют ценностные ориентации в окружающем их социальном мире.



© Ижойкина Л. В., 2026

К методам воспитания ценностей научного познания на уроках окружающего мира мы относим, прежде всего, исследовательскую деятельность. В ходе непосредственных наблюдений за объектами живой природы младшие школьники выполняют действия, которые подобны научному исследованию. Они учатся выдвигать гипотезу, планировать наблюдение, проводить его по плану, а также осуществлять фиксацию наблюдаемого. Безусловно, перечисленные действия исследовательской деятельности адаптированы к уровню познавательных возможностей школьников от класса к классу. Например, во 2-м классе обучающиеся получают представление о таких методах познания природы, как наблюдение, опыты и измерения. В 3-м классе в ходе практических работ проводят опыты и наблюдения с веществами (соль, сахар, вода), сравнивают и описывают горные породы и минералы, наблюдают рост и развитие растений. В 4-м классе узнают о методах исследования природных объектов и явлений при изучении Солнечной системы, форм земной поверхности.

Самостоятельная деятельность как метод воспитания у школьников ценностей научного познания предполагает работу с учебником. Школьники самостоятельно изучают теоретический материал, выполняют задания, отвечают на вопросы. Используя текстовую информацию, заполняют таблицы, схемы, находят на карте объекты. По заданию учителя учатся находить информацию в разных источниках, в том числе в Интернете, интерпретировать ее.

Весомую роль в формировании ценностей научного познания выполняет работа со средствами информационно-коммуникативных технологий. Работая с техническими средствами, младшие школьники получают и обрабатывают информацию. Для расширения знаний об окружающем мире школьники делают сообщения, подготавливают презентации. Звуковые и интерактивные возможности технических средств создают благоприятный эмоциональный фон на уроках и во внеурочной деятельности, тем самым повышая уровень познавательной активности школьников, любознательность.

Помимо перечисленных методов, помогают воспитывать ценности научного познания, такие формы организации, как:

– предметные олимпиады различного уровня,
– конкурсы и проекты, интеллектуальные марафоны,
– экскурсии в музеи, комплексные экскурсии,
– встречи с представителями науки, студентами и педагогами вузов,
– исследовательская деятельность и др.

Успешность достижения результатов воспитания обусловлена выбором методов и форм обучения. В числе приоритетных отмечаем практическую деятельность, игровые формы, эксперименты и проектную работу. Воспитание ценностей научного познания у младших школьников при изучении окружающего мира имеет существенную роль в развитии их любознательности, интереса, умения критически мыслить, что закладывает основы для успешного обучения и осознанного отношения к окружающему их миру.

---

1. Письмо Министерства просвещения РФ от 18 июля 2022 г. № АБ-1951/06 «Об актуализации примерной рабочей программы воспитания» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404987883/ (дата обращения: 15.01.2026).

2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 15.01.2026).

3. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Окружающий мир» (для 1–4 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования : [сайт]. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/09_ФРП_Окружающий-мир_1-4-классы.pdf (дата обращения: 15.01.2026).

***С. Г. Калашникова***
*Омский государственный педагогический университет*

# ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ БУКВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ БЕЗУДАРНЫЕ ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ)

*Аннотация.* В статье описаны приемы работы по формированию орфографического навыка у учащихся начальных классов на примере правила правописания букв, обозначающих безударные гласные звуки. Представлены упражнения для развития данного навыка.

*Ключевые слова:* орфография, орфограмма, орфографический навык, орфографическая зоркость, принципы орфографии, орфографическое правило.

Согласно Федеральной рабочей программе, одна из целей обучения русскому языку обозначена как: «использование в речевой деятельности норм русского литературного языка, в частности, орфографических» [7, с. 5]. Орфография и пунктуация — одна из содержательных линий предмета «русский язык». По справедливому замечанию М. Р. Львова, «орфографическая грамотность — это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания» [5, с.3]. Правописание слов с безударным гласным звуком в корне часто вызывает затруднения у младших школьников, в их письменных работах встречаются ошибки, которые могут быть вызваны неумением выделить безударный гласный звук или неумением выделить корень и подобрать однокоренные слова. В основе данного правила лежит фонематический принцип русской орфографии, согласно которому «одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позиции» [5, с. 11]. А «фонему представляет весь ряд чередующих звуков, обусловленных фонетическими позициями» [6, с. 110]. С опорой на данный принцип, нужно показать детям, что не всегда написание совпадает с произношением, также научить их определять, в какой части слова (морфеме) находится безударный гласный звук, и сформировать умение подбирать проверочные слова. Для того чтобы выделить безударный гласный звук, младший школьник должен усвоить отличительные (опознавательные) признаки данной орфограммы. М. Р. Львов выделяет такие опознавательные признаки: «отсутствие ударение в корневом гласном; [а] [о] [и] как наиболее опасные звуки; место в слове — гласный звук находится в корне слова» [5, с. 21]. Взяв за основу опознавательные признаки, можно определить структуру самого правила:

– что проверять (безударный звук);

– где проверять, в какой морфеме (в корне слова);

– как проверять, какие способы проверки использовать (подобрать однокоренное слово или изменить слово так, чтобы этот гласный стал ударным).

Исходя из опознавательных признаков, можно выделить умения, необходимые для формирования данного орфографического навыка. Это умение определять ударные и безударные звуки, умение выделять корень слова, умения подбирать однокоренные слова и изменять форму слова, умение находить проверочные слова среди однокоренных слов и форм одного и того же слова. Работа по формированию навыка правописания букв, обозначающих безударный гласный звук, начинается в период обучения грамоте, когда формируется весь комплекс фонетических умений. Приемы были описаны нами в статье «Формирование орфографической зоркости младших школьников в период обучения грамоте» [2, с. 192–194]. Работа продолжается и во втором полугодии 1-го класса. Здесь закрепляются умения, направленные на постановку ударения в словах, определение ударных и безударных гласных, умение подбирать проверочные слова. Выполняя упражнения 11, 12, ученики закрепляют умение определять ударный звук в слове [3, с. 63]. Для тренировки в постановке ударения можно также предложить такие упражнения:

– Спишите предложения. Чем отличаются подчеркнутые слова?

*Девочки вышли из <u>леса</u>. Красивы русские <u>леса</u>.*



© Калашникова С. Г., 2026

– Составьте предложения со словами: *вИлок — вилОК, крУжки — кружкИ.*

– Закончите предложения: *СтоИт в поле … Платье стОит …*

Подобные упражнения учат детей не только определять ударный слог, но и видеть роль ударения в слове.

Следующие упражнения направлены на развитие орфографической зоркости (умение видеть орфограмму). Это упражнения 13, 14, 15 [3, с. 64–65]. Дополнительно можно предложить учащимся следующие упражнения:

– Спишите предложения, поставьте ударения в словах, подчеркните букву, обозначающую безударный гласный звук.

*На снегу четко выделялись следы маленького зверька.*

*Гнездо белочки было на старой сосне.*

Прочитайте, как написано, затем прочитайте, как произносим. Совпадает ли написание с произношением?

– Спишите слова, подчеркните буквы, обозначающие безударный гласный звук.

*Гора, следы, роса, коза, канат, работа.*

Произнесите эти слова. В каких словах написание совпадает с произношением?

Выполняя подобные упражнения, ученики развивают орфографическую зоркость как составную часть собственно орфографических умений.

Упражнения 16, 17, 18, 19, 20, 21 направлены на формирование умения подбирать проверочные слова [3, с. 66–67]. Отметим, что все упражнения на этом этапе проводятся как неосложненное списывание, которое формирует умение «находить орфограммы и обозначать условия выбора правильных написаний» [1, с. 165]. Дополнительно можно предложить учащимся упражнения творческого характера:

– Поставьте слова в скобках в нужную форму, спишите предложения. Подчеркните в словах букву, обозначающую безударный гласный звук, который надо проверить. Подберите проверочное слово.

*Снег лежал на вершине (гора).*

*Мальчик сидел на берегу (река).*

*В лесу много (грибы).*

*В (гнездо) сидели птенцы.*

– Какое слово является проверочным для слова *«заглянуть»? (заглянул, глядит, глянул)*. Докажите, почему.

– Запишите слова по парам: сначала проверочное, затем проверяемое:

*силач, река, плитка, глазки, сила, пятно, реки, глаза, пятна, стена, водный, стены, вода.*

Итак, во втором полугодии 1-го класса работа над правилом проводится на фонетическом уровне: ученик должен определить ударение в слове, выделить ударный и безударный гласный звуки, подобрать проверочное слово, как указано в формулировке правила учебника: «подобрать слово так, чтобы безударный гласный звук стал ударным» [3, с. 65].

Во 2-м классе в связи с изучением темы «Состав слова» работа над данным правилом переходит на морфологический уровень. Это включает формирование новых умений: выделять корень, подбирать однокоренные слова, умения изменять слова. В соответствии со структурой правила упражнения дополняются новыми видами, т. е. ученики усваивают приемы проверки. Знание приемов, безусловно, облегчает решение орфографической задачи (проверка написания слова с безударным гласным звуком в корне), но в то же время осознается детьми с трудом: из ряда однокоренных слов или их форм нужно найти то, которое будет проверочным. Поэтому в учебнике 2-го класса проверочное слово дается в готовом виде, а затем по образцу ученики подбирают его сами [4, с. 96].

Дополнительно можно предложить следующие упражнения.

– Из двух однокоренных слов укажите те, которые являются проверочными:

*трава — травушка, травинка; болезненный — больница, больно; скворец — скворушка, скворечник.*

– Из ряда однокоренных слов укажите те, которые могут быть проверочными:

*ночь, ночевать, ноченька, ночной, ночник; стеклышко, стекло, стеклянный, застеклить.*

– В ряду слов укажите, где проверочным будет однокоренное слово, а где — форма слова:

*хлеба — хлеб, хлебушек; столы — стол, настольный; вода — подводник, воды.*

– Найдите в тексте слова с орфограммой «правописание букв, обозначающих безударные гласные звуки в корне слова», подчеркните их, какие проверочные слова можно подобрать (однокоренные или формы слова, или то и другое):

*Дневная жара сменилась прохладой. В окнах домов засветились огни. Причудливые тени деревьев виднелись на дороге. Ветерок сгонял тучи к роще.*

Подобные упражнения направлены на формирование умения подбирать проверочные слова, используя разные способы проверки. Записывая проверочное слово, ученик работает над практическим применением правила, одновременно формируя навык самоконтроля.

Отметим также, что работа над данным правилом не должна быть ограничена только специальными уроками. Сформировать навык правописания букв, обозначающих безударные гласные звуки, можно, сопоставляя это правило с правилом правописания букв, обозначающих парные по звонкости/глухости согласные звуки, где общими будут приемы проверки: подбор однокоренных слов или изменение формы слова.

1. *Баранов М. Т.* Методика орфографии // Методика преподавания русского языка. — М. : Просвещение, 1990.

2. *Калашникова С. Г.* Формирование орфографической зоркости младших школьников в период обучения грамоте // Детство, открытое миру : сб. материалов XV науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2025. — 378 с.

3. *Канакина В. П., Горецкий В. Г.* Русский язык. 1 класс. — М. : Просвещение, 2023. — 143 с.

4. *Канакина В. П., Горецкий В. Г.* Русский язык. 2 класс : учеб. в 2 ч. — М. : Просвещение, 2023. — Ч. 1. — 143 с.

5. *Львов М. Р.* Правописание в начальных классах. — М. : Просвещение, 1990. — 160 с.

6. Современный русский язык / П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин ; под ред. П. А. Леканта. — М. : Дрофа, 2007. — 557с

7. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык. — М., 2025 // Единое содержание общего образования : [сайт]. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_russkij-yazyk_1-4.pdf (дата обращения: 12.01.2026).

***С. Г. Калашникова, К. С. Габдулина***

*Омский государственный педагогический университет*

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ БЕЗУДАРНЫХ ЛИЧНЫХ ОКОНЧАНИЙ ГЛАГОЛА

*Аннотация*. В статье представлены приемы работы по формированию навыка правописания безударных личных окончаний глагола. Показаны возможности материалов Азбуки и учебников русского языка для развития орфографического навыка.

*Ключевые слова:* глагол, безударные личные окончания, спряжение, орфографические умения, орфографический навык.

В Федеральной рабочей программе по русскому языку отмечается, что к концу 4-го класса одним из предметных результатов является умение «применять изученные правила правописания, в том числе и безударные личные окончания глагола» [4, с. 35]. Правило правописания безударных личных окончаний глагола относится по классификации М. Т. Баранова к регулирующим, так как «указывает на способы действий учащихся» [2, с. 153]. Действительно, в формулировке правила в учебнике 4-го класса описывается вся последовательность действий учащихся [3, с. 94]. Отсю-



© Калашникова С. Г., Габдулина К. С., 2026

да можно вычленить все умения, необходимые для формирования данного орфографического навыка. Прежде всего, это умение выделять глагол как часть речи и ставить к нему вопросы. Это умение начинает формироваться в период обучения грамоте. Так, например, работая со столбиками слов и текстом Азбуки на с. 59, можно предложить учащимся следующие задания:

– Прочитай слово, которое отвечает на вопрос *«что делала?» (катала);*

– Прочитай слово, которое отвечает на вопрос *«что делал?» (катал)*;

– Чем отличаются эти слова?

– Найдите в тексте и прочитайте слово, которое отвечает на вопрос *«что сделали? (уснули)*;

– А какое слово отвечает на вопрос *«что сделал?» (уснул)*

– Чем отличаются слова *«уснули» и «уснул»*? [1, с. 59]

Эти и подобные задания формируют умение находить глаголы и ставить к нему вопросы. Во втором полугодии 1-го класса, когда младшие школьники систематизируют свои знания о словах-названиях, в том числе о словах, обозначающих действие, можно предложить такие задания:

– Вставьте в предложения пропущенные действия:

*Машина ... по дороге (варианты слов — едет, мчится).*

*Девочка ... книгу (листает, читает).*

*Ребята ... песню (разучивают, поют).*

*Ветер ... деревья (качает, раскачивает, гнет).*

– Подберите близкие по значению слова, отвечающие на вопрос *«что делает?»: Снег блестит на солнце (сверкает, сияет*); на вопрос *«что делали?»: Котята шалили в доме (баловались).* В процессе выполнения упражнений обогащается и словарь детей.

Еще одно умение, необходимое для формирования указанного нами орфографического навыка — это умение распознавать неопределенную форму глагола и образовывать от нее временные формы. Поскольку упражнений на узнавание неопределенной формы глагола в учебнике достаточно, можно предложить выписать из словаря фразеологизмы с глаголами неопределенной формы, отвечающие на вопрос *«что делать?»* и *«что сделать?*». Из выписанных фразеологизмов ученики могут образовать временные формы. Например: *обвести вокруг пальца. Что сделать? Обвести: обведу, обведешь, обведет; обведем, обведете, обведут; обвели, обвел, обвела.*

*Брать на буксир. Что делать? Брать: беру, берешь, берет; берем, берем, берете, берут; брал, брала, брали; буду брать, будешь брать, будет брать; будем брать, будете брать, будут брать.* Выполнение данного упражнения будет осознанным, если ученики будут обращать внимание на вопрос неопределенной формы (*что делать*? или *что сделать*?) и образование трех временных форм, если глагол отвечает на вопрос *что делать?* и двух — если отвечает на вопрос *что сделать?*

Одно из ключевых умений, необходимых для формирования навыка правописания безударных личных окончаний глагола, это умение спрягать глаголы (изменять их по лицам и числам) и умение определять спряжение по неопределенной форме. Знакомство с темой происходит в 4-м классе. В формировании данного умения можно выделить несколько этапов. Первый — это умение определять лицо и число глаголов по окончанию. В учебнике приводится всего два упражнения [3, с. 79–80]. Дополнительно можно предложить такие задания:

– Спишите пословицы, выделите окончания глаголов, укажите число и лицо:

*Цыплят по осени считают. Шила в мешке не утаишь. Тише едешь — дальше будешь. Лес рубят — щепки летят. Слово — не воробей, вылетит — не поймаешь. Друзья познаются в беде.*

Следующий этап — это умение разграничивать глаголы 1-го и 2-го спряжения, т. е. соотносить личные окончания глагола с типом спряжения. Упражнения учебника достаточно последовательно формируют это умение: приводится таблица правописания безударных личных окончаний глаголов в настоящем и будущем времени [3, с. 89]. Дается памятка «Как определить спряжение глагола» [3, с. 90]. Приводится образец рассуждения [3, с. 90].

Дополнительно можно предложить творческие упражнения:

– Восстановите пословицу, определите спряжение глаголов:

*(не, щей, овощей, не, свари..шь, выраст…шь) — не вырастишь овощей — не сваришь щей.*

– Докажите, что окончания глаголов верные:

*Если уронит пингвин камешек на землю, то обязательно остановится и поднимет.*

– В какой форме употреблены глаголы в предложении *«Дернул рыбак удочку и вытащил маленького окунька»*. Поставьте глаголы в форму будущего времени, 3-го лица, единственного числа (*Дернет рыбак удочку и вытащит маленького окунька)*. Укажите спряжение. Докажите.

– Составьте предложение так, чтобы глагол-сказуемое был в форме 3-го лица единственного числа настоящего времени, укажите спряжение глагола. Выделите окончание:

*пересекать, дорога, ручей, мостик, деревянный (дорогу пересекает ручей с деревянным мостиком).*

Выполняя подобные упражнения, ученик должен уметь соотносить неопределенную форму глагола (а перед этим правильно ее образовать, где это необходимо, поставив нужный вопрос), спряжение и безударное личное окончание.

Таким образом, вся работа, направленная на формирование навыка правописания безударных личных окончаний глагола, должна опираться на овладение детьми необходимыми лингвистическими знаниями и практическими умениями. Младший школьник должен уметь устанавливать связи между знаниями о глаголе как части речи (грамматическими признаками глагола) и практическими умениями, при этом рассуждая при выполнении того или иного задания, выстраивая соответствующую логическую цепочку.

1. Азбука. 1 класс: учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. / [В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Л. А. Виноградская и др.] — М. : Просвещение, 2023. — Ч. 1. — 127 с.

2. *Баранов М. Т.* Методика орфографии // Методика преподавания русского языка. — М. : Просвещение, 1990.

3. *Канакина В. П., Горецкий В. Г.* Русский язык. 4 класс : учеб. в 2 ч. — М. : Просвещение, 2023. — Ч. 2. — 143 с.

4. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык. — М., 2025 // Единое содержание общего образования : [сайт]. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_russkij-yazyk_1-4.pdf (дата обращения: 12.01.2026).

***А. В. Колова, Е. В. Чердынцева***
*Омский государственный педагогический университет*

# ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме формирования и развития познавательной активности детей и раскрывает многозначность данного понятия в психолого-педагогической литературе. Подчеркивается роль социальной среды и целенаправленной педагогической активизации, направленной на пробуждение интереса, развитие самостоятельности и повышение качества учебной деятельности. Рассматриваются ключевые компоненты и уровни проявления познавательной активности, а также факторы, влияющие на ее становление.

*Ключевые слова:* познавательная активность, познавательный интерес, активизация обучения, любознательность, самостоятельность, внутренняя мотивация, учебно-познавательная деятельность, младший школьник.

Актуальность проблемы формирования и развития познавательной активности у детей не вызывает сомнений, являясь постоянным предметом изучения в психологии и применения в педагогике. Показательным является отсутствие консенсуса в определении самого понятия. Так, А. Б. Воронцов и Е. В. Чудинова описывают познавательную активность как психическое состо-



© Колова А. В., Чердынцева Е. В., 2026

яние, выражающееся в готовности к решению интеллектуальных задач [1]. Иная точка зрения, представленная Э. В. Лариной, определяет ее как готовность и стремление к энергичному овладению знаниями [4].

Познавательная активность, по мнению Г. А. Цукерман, представляет собой умственную деятельность, направленную на достижение конкретного познавательного результата, а также повышенный интеллектуальный интерес к изучаемому материалу, возникающий из внутренней потребности [5]. Однако в педагогической среде чаще придерживаются точки зрения Г. И. Щукиной, которая рассматривает познавательную активность как личностное качество, выражающееся в интеллектуальном отклике, живом участии и мыслительно-эмоциональной отзывчивости ребенка в процессе познания [6].

Анализ различных взглядов на познавательную активность позволяет определить ее как личностную черту, выражающуюся в отношении человека к познавательной деятельности. Это отношение проявляется в готовности к действию, стремлении к самостоятельности, качестве выполнения задач и умении находить оптимальные решения. Эти составляющие не противоречат друг другу, а раскрывают многогранность понятия. Общим для всех подходов является признание того, что движущей силой познавательной активности выступает внутренняя потребность личности в получении новых знаний, углублении имеющихся, освоении культуры и самореализации. Эта потребность является стимулом к активности. Однако удовлетворение одних потребностей порождает другие, и у детей эти потребности не всегда возникают спонтанно [2].

Познавательная активность не является врожденной, а формируется на протяжении всей жизни. Социальная среда играет ключевую роль, определяя, насколько потенциальная возможность к познанию реализуется. Уровень развития активности зависит от индивидуальных психологических особенностей и условий воспитания. Процесс управления активностью школьников называется активизацией. Это целенаправленная деятельность учителя, направленная на совершенствование методов, форм и содержания обучения с целью пробуждения интереса, повышения активности, творчества и самостоятельности учащихся.

Основная цель активизации — формирование активной позиции обучающихся и улучшение качества образовательного процесса. Педагог должен постоянно стимулировать учеников, чтобы сформировать у них потребность в познании как источнике их активности. Познавательный интерес, как отмечает Г. И. Щукина, является внешним проявлением внутренних потребностей в знаниях. Потребности, мотивы и интересы формируют установку на активное приобретение знаний и самостоятельный поиск ответов. Через деятельность ребенок познает мир и свое место в нём. Задача взрослых — обеспечить безопасную и развивающую среду для саморазвития и самовыражения каждого ребенка [6].

Исследования и практический опыт убедительно доказывают: если детям не дают проявлять творчество и самостоятельность, их знания остаются поверхностными, а познавательная активность не развивается должным образом. Для полноценного прогресса школьнику необходимо формировать активное отношение к миру, умение ориентироваться в нём и быть полноценным участником собственного познавательного процесса. Ключевым источником такой активности является творческий опыт, опирающийся на уже имеющиеся знания и навыки. При этом познавательная активность не является прямолинейным процессом, а скорее развивается по спирали. Л. С. Выготский подчеркивал, что для эффективного формирования умений недостаточно просто определить объем знаний; необходимо согласовывать учебное содержание с индивидуальным опытом каждого ребенка [2].

Только тогда практические задания становятся значимыми для ученика, соответствуя его намерениям и ценностям. Известно, что движущей силой познавательной активности является потребность в познании. Удовлетворение этой потребности происходит через поиск и открытие нового. Когда ребенок понимает материал, осознает цель и способы выполнения задания, он проявляет высокую активность, стремится к выполнению и продолжению работы, желая доказать свои способности. Это приносит ему удовольствие, а переживание успеха становится мощным стимулом для дальнейшего познания. Таким образом, понимание запускает «вспышку активности», вызывая положительные эмоции. Два основных фактора определяют познавательную деятельность как залог успешного обучения: врожденная детская любознательность и целенаправленная

деятельность педагога. Любознательность развивается из базовой потребности ребенка в новых впечатлениях и информации. Однако из-за индивидуальных особенностей психического развития, задержек и различий в интеллектуальных способностях, уровень познавательной активности школьников может сильно отличаться. [3]

Познавательная активность — это динамичное единство, где чувственное восприятие, теоретическое осмысление и практическое применение знаний неразрывно связаны. Она пронизывает каждый аспект жизни, проявляясь во всех видах деятельности и социальных контактах учащихся: от производительного труда и общественно полезной работы до формирования ценностных ориентиров, художественного самовыражения и общения. Кроме того, она реализуется через выполнение конкретных практических задач в учебном процессе, таких как проведение экспериментов, создание моделей или решение проблемных ситуаций. [2]. Тем не менее именно в контексте обучения познание трансформируется в уникальную, присущую только человеку форму — учебно-познавательную деятельность, или учение.

Таким образом, преподаватели обычно отмечают активность учащихся в процессе обучения, что особенно характерно для младших школьников. Эта активность (в освоении материала, выполнении заданий и т. д.) определяет степень вовлеченности и глубину усвоения предмета. В структуре активности можно выделить такие ключевые компоненты, как готовность к выполнению учебных задач, стремление к независимости, осознанность действий, систематичность подхода к обучению и желание совершенствовать свои знания и навыки. Комбинация этих факторов в различных ситуациях служит мощным стимулом для проявления активности учащихся по множеству показателей.

Обычно познавательную активность ребенка можно определить по нескольким ключевым признакам. Во-первых, это его способность концентрировать внимание на изучаемом материале, что проявляется, например, в «внимательной тишине» класса. Во-вторых, это инициативность — когда ребенок сам стремится к новым знаниям, задает вопросы и участвует в обсуждениях. В-третьих, важны его эмоциональные реакции: позитивные переживания при преодолении трудностей и выразительные мимика и жесты при достижении успеха. Эти проявления лежат в основе классификации познавательной активности на три уровня: высокий (активный), средний (ситуативно-активный) и низкий (пассивный). В современной психологии познавательная активность понимается как личностное качество, отражающее интеллектуальную и эмоциональную отзывчивость ребенка к процессу познания. Ее внешним выражением является познавательный интерес, который проявляется в готовности и стремлении к самостоятельной деятельности, а также в качестве ее выполнения и выборе эффективных путей к цели. Познавательная активность состоит из мотивационного, процессуального и эмоционального компонентов. Педагог играет ключевую роль в управлении и развитии познавательной активности ребенка.

---

1. *Воронцов А. Б., Чудинова Е. В.* Урок в системе развивающего обучения // Начальная школа. — 2005. — № 23. — С. 53–58.

2. *Выготский Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. / сост. М. Г. Ярошевский ; вступ. ст. А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1982. — 198 с.

3. *Ларина Э. В.* Особенности развития познавательной активности у детей при обучении в начальных классах гимназии // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 3. — С. 34–42.

4. *Мартиросян Л. А.* Практические рекомендации для учителей начальных классов по развитию познавательной активности младших школьников в процессе обучения // Научный альманах. — 2025. — № 4–1. — С. 66–70.

5. *Полтавская Н. А., Ищенко Е. А.* Развитие познавательной активности и самостоятельности младших школьников в ходе реализации системно-деятельностного подхода // Вестн. Луган. гос. ун-та им. В. Даля. — 2022. — № 12 (66). — С. 252–255.

6. *Щукина Г. И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособ. для студ. пед. вузов. — М. : Академия, 2011. — 160 с.

***Н. А. Коробейникова***
*Омский государственный педагогический университет*
***В. А. Перевалова***
*Технологический лицей «Авангард», Омск*



# КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ РЕШАТЬ УРАВНЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

*Аннотация.* Данная статья посвящена разработке методических приемов обучения младших школьников решению уравнений посредством организации внеклассного мероприятия. Представлен математический квест «В стране уравнений», включающий в себя пять последовательных станций с заданиями нарастающей сложности: работу с предметными изображениями вместо чисел, систему буквенных обозначений для различных величин, использование модели весов для визуализации равенства, задачу-ребус на поиск нескольких вариантов решения и коллективное составление карты через решение уравнений со скобками. Методическая ценность предложенных приемов состоит в переводе абстрактных математических операций в наглядно-образный план, доступный учащимся 3-го класса, а игровая форма организации обеспечивает устойчивую мотивацию и предоставляет возможность создать условия для дифференцированной групповой работы. Материалы статьи могут быть использованы учителями начальных классов при подготовке внеурочных занятий по математике.

*Ключевые слова:* методика обучения математике, решение уравнений, начальная школа, внеклассная работа, игровые технологии, нестандартные задания, математический квест.

Изучение уравнений в начальной школе начинается во 2-м классе, когда младшие школьники впервые знакомятся с понятием равенства и учатся находить неизвестный компонент арифметического действия [1, с. 32]. К 3-му классу, согласно реализуемой программе «Школа России», учащиеся переходят к систематической работе с уравнениями, осваивая решение простейших числовых равенств с одной переменной. Стоит отметить, что на данном этапе уже формируются базовые представления о структуре уравнения, включающие следующие компоненты: понятие неизвестного числа и способов его обозначения; знание взаимосвязи между компонентами арифметических действий; овладение алгоритмом нахождения неизвестного компонента уравнения; умение выполнять проверку решения путем подстановки найденного значения.

Методика обучения решению уравнений традиционно основывается на нескольких подходах: использование предметно-практических действий и наглядных моделей, применение схем и таблиц для визуализации связей между компонентами, организация пропедевтической работы через решение примеров с «окошками» или пропущенными числами. Следует отметить, что урочная форма работы не всегда позволяет в полной мере раскрыть и успешно реализовать игровой и творческий потенциал данной темы, что, в свою очередь, определяет целесообразность разработки внеклассных мероприятий. Предлагаемый нами математический квест «В стране уравнений» направлен на закрепление умений решать уравнения через систему нестандартных заданий, сочетающих предметную наглядность, элементы шифрования и логические задачи.

В процессе выполнения заданий квеста младшие школьники последовательно проходят несколько станций, на каждой из которых предлагается задание определенного типа. Важно отметить, что подобная организация позволяет не только поддерживать интерес учащихся на протяжении всего занятия, но и обеспечивает естественную дифференциацию: дети работают в группах по 3–4 человека, что является неким фактором для организации взаимопомощи и совместного обсуждения решений.

Рассмотрим особенности каждой станции. Первая станция квеста — «Загадки королевы Икс» — предполагает работу с уравнениями, в которых числа заменены предметными картинками (рис. 1).

© Коробейникова Н. А., Перевалова В. А., 2026

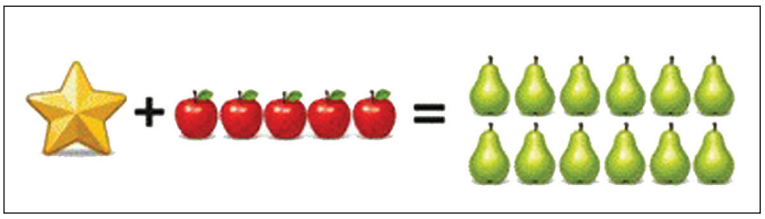


*Рис. 1.* Пример задания на станции «Загадки королевы Икс»

Учащимся необходимо сначала «перевести» картинки в числа и получить привычную форму уравнения $x + 5 = 12$, при этом визуальная опора значительно облегчает восприятие структуры уравнения и поиск неизвестного слагаемого.

Вторая станция — «Шифровальная лаборатория» — усложняет задачу введением буквенных обозначений для разных величин (рис. 2).

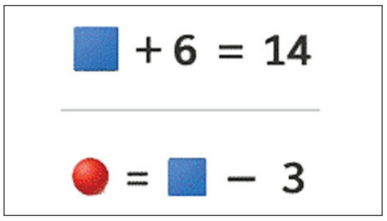



*Рис. 2.* Система уравнений на станции «Шифровальная лаборатория»

Подобное задание формирует представление о зависимости между величинами и, в свою очередь, готовит обучающихся к работе с системами уравнений в более старших классах, при этом оставаясь доступным для третьеклассников благодаря визуальной поддержке.

Третья станция — «Весы правды» — использует метафору равновесия, наглядно демонстрирующую смысл уравнения. Изображение чашечных весов (рис. 3) переводит абстрактную операцию решения уравнения в конкретную практическую задачу, понятную младшим школьникам, исходя из жизненного опыта.

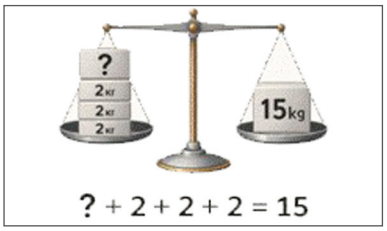



*Рис. 3.* Модель весов на станции «Весы правды»

Четвертая станция — олимпиадный блок квеста. Он включает в себя задачу на поиск нескольких вариантов решения уравнения. Учащимся предлагается ребус: □ + Δ = 12, где □ и Δ — различные однозначные числа, в процессе решения которого необходимо найти все возможные пары значений и записать их в таблицу. Примечательно, что некоторые младшие школьники начинают «хаотичный» перебор вариантов, а другие замечают симметричность вариантов решений, что приводит к осознанному перебору. Задание развивает системность мышления и дает понять, что уравнение может иметь далеко не единственное решение при определенных условиях.

Завершающий этап квеста — коллективное составление «карты страны Уравнений», на котором каждая команда, решая уравнение повышенной сложности, раскрывает фрагмент общей картины. Когда все команды справляются с заданиями, складывается общая картина — изображение волшебного замка страны уравнений.

Таким образом, описанная структура квеста обеспечивает постепенное нарастание сложности заданий: от визуально-предметных к текстовым, от репродуктивных к продуктивным, при этом сохраняется игровая мотивация и создается ситуация успеха для обучающихся с разным уровнем математической подготовки.

---

1. Методика преподавания математики в начальных классах : учеб.-метод. пособие для студентов дневного отделения / Л. А. Каирова, Ю. С. Заяц. — Барнаул : Алт. гос. пед. ун-т, 2011. — 82 с.

***Е. С. Кубракова***
*Московский городской педагогический университет*



# АДАПТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

*Аннотация.* В статье обосновывается роль адаптивных технологий в развитии естественно-научной грамотности младших школьников в условиях цифровой образовательной среды. Раскрываются возможности дифференциации заданий, организации обратной связи и мониторинга индивидуального прогресса. Приводятся практические примеры применения адаптивного подхода при изучении тем о состояниях вещества и классификации объектов природы. Обозначены методические условия эффективности: диагностика, вариативность содержания, педагогическая поддержка, рефлексия.

*Ключевые слова:* адаптивное обучение, естественно-научная грамотность, цифровая среда, младшие школьники, индивидуализация.

Современный этап развития начального образования требует формирования у младших школьников естественно-научной грамотности как способности применять научные знания для решения практических задач [4]. Вместе с тем дети приходят в школу с разным уровнем готовности, темпом усвоения и познавательными интересами. Адаптивные технологии позволяют учитывать эту разнородность, предоставляя каждому ребенку индивидуальный путь развития.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 2021 г. предусматривает развитие у обучающихся логических операций, исследовательских действий, умения работать с информацией [3]. Эти требования реализуются через индивидуализированные маршруты обучения, организованные с применением цифровых инструментов. Цифровая образовательная среда обеспечивает автоматизацию диагностики, оперативное изменение сложности заданий, мгновенную обратную связь. Однако эффективность достигается при сочетании цифровых и традиционных методов: реальные наблюдения, опыты, работа с природными объектами остаются необходимы для развития наглядно-действенного мышления [2].

Методика реализации адаптивного подхода включает несколько этапов. Диагностика позволяет выявить уровень естественно-научных представлений и познавательные стратегии ребенка. На этой основе проектируются адаптивные маршруты с заданиями трех уровней. Базовый уровень содержит репродуктивные и частично-поисковые задания; продвинутый предполагает творческие и исследовательские задачи; поддерживающий включает пошаговую помощь и визуальные подсказки.

Эффективность адаптивных технологий определяется рядом условий: систематической диагностикой, вариативностью содержания и форм заданий, педагогической поддержкой учителя, организацией рефлексии. Описанный подход согласуется с концепцией адаптивного обучения, разработанной в физическом образовании [1], и может быть успешно перенесен на область начального естествознания.

Среди видов цифровых средств, применимых в начальной школе для формирования естественно-научных представлений, можно выделить следующие:

– Интерактивные задания и упражнения — электронные карточки с вопросами разного уровня сложности, задания на установление соответствия, классификацию объектов природы, выбор правильного ответа с подсказками и автоматической проверкой. Примером таких заданий являются материалы образовательных платформ «Учи.ру» и «Яндекс.Учебник», где предусмотрена адаптация сложности в зависимости от успешности выполнения предыдущих заданий.

– Симуляции и виртуальные лаборатории — программные среды, имитирующие проведение опытов и экспериментов. Например, симулятор изменения агрегатных состояний воды, виртуальная лаборатория по изучению свойств воздуха, интерактивная модель круговорота воды в природе. Подобные инструменты позволяют младшим школьникам «проводить» эксперименты в безопасной цифровой среде, варьировать условия опыта, наблюдать результаты и формулировать выводы.

© Кубракова Е. С., 2026

– Обучающие игры и квесты — игровые сюжеты, в которых ребенок выполняет задания естественно-научного характера (помочь герою определить живые и неживые объекты, собрать коллекцию растений по заданным признакам, решить экологическую задачу). Геймификация повышает мотивацию младших школьников, делает процесс обучения увлекательным и эмоционально насыщенным.

– Онлайн-тесты и диагностические модули — инструменты для входной, текущей и итоговой оценки уровня сформированности естественно-научных представлений. Цифровые платформы фиксируют результаты, формируют аналитические отчеты, позволяющие учителю оперативно выявить проблемные зоны и скорректировать учебный процесс.

Эффективность внедрения адаптивных технологий определяется рядом методических условий. Во-первых, необходима систематическая диагностика уровня сформированности естественно-научных представлений и универсальных учебных действий учащихся, позволяющая корректировать образовательные маршруты в режиме реального времени. Во-вторых, требуется вариативность содержания и форм учебных заданий: наличие разноуровневых задач (базовых, продвинутых, поддерживающих), разнообразие способов предъявления информации (текст, графика, анимация, видео) и возможность выбора индивидуальной траектории обучения. В-третьих, ключевым фактором успешности является педагогическая поддержка: учитель выступает не только как транслятор знаний, но и как организатор адаптивной образовательной среды, тьютор, помогающий ребенку осознать собственные достижения и затруднения, скорректировать стратегию учебной деятельности. В-четвертых, важна организация рефлексии: младшие школьники должны иметь возможность осмыслить, что именно они узнали, каким способом действовали, что вызвало трудности и как эти трудности были преодолены. Рефлексивные умения, сформированные в начальной школе, становятся основой для дальнейшего саморазвития и самообразования.

Перспективы исследований связаны с разработкой критериев оценки результативности адаптивных цифровых решений, проведением экспериментальных исследований в школах, изучением долгосрочных эффектов на мотивацию и познавательную самостоятельность учащихся. Необходимо создание методических рекомендаций по применению адаптивных технологий при изучении естествознания в начальной школе.

---

1. *Кубракова Е. С.* Концепция адаптивной системы обучения решению физических задач // Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт решения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Чебоксары : Среда, 2023. — С. 242–246. — DOI: 10.31483/r-109016

2. *Мозговая М. А., Спевакова С. Г., Федосеева Н. В*. Цифровая образовательная среда: риски и преимущества в воспитании мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности учащихся средней школы // Проблемы современного педагогического образования. — 2025. — № 87–2. — С. 307–309.

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 21.01.2025).

4. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. — М. : Вентана-Граф, 2018. — 288 с.

***Т. И. Лаздина, Е. А. Минаева***
*Средняя общеобразовательная школа № 598 с углубленным изучением математики, химии и биологии Приморского района, Санкт-Петербург*



# ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация*. Статья посвящена изучению возможностей театрализации в развитии математической грамотности младших школьников во внеурочной деятельности. Описан опыт применения некоторых «театральных инструментов» для вовлечения детей в математическое творчество, развития у них интереса и математических способностей, умения работать в команде и преодолевать трудности.

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность, театрализация, творческое воображение, математическая грамотность, математический театр.

В современных условиях достижения обучающихся на уровне начальной школы (в том числе во внеурочной деятельности) характеризуются совокупностью познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, а также уровнем овладения междисциплинарными понятиями, сгруппированными в федеральных государственных образовательных стандартах по трем направлениям [2]. Кроме того, в образовательных стандартах особое внимание уделяется функциональной грамотности, как способности человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [2; 3; 6]. Математическая грамотность в ряду компонентов функциональной грамотности занимает одно из приоритетных мест, так как математика «ум в порядок приводит» (М. В. Ломоносов).

Ведущими компонентами математической грамотности являются:

– способность распознавать и формулировать проблему (умение видеть, какие проблемы в повседневной жизни можно решить с помощью математики и переводить их на математический язык);

– готовность применять математические факты, понятия и процедуры (методы, алгоритмы и инструменты) для решения задач;

– умение интерпретировать и оценивать результаты (анализировать полученные математические решения и оценивать их значимость и адекватность в контексте решаемой задачи);

– умение строить математические рассуждения, логические цепочки, аргументировать свои выводы и суждения [8].

Следовательно, математическая грамотность школьников — это:

– прикладное умение, а не простое знание школьной программы;

– способность использовать математику для развития творческого мышления и решения актуальных задач;

– условие успешной социализации в современном мире.

Среди многообразия способов развития математической грамотности младших школьников одним из эффективных можно считать театрализацию.

Театрализация — творческий метод создания сценария, который помогает не только театрализировать учебный материал, но и с помощью сценарно-режиссерского хода вовлекает детей в математическую деятельность, развивает у них умение грамотно анализировать текст задачи, способствует освоению опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений.

Разработчики образовательной системы «Учусь учиться» под руководством Л. Г. Петерсон предлагают использовать в начальных классах технологию «Математический театр». Основанная на методе рефлексивной самоорганизации, деятельностная технология «Математический театр» гарантирует создание единого пространства уроков математики и занятий внеурочной деятельности, развитие математической грамотности и эффективную подготовку детей к решению олимпиадных задач [7].

© Лаздина Т. И., Минаева Е. А., 2026

Каждое отдельное занятие в рамках технологии — это постановка нового спектакля, у которого есть свое название (тема занятия), свои сценаристы (учитель), сценарий (задачи, которые предстоит решить), режиссер (учитель). А ученики выступают во всех ролях — они и актеры, и зрители, но при этом сценаристы и режиссеры своих выступлений, в ходе которых они представляют построенные способы решения задач [4].

Опыт применения данной технологии в начальной школе в течение нескольких лет подтверждает ее эффективность. Во-первых, перевоплощения детей в роли фотографа, разведчика, переводчика, навигатора, мастера, эксперта, оформителя, магистра, которые «образно описывают мыслительные действия, выполняемые при решении интеллектуальных задач» [7, с. 10], обеспечивают формирование умения грамотно работать с текстами и выполнять мыслительные действия по решению прикладных математических задач. Во- вторых, регулярное включение театрализации на уроках математики и во внеурочной деятельности влияет на процессы изменения воображения ребенка (в частности, на процесс преувеличения и преуменьшения отдельных элементов впечатлений), творческого мышления, поддерживает двигательную природу детского воображения [5]. В-третьих, опора на самостоятельное выполнение полученного задания, распределение по ролям и рефлексивную самоорганизацию усиливает мотивирующий фактор в изучение математики, развивает эмоциональный и социальный интеллект младших школьников, способствует их успешной социализации и адаптации на уровне основного общего образования.

Исходя из опыта, можно утверждать, что театрализация наполняет процесс освоения младшими школьниками математической грамотности позитивными эмоциями, учит превращать трудности в ступеньки успеха в учебе, который, «в немалой степени зависит от умения учителя протянуть незримые нити от урока к внеурочным занятиям» [9, с. 93].

---

1. *Беляева С. Н.* Организация проектно-исследовательской деятельности как средство формирования функциональной грамотности // Современные проблемы естественнонаучного образования : сб. материалов науч.-практ. конф. — Белгород : Белгор. гос. нац. исслед. ун-т, 2024. — С. 11–12.

2. *Буреничева С. Н., Метлина Л. Н.* Современные подходы формирования математической грамотности на уроках математики // Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Калуга : Калуж. гос. ун-т им. К. Э. Циолковского, 2024. — С. 239–244.

3. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб. : Союз, 1997. — 91 с.

4. *Леонтьев А. А.* Педагогика здравого смысла. — М. : Смысл, 2016. — 590 с.

5. *Петерсон Л. Г., Агаханова О. Н.* Математический театр : учеб. пособие по олимпиадной математике для 3 класса. — М. : Ин-т систем.-деятельност. педагогики, 2021. — 144с.

6. Развитие математической грамотности на основе предметного и межпредметного содержания : метод. пособие для учителя. — М., 2021. — URL: https://pkiro.ru/wp-content/uploads/2022/03/matematicheskaya-gramotnost.pdf (дата обращения: 21.01.2026).

7. *Сухомлинский В. А.* / сост. Г. Д. Глейзер. — М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2002. — 224 с.

8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 21.01.2026).

***И. А. Мартынова***
*Центр технического творчества «Мечта», Омск*

# ЦИФРОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ

*Аннотация*. В статье представлены актуальные проблемы в области речевого и литературного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, обусловленные трансформацией социокультурной среды и цифровизацией повседневности.

*Ключевые слова:* филологическое образование, дошкольный возраст, младший школьный возраст, читательская мотивация, речевое развитие, цифровые технологии, семейное чтение.

Ни для кого не секрет, что современное общество стремительно меняется под воздействием цифровых технологий и глобализации. Эти изменения затрагивают всё общество, в том числе и детей. Очень остро стоит проблема в сфере речевого и литературного развития детей разных возрастных групп.

Развитие речи — это один из ключевых аспектов развития личности ребенка. Современная цифровизация создает новые условия для формирования речевого развития, которые редко способствуют полноценному развитию коммуникативных навыков [1, с. 53].

Когда мы слышим словосочетание «филологическое образование», у нас в голове возникают образы университетских аудиторий, стопки толстых словарей и сложных лингвистических анализов. Но на самом деле основы этого образования, т. е. основы любви и чуткости к родному языку, закладываются задолго до первого класса — в песочнице, за обеденным столом и у кровати с вечерней сказкой. Филологическое развитие дошкольника и младшего школьника — это не про правила и термины, а про богатство речи, умение выражать свои мысли и понимать других. Зачастую у детей имеются проблемы, связанные с застенчивостью, гиперактивностью, речевым недоразвитием или конфликтами [3, с. 15].

Современный мир подарил нам множество технологий, которые стали и благом, и проклятием. Смартфон или планшет с бесконечным потоком мультфильмов стал удобным способом занять ребенка.

Картина, знакомая каждому: семья в кафе. Родители уткнулись в свои телефоны, а трехлетний малыш смотрит мультик на планшете. Вокруг них — жизнь, звуки, запахи, но их маленький мир сузился до экрана. Нет диалога: «Смотри, какой вкусный торт!», «Тебе нравится сок?», «Посмотри, за окном едет красная машина». Ребенок пассивно потребляет контент, его речевой аппарат не работает, а словарный запас пополняется в основном междометиями персонажей из мультиков.

Дети позже начинают говорить, их речь проще, им сложнее строить длинные предложения и описывать свои чувства. Живое, эмоциональное общение с родителями, полное интонаций, пауз и сложных оборотов, заменяется плоским и однообразным языком экрана. Все звучит так, как будто это пересказ фильма ужасов, но на самом деле это те реалии, в которых мы живем.

В спешке мы, взрослые, часто сами начинаем говорить с детьми упрощенно, командами.

Пример из жизни: мама торопится утром. Вместо того чтобы сказать: «Солнышко, пожалуйста, надень вот эти синие колготки, они теплые и хорошо подойдут к твоему новому платью», она бросает: «Одевайся быстрее!». В первом случае ребенок слышит прилагательные (синие, теплые, новому), сложные конструкции и, что важнее, чувствует заботливую интонацию. Во втором — лишь приказ. Разница выразительной окраски и формирования коммуникативных навыков очевидна.

В детских садах и начальной школе эта проблема может принять другую форму — формализма. Детей учат распознавать буквы, читать на скорость, но упускают главное — удовольствие от процесса.

Пример из жизни: первоклассника Лешу хвалят за то, что он читает 100 слов в минуту. Но если спросить его, о чём был рассказ, кто из героев ему понравился и почему, он пожмет плечами. Его научили технике, но не научили «вчитываться», сопереживать и размышлять над текстом.

© Мартынова И. А., 2026

Чтение превратилось в механическое упражнение, а не в увлекательное путешествие. Это колоссальная ошибка педагога. Ведь мы изначально должны способствовать разностороннему развитию личности, а не акцентировать внимание на чем-то одном.

Несмотря на эти трудности, у родителей и педагогов есть все инструменты, чтобы вырастить ребенка с богатой и красивой речью.

Главный инструмент — это наша собственная речь. Нужно сознательно делать ее богаче и разнообразнее.

Пример из жизни. Гуляя с ребенком, не просто молча идите рядом, а комментируйте всё вокруг. «Смотри, не просто дерево, а могучий старый дуб. Его кора такая шершавая, а листья осенью станут багряными». Вместо «какая хорошая погода» скажите «какой сегодня ласковый, солнечный денек, небо чистое, голубое-голубое». Так ребенок впитывает синонимы, эпитеты и сложные описания из естественной среды. Кажется, что ребенок мал и не способен запомнить сложные выразительные средства, но это не так. Ребенок впитывает «как губка». Всё, что говорим, делаем, он в итоге будет производить. Пусть это произойдет не сразу, но если данные навыки не формировать, не закладывать базу, то речь будет очень бедна и однотипна.

Необходимо «возрождение» культуры семейного чтения. Никакой аудиоспектакль не заменит голос родителя, читающего сказку на ночь. Это ритуал, который создает эмоциональную связь и с родителями, и с книгой [2]. Пример из жизни: в семье Анны ввели правило: 20 мин. перед сном — время для чтения. Никаких отговорок про усталость. Они читают, обсуждают поступки героев, смеются, иногда даже разыгрывают сценки. Интерес к чтению у девочки существенно вырос благодаря интересной подачи со стороны родителя. Возродив культуру семейного чтения, мы можем значительно повлиять на будущее наших детей, формируя интеллектуально зрелых, творчески мыслящих и социально адаптированных личностей.

Для того чтобы заинтересовать ребенка чтением, можно использовать мультисенсорный подход, т. е. сочетание чтения с творчеством: рисование иллюстраций, лепка персонажей, создание книжек-самоделок.

Пример: дети изготавливают «волшебные» буквы из пластилина, а затем составляют из них слова. В начальной школе — рисуют карту приключений героя, отмечая ключевые события.

Таким образом, ныне существующая действительность выдвигает новые требования к воспитанию и образованию детей. Для успешного преодоления возникающих трудностей необходимо осознанное и ответственное отношение взрослых к процессу воспитания и обучения. Следует создать сбалансированную среду, которая будет сочетать в себе все преимущества цифрового мира и традиционного подхода к развитию речи и литературы. Только таким образом возможно подготовить современное поколение к успешной адаптации в быстро меняющемся мире.

---

1. *Путимцева К. Р.* Отношение субъектов развития дошкольников к цифровой трансформации сферы образования // Теория и практика общественного развития. — 2024. — № 6. — С. 51–55.

2. Снижение книжной культуры современного дошкольника: проблема или закономерность / Е. В. Грязнова, Т. Н. Уткина, О. А. Багимова, Е. В. Кашина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2020. — Т. 9, № 2 (31). — С. 27–30. — DOI: 10.26140/anip-2020-0902-0004

3. *Ушакова О. С.* Актуальные проблемы развития речи детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. — 2017. — № 2 (14). — С. 8–13.

***Г. К. Оспанова, Е. В. Чердынцева***
*Омский государственный педагогический университет*

# СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация*. Статья посвящена анализу актуальных проблем филологического образования в начальной школе в условиях реализации обновленных ФГОС НОО. Рассматриваются противоречия между традиционными подходами к обучению и когнитивными особенностями современных младших школьников. Представлены результаты диагностического исследования уровня читательской грамотности обучающихся третьих классов, выявлены типичные дефициты смыслового чтения и определены перспективные направления их преодоления на основе использования лингвистического моделирования и элементов медиаобразования.

*Ключевые слова:* филологическое образование, младший школьный возраст, ФГОС НОО, читательская грамотность, функциональная грамотность, смысловое чтение.

Современное филологическое образование в начальной школе выступает не только как средство формирования навыков чтения и письма, но и как фундамент развития универсальных учебных действий обучающихся. В соответствии с обновленными федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования филологическая компетенция рассматривается как основа функциональной грамотности, обеспечивающей успешную социализацию ребенка в условиях современного информационного общества [2, с. 12]. Вместе с тем практика начального обучения демонстрирует наличие устойчивых противоречий между требованиями обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) к результатам филологического образования и реальными возможностями младших школьников в сфере осмысленного восприятия и интерпретации текста, что требует научно-методического осмысления и поиска эффективных педагогических решений.

Одной из значимых проблем является изменение механизмов восприятия текста у современных детей. Младшие школьники характеризуются преобладанием визуально-образного и фрагментарного («клипового») мышления, что затрудняет работу с линейными текстами. Это проявляется в снижении концентрации внимания, трудностях удержания логической структуры текста и поверхностном понимании его содержания.

Исследователи отмечают, что особенности когнитивного развития современных младших школьников требуют обновления методических подходов к работе с текстом [1, с. 7].

Не менее актуальной является проблема обеднения речевой среды. Активное использование цифровых средств коммуникации способствует сокращению активного словарного запаса детей, снижению уровня сформированности навыков построения развернутых высказываний и аргументации собственной позиции. В результате обучающиеся испытывают затруднения при выполнении заданий, связанных с анализом текста и созданием связных письменных работ.

В рамках подготовки статьи было проведено диагностическое исследование уровня сформированности компонентов читательской грамотности у обучающихся третьих классов одной из общеобразовательных школ города. В исследовании приняли участие 45 человек. Для диагностики использовались задания, ориентированные на выявление сформированности ключевых компонентов читательской грамотности: поиск и извлечение информации, интерпретацию и обобщение содержания текста, а также рефлексию и оценку прочитанного. Диагностические материалы были разработаны с учетом требований ФГОС НОО и подходов к оценке функциональной грамотности. Результаты исследования показали, что с заданиями на поиск явной информации справились 78 % обучающихся. Задания на интерпретацию и обобщение содержания текста выполнили лишь 24 % учащихся, а способность к рефлексии и оценке прочитанного продемонстрировали 15 % участников исследования. Полученные данные свидетельствуют о том, что при формально достаточном уровне сформированности техники чтения у значительной части младших школьников недостаточно

© Оспанова Г. К., Чердынцева Е. В., 2026

развиты навыки смыслового чтения, что проявляется в трудностях установления причинно-следственных связей, интерпретации авторской позиции и оценке содержания текста.

На основе анализа результатов исследования были определены приоритетные направления развития филологического образования в начальной школе. Одним из таких направлений является использование лингвистического моделирования, позволяющего наглядно представить структуру языковых единиц и текстов. Применение схем, таблиц и знаковых моделей (модели предложения, смысловые схемы текста, опорные конспекты) способствует осознанному усвоению языкового материала, формированию регулятивных и познавательных универсальных учебных действий, а также развитию навыков анализа и синтеза языковых явлений.

Перспективным направлением является интеграция элементов медиаобразования в процесс обучения. Использование буктрейлеров, ментальных карт и цифровых образовательных ресурсов позволяет сочетать традиционное филологическое содержание с привычными для детей форматами работы, повышая мотивацию к чтению и анализу текста.

Важное значение имеет формирование функциональной грамотности через решение практико-ориентированных заданий, связанных с реальными жизненными ситуациями: написание писем, инструкций, анализ объявлений и работа с несплошными текстами. Такой подход способствует развитию у обучающихся способности применять языковые знания в повседневной жизни.

Представленные в статье подходы могут рассматриваться как совокупность педагогических технологий, направленных на развитие читательской грамотности младших школьников в рамках урочной деятельности по русскому языку и литературному чтению.

Таким образом, развитие филологического образования в начальной школе в условиях реализации обновленных ФГОС НОО предполагает переход от преимущественно репродуктивных методов обучения к деятельностным, практико-ориентированным и визуально поддержанным формам работы с текстом. Использование лингвистического моделирования, элементов медиаобразования и заданий, направленных на формирование функциональной грамотности, создает условия для развития у младших школьников устойчивых навыков смыслового чтения и осознанной речевой деятельности. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленных подходов в работе учителей начальных классов при проектировании уроков русского языка и литературного чтения.

---

1. *Ковалева Г. С., Кузнецова А. Р.* Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности : метод. пособие. — М. : Просвещение, 2022. — 144 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://base.garant.ru/400907193/ (дата обращения: 25.12.2025).

***С. В. Пирогова***
*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К РЕШЕНИЮ ИМПРОВИЗАЦИОННЫХ ЗАДАЧ

*Аннотация.* В статье определяется сущность ключевых понятий, таких как готовность и импровизационная задача. Раскрываются особенности применения технологий, позволяющих формировать готовность младших школьников к решению импровизационных задач.

*Ключевые слова:* готовность, импровизационная задача, готовность к решению импровизационных задач, младший школьник.



© Пирогова С. В., 2026

Современная образовательная парадигма требует формирования личности, способной не только быть полезной обществу, но и выстраивать стратегию собственной жизни. Традиционное обучение с его ориентацией на репродукцию знаний не решает эту задачу. Кроме того, растет число детей, испытывающих трудности в обучении и не умеющих работать самостоятельно. И одаренные, и проблемные ученики зачастую плохо адаптируются к изменениям. Решение видится в развитии умения действовать в условиях дефицита времени, преодолевая шаблоны.

Формирование готовности к импровизации как быстрой и адекватной реакции в нестандартной ситуации — сложная, но актуальная задача. Проблема педагогической импровизации изучалась разными авторами (В. И. Загвязинским, В. Н. Харькиным, В. А. Кан-Каликом и др.). Особенности импровизации младших школьников в художественной деятельности рассматривали М. В. Григорьева [1], В. О. Родионова [7], отмечая благоприятные условия этого возраста для ее развития.

Готовность к решению задач, в том числе импровизационных, в науке понимается как активное, мотивированное состояние личности, предполагающее наличие знаний и умений. Более подробно проблема готовности исследована в наших статьях [3; 4]. Понимание сути готовности невозможно без определения понятия «импровизационная задача». Наука только приступает к его осмыслению, характеризуя как ситуацию, проблемность которой определяется различными дефицитами, в первую очередь отсутствием полных данных или временных ресурсов для их анализа. Недостаток времени или информации при поиске решения требует использования неалгоритмических методов (эвристик, интуиции, их производных).

Импровизацию В. Н. Харькин понимает как творческий процесс, выделяя объективные (внезапность, сиюминутность, новизна, публичность) и субъективные (удовлетворенность исполнителя, вовлеченность аудитории) критерии. Однако эти критерии во многом относительны: новизна может быть субъективной, а оперативность реакции — следствием высокой скорости мыслительного процесса. Б. М. Рунин, рассматривая импровизацию как творчество «с хода», где цель и средства рождаются одновременно, ключевым признаком импровизации определяет именно быстроту (оперативность) реакции.

В науке существуют разные подходы к пониманию способов достижения немедленной реакции. Так, исследователи (В. А. Кан-Калик, В. Н. Харькин, Х. Борко) тесно увязывают ее с накоплением опыта и автоматизацией отдельных процедур. В этом смысле импровизация — оперативная настройка имеющихся схем под новые условия. Т. Ф. Корнилова считает, что гарантировать успешное решение в условиях цейтнота и дефицита информации невозможно, так как давление снижает эффективность мышления [2]. Сторонники личностно-ориентированного подхода полагают, что скорость зависит от мотивации и индивидуальных особенностей, таких как интеллектуальная лабильность, которая определяет скорость нервных процессов и переключения внимания.

Существенным для понимания скорости ответной реакции является стратегия творца. Практика исследовательской работы убедительно доказывает, что младшие школьники при импровизации склонны к разным стратегиям: «точностной», нацеленной на поиск оптимального решения, или «скоростной», где творец предлагает быстрый, но не всегда проработанный ответ. Выбор скоростной стратегии — естественный, хотя и неэффективный, адаптационный механизм ребенка, который сталкивается с новыми сложными задачами в условиях дефицита ресурсов и социального давления в виде оценки [5]. Минимизировать издержки каждой стратегии импровизации, в том числе и скоростной, можно, оказывая помощь в структурировании и расширении опыта решения импровизационных задач, а также целенаправленно обучая приемам творческой деятельности, что увеличивает долю самостоятельности ребенка и ведет от импровизации «вширь» к импровизации «вглубь».

К практическим техникам формирования скорости реакции, приемлемым для младшего школьного возраста, можно отнести популярный ныне тайм-боксинг (Timeboxing). Он освобождает ребенка от необходимости следовать какой-либо стратегии. Жесткое ограничение времени при выполнении «бокса» не убивает импровизацию, а дисциплинирует и усиливает ее.

Практика опытного обучения показала успешность применения игровых технологий с целью формирования готовности действовать быстро. Например, игра, основанная на принципе известной телепередачи «Угадай мелодию»: право решить задачу получает ученик, предложивший наименьшее реалистичное время для выполнения.

Педагогической находкой в решении проблемы формирования готовности к импровизации у младших школьников стала «импровизация с домашней заготовкой» [6]. Ученики для выполнения дома получают задание с установкой на нахождение разных вариантов решения. В процессе урока учитель создает условия для применения найденных вариантов. Учащиеся должны своевременно и адекватно преобразовать его под заданные условия. Такой прием работы позволяет обеспечить мягкий переход к полноценной импровизации.

Обучение младших школьников импровизации через специальные техники, учитывающие их возрастные и индивидуальные особенности, позволяет целенаправленно формировать готовность к быстрому и оригинальному решению задач в условиях неопределенности.

1. *Григорьева М. В., Григорьева М. В.* Психологические факторы развития способности к импровизации в младшем школьном возрасте // Психология образования в поликультурном пространстве — 2016. — № 34 (2). — С. 7–14.

2. *Корнилова Т. В.* Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. — СПб. : Нестор-История. — 2016. — 344 с.

3. *Пирогова С. В*. Мотивационно-ценностный аспект готовности педагогов начальной школы к формированию способности к импровизации = Motivational and Value Aspect of Primary School Teachers' Readiness to Form the Ability to Improvise // Учен. зап. Забайкал. гос. ун-та. — 2022. — Т. 17, № 2. — С. 68–77.

4. *Пирогова С. В., Котова С. А.* Отношение учителей начальной школы к педагогической импровизации = Attitude of Elementary School Teachers to Pedagogical Improvisation // Учен. зап. Забайкал. гос. ун-та. — 2023. — Т. 18, № 2. — С. 53–62.

5. *Пирогова С. В.* Быстрота как показатель сформированности способности к импровизации у младших школьников // Начальное образование: Герценовские чтения. Т. 5, вып. 3: Реализация идей устойчивого развития в начальном образовании. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2014. — С. 51–57.

6. *Пирогова С. В.* Особенности творческих заданий в домашней учебной работе младших школьников // Начальное образование: Герценовские чтения. Т. 11, вып. 1: Начальное образование: проблемы и перспективы развития. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2020. — С. 33–39.

7. *Родионова В. О.* Психологические аспекты формирования способности к импровизации в младшем школьном возрасте на уроках изобразительного искусства // Вестн. Том. гос. ун-та. — 2006. — № 3 (43). — С. 221–223.

***И. Н. Рассказова, О. В. Фром***
*Омский государственный педагогический университет*

## О ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация*. В статье рассматриваются теоретические аспекты особенностей развития учебной мотивации младших школьников. Подчеркивается ее значимость в успешном обучении, формировании чувства компетентности детей. Выделяются существующие проблемы. Рассматриваются условия ее развития.

*Ключевые слова:* младший школьный возраст, учебная деятельность, учебная мотивация, обучение, начальная школа, успешность, компетентность.

Переход ребенка из детского сада в школу связан с изменением всей его жизни и развития. Для успешной реализации ведущей учебной деятельности от первоклассника потребуется дисциплина, волевые усилия и, конечно, желание учиться. Мотивация является одним из компонентов учебной деятельности, влияющим на ее качество. Процесс формирования учебной мотивации является сложным и многогранным, в нём задействованы как внутренние стремления ребенка, так и внешние стимулы. Важность ее формирования нашла «отражение» в Федеральном госу-



© Рассказова И. Н., Фром О. В., 2026

дарственном образовательном стандарте начального общего образования Российской Федерации. Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать такие ценности научного познания, как «познавательные интересы, активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в познании» [2].

Основы теории учебной деятельности и развития мотивации младших школьников разработаны в исследованиях известных отечественных ученых. Для понимания проблемы ее развития представляются важными следующие научные представления: о зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский); об учебной деятельности как ведущей деятельности младшего школьного возраста (Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов); о формировании личности и иерархии учебных мотивов (Л. И. Божович); о процессе формирования мотивации учения (А. К. Маркова).

Ученые выделяют типы мотивации: внешнюю и внутреннюю. К сожалению, на разных этапах обучения у обучающихся может преобладать внешняя мотивация, что является серьезной проблемой системы образования. Особенностями внешней мотивации младших школьников является преобладание интереса к атрибутам школьной жизни — новой форме, красивым школьным принадлежностям, статусу ученика. Преобладающим мотивом является желание получить одобрение значимых взрослых — педагога, родителей. Однако, такая мотивация неустойчива и исчезает, как только новизна ситуации проходит. Фундаментом для успешного обучения становится внутренняя мотивация, основанная на познавательном интересе и радости от процесса открытия нового. К сожалению, у детей в процессе обучения в начальной школе отмечается снижение интереса к школьному обучению. Это свидетельствует о том, что вопрос формирования в процессе учебной деятельности познавательных мотивов является очень актуальным. Для этого необходимо понимание факторов, на него влияющих.

Одним из значимых психологических факторов является переживание ребенком чувства успешности. Успех «окрыляет», способствует формированию уверенности в себе, собственных силах. В этом смысле можно согласиться с основателем терапии реальности У. Глассером, который подчеркивал, что успех порождает успех, неудача — неудачу [1].

Успешное решение стоящих перед ребенком задач развития, разрешение психосоциального кризиса способствует формированию у младших школьников чувства компетентности, что подчеркивал в своей Эго-психологии Э. Эриксон. Он считает, что трудолюбие в процессе постижения мира является основной темой данного периода [4]. И «чувство компетентности и трудолюбие у ребенка сильно зависят от школьной успеваемости» [3, с. 227]. Более того, отмечается, что «Эго-идентичность ребенка теперь выражается так: «Я — то, чему я научился» [3, с. 226]. Э. Эриксон также отмечал, что восприятие детьми школьных достижений как единственного критерия для оценки собственных достоинств может привести к серьезным негативным последствиям, формированию чувства некомпетентности или неполноценности, нежеланию учиться [4]. Исходя из выше изложенного, трудно переоценить необходимость создания условий для успешного обучения младших школьников, среди которых формирование внутренней учебной мотивации имеет исключительно важное значение.

Для младшего школьника крайне важно ощущать, что его усилия приносят результат, поэтому задачи, стоящие перед ними, должны быть средней степени сложности, учитывающие индивидуальные особенности развития конкретного ребенка, его возможности. В этом случае от него потребуется совершение усилий, и будет формироваться трудолюбие как важнейший фактор не только учебной, но и жизненной успешности. При этом усилия будут вознаграждены положительными переживаниями от решения задач, которые являются мощным средством подкрепления любой деятельности, в том числе учебной. И, наоборот, если требования слишком высоки, ребенок не может с ними справиться, сталкивается с хроническими неудачами, испытывает негативные эмоции по отношению к учебной деятельности. В результате он, пытаясь защитить себя от негативных переживаний, начинает избегать деятельности, которая их вызвала. Возникает нежелание учиться, трудности в учебе как признаки школьной дезадаптации. Педагоги и родители должны создавать «ситуацию успеха», где даже маленькое достижение замечается и поощряется. Это помогает ребенку поверить в свои силы и формирует позитивное отношение к интеллектуальному труду. А также важно помочь ребенку проявить себя, добиться успеха в той продуктивной деятельности, к которой он имеет задатки и интерес.

В связи с отмеченной выше склонностью младших школьников воспринимать неудачу в учебе как личное поражение или признак своей «плохости», важным фактором развития учебной

мотивации является изменение отношения к ошибкам. Задача взрослых — сформировать у детей адекватное отношение к ошибкам как естественной части жизни вообще и процесса познания в частности. Подобная конструктивная установка будет способствовать формированию стратегии достижения успеха. В противном случае формируется защитная стратегия избегания неудачи, которая мешает ребенку в настоящем и будущем реализовать заложенный в нем потенциал. Страх как сильная негативная эмоция блокирует жизненную активность. И когда страх перед низкой оценкой исчезает, ребенок проявляет заложенный в нем от природы исследовательский интерес к миру и готовность браться за сложные задачи.

Социально-психологическая атмосфера семьи и класса также играет важное значение. Ребенок усваивает поведение взрослых, наблюдая за ними и подражая. С точки зрения теории научения (А. Бандура), данный механизм является основным в научении ребенка. У него с большой степенью вероятности может сформироваться определенное отношение к познанию по типу, существующему в семье. Если в семье существует интерес к интеллектуальным занятиям, то и учебная деятельность будет восприниматься ребенком как естественная и значимая часть жизни. Поддержка со стороны родителей должна выражаться не только в контроле успеваемости, а в первую очередь — в формировании интереса ребенка к познанию мира. Для этого может быть использован и такой простой прием, как обсуждение того, что нового, интересного ребенок узнал за день.

Таким образом, формирование познавательной учебной мотивации — это длительный и сложный процесс, требующий терпения, чуткости от значимых взрослых, осмысления ими его важности, влияния на благополучие ребенка в настоящем и будущем, поиска средств, создания условий. В начальной школе важно не только научить ребенка читать и писать, а сохранить и развить его природную любознательность, интерес к познанию мира, превратив их в осознанное стремление к саморазвитию. И тогда учеба не будет для ребенка тяжелой обязанностью, а станет увлекательным путешествием в мир знаний.

1. *Глассер У.* Школы без неудачников. — М. : Прогресс, 1991. — 184 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373 (ред. от 11 декабря 2020 г.) // ФГОС : [сайт]. — URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения: 28.12.2025).

3. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. — СПб. : Питер, 1997. — 608 с.

4. *Эриксон Э.* Идентичность и цикл жизни. — СПб. : Питер, 2023. — 253 с.

***Е. А. Тунгатова***
*Средняя школа № 10 им. Н. К. Крупской, Петропавловск*
***Н. П. Мурзина***
*Омский государственный педагогический университет*

## ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕГРАТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются подходы к определению критериев оценки компонентов функциональной грамотности младших школьников: коммуникативная грамотность, читательская грамотность, информационная грамотность, социальная грамотность. Представлены результаты оценки уровня сформированности компонентов функциональной грамотности у младших школьников 2-го класса из республики Казахстан. Определены перспективные направления коррекционно-развивающей работы в начальной школе

*Ключевые слова:* функциональная грамотность, коммуникативная грамотность, читательская грамотность, информационная грамотность, социальная грамотность, младшие школьники, критерии оценки, диагностика, коррекционно-развивающая работа.



© Тунгатова Е. А., Мурзина Н. П., 2026

В эпоху цифровых технологий и глобализации развитие функциональной грамотности у младших школьников является одной из приоритетных задач современного образования. Функциональная грамотность обеспечивает школьникам: способность детей применять знания в реальных жизненных ситуациях, критическое мышление, коммуникативные навыки и самостоятельность. Для целенаправленной работы по формированию функциональной грамотности необходимо определить, какие проблемы существуют у обучающихся в этой области образования у них. Для проведения диагностики выявить критерии оценки функциональной грамотности, диагностические задания. Анализ проблем поможет установить направления коррекционно-развивающей работы.

В справочной литературе определяют функциональную грамотность как способность человека быстро и эффективно адаптироваться к внешней среде и налаживать с ней взаимодействие [2, с. 108]. Само понятие возникло в прошлом веке в связи с низким уровнем грамотности людей, была установлена связь «связи между грамотностью, производительностью труда и социально-экономическим развитием» [3, с. 65].

Сегодня в это понятие заложен иной смысл. Российские исследователи рассматривают понятия «функциональная грамотность» как сложную и многогранную категорию: как «динамично развивающийся объем знаний и навыков, необходимый для полноценного и продуктивного участия в различных сферах жизни общества и страны» (С. А. Тангян, 1990) [4]; как «способности личности самостоятельно осуществлять деятельность учения, а также применять все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач» (М. И. Губанова и др., 2009) [3]; как «четыре главные способности: применять полученные знания, добывать новые знания, оценивать свое знание-незнание, готовность к самообразованию» (Н. Ф. Виноградова, 2018) [5].

В контексте образования в Казахстане понятие «функциональная грамотность» также занимает важное место, оно связано с формированием у школьников ключевых компетенций, необходимых для успешной адаптации в современном обществе, как «один из критических компонентов формирования компетентных граждан» [1, с. 59]. Как видим и в России, и в Казахстане, педагоги понимают, что для успешной социализации школьников необходимо формировать функциональную грамотность.

Чтобы оценить уровень сформированности компонентов функциональной грамотности у младших школьников, рассмотрим подходы к определению ключевых показателей их развития. Одни авторы (М. И. Губанова, Е. П. Лебедева) выделяют «общеучебные умения (ключевые компетенции): организационные, интеллектуальные, оценочные, коммуникативные» [3, с. 66]; другие (Н. Ф. Виноградова и др.) — совокупность двух групп компонентов: предметных и интегративных. Интегративные компоненты функциональной грамотности: коммуникативная, читательская, информационная и социальная [5, с. 21].

В нашем исследовании мы взяли за основу концепцию авторского коллектива под руководством Н. Ф. Виноградовой.

Эмпирическое исследование интегративных компонентов функциональной грамотности проводилось на базе средней школы № 10 им. Н. К. Крупской г. Петропавловска Республики Казахстан. В нём участвовали учащиеся 2-х классов, 17 человек.

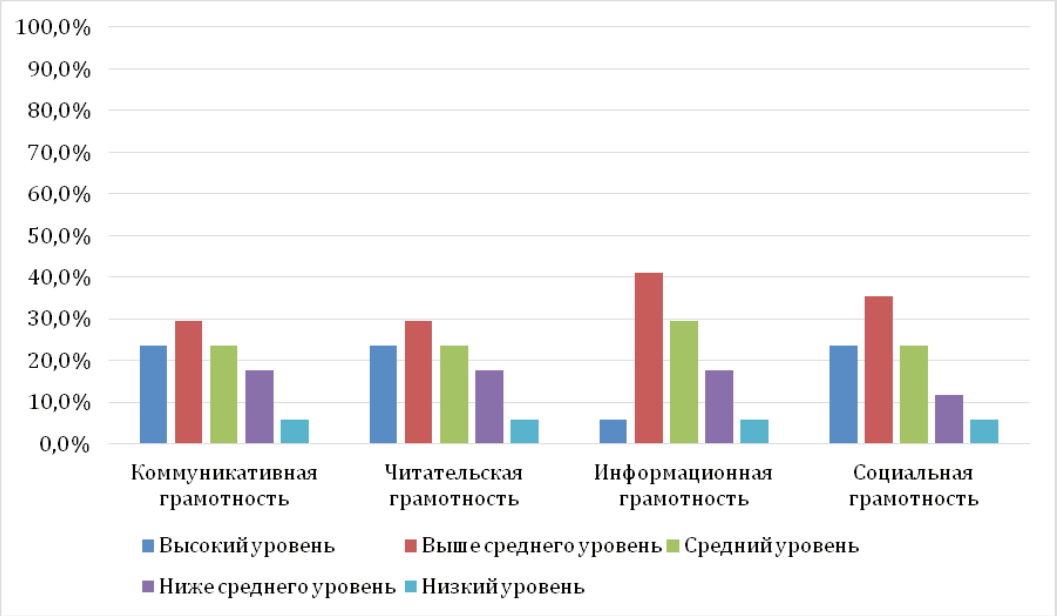
Для диагностики компонента использовались различные задания. Так, для оценивания коммуникативной грамотности предлагалось написать эссе на тему «Мое любимое путешествие», целью которого было проверить умение ясно, структурировано и логично выражать свои мысли, а также правильно использовать языковые средства, связывать части текста.

Для определения читательской грамотности использовалось чтение рассказа Н. Носова «Затейники» и выполнение тестовых заданий Л. Ф. Климановой, направленных на понимание содержания, краткий пересказ, интерпретацию текста и анализ стиля, а также выявление эмоциональных и смысловых аспектов.

На развитие информационной грамотности ориентированы задания, связанные с анализом изображения «Поиск и проверка информации». Оно включало объяснение, где можно найти нужную информацию (например, в книгах или интернете), и критерии определения надежности источника, а также объяснение, зачем нужна данная информация.

Для оценки социальной грамотности использовались задания по анализу «Я и мои друзья: обучение терпимости и уважения». Они предполагали рассказ по картинкам о том, как проявлять терпение и уважение, а также отвечали на вопросы о способах демонстрации терпимости к друзьям, помощи тем, кто отличается, и важности уважения традиций и мнений других людей.

Результаты оценки текущего уровня сформированности интегративных компонентов функциональной грамотности представлены на рисунке.




Результаты оценки уровня сформированности интегративных компонентов функциональной грамотности

Результаты оценки уровня сформированности интегративных компонентов функциональной грамотности у младших школьников свидетельствуют о наличии существенных различий между отдельными сферами. Так, коммуникативная и читательская грамотности демонстрируют относительно высокие показатели: 23,5 % и 29,4 % обучающихся соответственно занимают позиции в категории «выше среднего» и «высокий уровень». При этом около 23,5 % учащихся находятся на среднем уровне, а доля учащихся с уровнем ниже среднего и низким составляет 17,6 % и 5,9 % соответственно, что указывает на достаточно равномерное распределение по уровням с доминированием групп в диапазоне «выше среднего» и «высокий уровень».

В сфере информационной грамотности наблюдается явное смещение к более высоким показателям: 41,2 % учащихся занимают положение «выше среднего», 29,4 % — на среднем уровне, что свидетельствует о относительно лучших результатах данной компоненты. Распределение по уровням указывает на значительный потенциал для дальнейшего повышения уровня информационной грамотности, учитывая, что доли учащихся с низким и очень низким уровнем составляют по 5,9 %.

Что касается социальной грамотности, то наблюдается схожая картина с показателями коммуникативной и читательской сфер: 23,5 % учащихся находятся в категории «высокий уровень», 35,3 % — «выше среднего», а доли с уровнем ниже среднего и низким — 11,8 % и 5,9 % соответственно. Такой уровень распределения свидетельствует о достаточно позитивной динамике формирования социальной компетентности у младших школьников, при этом учитывается необходимость дальнейшего развития слабых сторон.

Таким образом, проведенное исследование позволяет определить направления коррекционно-развивающей работы с обучающимися 2 класса: в первую очередь, необходимо сосредоточить усилия на повышении уровня социально-культурной грамотности и навыков информационного анализа у учащихся, у которых показатели ниже среднего и в группе низкого уровня. Также важно усилить работу по развитию читательской грамотности, внедряя интерактивные и дифференцированные методы обучения, способствующие более эффективному освоению учебных компетенций.

1. *Аврамчик С. А., Штукина Е. Э.* Методические рекомендации по развитию функциональной грамотности. — М. : Педагогика и образование, 2021. — 198 с.

2. *Азимова Э. Г., Щукина А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий. — М. : Наука и практика, 2020. — 854 с.

3. *Губанова М. И., Лебедева Е. П.* Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования // Начальная школа Плюс ДО и ПОСЛЕ. — 2009. — № 12. — С. 65–68.

4. *Тангян С. А.* Современные подходы к определению и развитию функциональной грамотности. — М. : Наука и образование, 2024. — 98 с.

5. Функциональная грамотность младшего школьника : кн. для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. — М. : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. — 288 с.

***Е. Н. Щедрина, Т. Н. Астраханцева***
*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Чебоксары*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ

*Аннотация.* В статье описан опыт работы по применению дидактических игр в работе по развитию пространственной ориентировки у воспитанников старшей группы. Описаны особенности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* дидактические игры, дети шестого года жизни, развитие пространственной ориентировки.

Успешному овладению будущими первоклассниками различными видами учебной деятельности (письмом, рисованием, конструированием, чтением и др.) способствует способность детей ориентироваться как в пространстве, так и на листе бумаги. Начинать развивать пространственную ориентацию у детей дошкольного возраста нужно как можно раньше — с младшего дошкольного возраста. В старшем дошкольном возрасте педагогам необходимо как можно больше уделять внимание не только проведению систематической работы по развитию пространственной ориентировки на занятиях, но и в других формах совместной и свободной деятельности воспитанников. Огромным педагогическим потенциалом обладают различные дидактические игры, способствующие не только ознакомлению с новыми пространственными понятиями, закреплению практических ориентационных действий, а также автоматизации усвоенных ранее навыков. Вопросы организации образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста по развитию пространственной ориентировки обозначены в ключевых государственных документах. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в содержание образовательной области «познавательное развитие» включает формирование первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (пространстве и времени и др.) [2]. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования описаны планируемые результаты: так, к шести годам ребенок владеет ориентировкой в пространстве; проявляет интерес к развивающим и познавательным играм, в играх с готовым содержанием и правилами действует в точном соответствии с игровой задачей и правилами [1].

С целью изучения особенностей пространственной ориентировки у детей 6 года жизни нами было проведено исследование на базе Детского сада № 132 «Золотая рыбка» г. Чебоксары Чувашской Республики. В исследовании принимало участие 40 детей в возрасте 5–6 лет. Для реализации цели и задач были подобраны следующие методики: «Диагностика пространственных представлений ребенка» (разработанная Н. Я. Семаго); «Ориентация в пространстве» (разработанная Т. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной).

© Щедрина Е. Н., Астраханцева Т. Н., 2026

Полученные в ходе констатирующего этапа исследования позволили выделить следующие особенности: большинство воспитанников контрольной и экспериментальной группы имеют низкий уровень развития пространственной ориентировки. Дети испытывали затруднения в расположении объектов в пространстве по вертикальной оси (выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между), в ориентировке относительно себя, среди других предметов, на собственном теле. В процессе ориентации в групповой комнате и на улице не могли рассказать, что находится слева, справа, впереди, сзади относительно. Им требовалась помощь взрослого в форме дополнительных вопросов для употребления и использования словесного обозначения пространственных предлогов с целью описания взаиморасположения объектов в пространстве относительно горизонтальной оси (ближе, дальше, перед, за, спереди от, сзади от). Испытуемые допускали ошибки при определении расположения объектов на плоскости: неверно выкладывали фигуры в разных частях альбомного листа (право-лево, вверх-низ).

С целью повышения уровня пространственной ориентировки у детей шестого года жизни нами была проведена система работы, которая включала в себя проведение дидактических игр, организацию поэтапной работы (от формирования умений ориентации от себя, определения словом положения предмета по отношению к другому; к формированию умения ориентироваться в трехмерном пространстве в движении и на плоскости).

Сравнительные данные изучения особенностей пространственной ориентировки по методике «Диагностика пространственных представлений ребенка» (Н. Я. Семаго) показали, что после проведенной системы работы с воспитанниками экспериментальной группы обнаружились позитивные изменения: на 30 % увеличилось количество дошкольников со средним уровнем пространственной ориентировки (с 20 % до 50 %); с высоким уровнем — с 10 % до 30 %. Уменьшилось количество воспитанников с низким уровнем пространственной ориентировки — таких ребят стало меньше на 50 % (с 70 % до 20 %).

Сравнительные данные изучения особенностей пространственной ориентировки по второй методике «Ориентация в пространстве» (Т. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) показали также позитивные изменения, произошедшие в экспериментальной группе: на 15 % увеличилось количество детей с высоким уровнем пространственной ориентировки (с 15 % до 30 %); на 25 % со средним уровнем (с 25 % до 50 %). На 40 % уменьшилось число ребят с низким уровнем и стало составлять лишь 20 %.

После проведенной системы работы по развитию пространственной ориентировки у детей шестого года жизни средствами дидактических игр в экспериментальной группе произошли позитивные перемены. Так, для большинства воспитанников стал характерен средний уровень развития пространственной ориентировки. Дети правильно располагали объекты согласно словесной инструкции в пространстве по вертикальной оси (выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между), в ориентировке относительно себя, среди других предметов, на собственном теле. В процессе ориентации в групповой комнате и на улице описывали, что находится слева, справа, впереди, сзади относительно. После системы проведенных дидактических игр дошкольникам не требовалась помощь взрослого в форме дополнительных вопросов для употребления и использования словесного обозначения пространственных предлогов с целью описания взаиморасположения объектов в пространстве относительно горизонтальной оси (ближе, дальше, перед, за, спереди от, сзади от). Испытуемые верно определяли и располагали объекты на плоскости: выкладывали фигуры в разных частях альбомного листа (право-лево, вверх-низ).

Апробированная система работы доказала свою эффективность при следующих условиях: проведении дидактических игр; организации поэтапной работы (от формирования умений ориентации от себя, определения словом положения предмета по отношению к другому; к формированию умения ориентироваться в трехмерном пространстве в движении и на плоскости).

---

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования // СудАкт : [сайт]. — URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/ (дата обращения: 20.11.2025).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы. — М. : Сфера, 2018. — 96 с.

***С. В. Юртаев***
*Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево*

# КОНТЕНТНАЯ ЛОКАЛЬНОСТЬ ИЗЛОЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Аннотация.* В статье приводятся аналитические характеристики единицы содержания «изложение». Эти характеристики являются свойственными образовательным программам последних десятилетий. Автором отмечается преходящее и привносимое в контентную сущность изложения. В частности, акцентируется внимание на часть образовательной программы, местом употребления которой служит рассматриваемая единица содержания. Освещается пространственное ее окружение. Раскрываются классификационные основания изложения. Отмечается тенденция к использованию изложения при помощи элементов мнемотехнологии и конструирования текста.

*Ключевые слова:* раздел программы, пространственное окружение, единица содержания, классификационное основание, диверсификация.

В лингвометодике чаще всего изложение определяется как упражнение в логике высказывания, которое служит развитию письменной речи. Содействует обогащению словаря, активизации грамматических форм, синтаксических конструкций. На перцептивном уровне выполняет текстообразующую функцию.

В контентном основании обучения младших школьников русскому языку изложение занимает определенное место, закрепляемое за ним в образовательных программах. Закрепляемое за изложением место изменчивое. Изменения происходят в связи с образовательными преобразованиями, с принятием новых образовательных стандартов. Они также зависят от вида образовательной программы. Для характеристики контентной локальности изложения обратимся к образовательным программам, имеющим статус общих, обязательных, обеспечивающих образовательный минимум во всех образовательных учреждениях России.

В «Программе средней общеобразовательной школы. Начальные классы» по учебному предмету «Русский язык» изложение относится к упражнениям, формирующим умения связного текста. Такие упражнения рекомендованы на основе образца. К выполнению перед упражнениями по созданию собственных текстов по впечатлениям, наблюдениям, услышанному или увиденному и т. п.

Анализируемую единицу содержания в контентном пространстве данной программы находим в разделе «Связная речь». С точки зрения структурной этот раздел включает в себя сведения о речи, тексте. Далее информация о работе по построению текста.

Первоначально во 2-м классе обучающиеся осознают сущность изложения. Педагогом они направляются на понимание этого упражнения. Опираясь на такую основу, второклассники пишут изложение под руководством учителя.

Для 3-го класса образовательная программа предлагает изложение текста повествовательного типа. Причем детализируется композиционная работа. Акцент сделан на подготовке плана к изложению. Школьники пишут изложение по готовому плану или по плану, составленному коллективно. Для 4-го класса степень самостоятельности подготовки плана к изложению сохраняется. Школьники пересказывают текст письменно по плану, составленному коллективно и самостоятельно. Добавляется еще одно классификационное основание. В частности, учитывается степень детализации текста-образца. Изложения должны быть подробными, сжатыми.

В программе общеобразовательной школы пространственное окружение изложения интерпозиционное. По отношению к этой единице содержания препозиционное положение занимает единица содержания «текст», постпозиционное — «сочинение». Интерпозиционное положение изложения с каждым годом углубляется. Углубление позиции осуществляется за счет новых классификаций. Заявленными оказываются изложения по степени самостоятельности подготовленного школьниками плана (изложение по готовому, коллективно, самостоятельно составленному плану), изложения по степени детализации текста — образца (подробные и сжатые изложения) [2].

© Юртаев С. В., 2026

В Федеральном компоненте государственного стандарта начального общего образования изложение находим в разделе «Виды речевой деятельности». Тем самым приоритет развития связной речи смещается в плоскость развития более широкого процесса. Такой процесс обозначается в стандарте заголовком подраздела. И этим заголовком становится название одного из видов речевой деятельности — «Письмо».

В подразделе «Письмо» пространственное окружение изложения также интерпозиционное. Указанной позиции предшествует усвоение школьниками признаков текста, а следует за этой позицией работа по созданию текста сочинения. Утрачивает свое значение классификационное основание «степень самостоятельности плана к изложению». Сохраняется классификационное основание «детализация текста-образца». Появляется новое такое основание. Это функционально-смысловой тип речи. Предлагаются изложения повествования и повествование с элементами описания [4].

В Примерной программе по русскому языку разделом включения изложения является раздел «Систематический курс». В данном разделе — подраздел «Развитие речи», реализация единиц которого содействует достижению социокультурной цели обучения младших школьников русскому языку [1].

Пространственное окружение изложения сохраняется. По-прежнему отсутствует информация по составлению плана изложения. Не встречается констатация функционально-смыслового типа речи. Изложения предлагаются подробные и выборочные, к тому же с элементами сочинения [3].

Федеральная рабочая программа основывается на идее равной значимости изучения системы русского языка и совершенствования речи обучающихся. Признается, что речь школьников совершенствуется через развитие видов речевой деятельности. Тем самым устанавливается отношение включаемости ранее обособленно обозначаемых разделов программ.

Изложение занимает место в разделе «Содержание обучения», в подразделе «Развитие речи». Эта единица содержания употребляется в программе со 2-го по 4-й классы. Вследствие этого ее позиция в пространственном окружении неоднозначная. Во втором, третьем классах она постпозиционная, затем — интерпозиционная. Первая из указанных позиций свидетельствует об отсутствии сочинения как единицы содержания.

В качестве классификационных оснований наблюдаем возвращение оснований «подготовка обучающихся к составлению плана», «функционально-смысловой тип речи». Сохраняется основание «детализация текста-образца» (подробные, выборочные изложения).

В позиционной характеристике важное значение приобретает содержание, относящееся к необходимости педагогической работы по смысловому восприятию текста, его пониманию. Эта информация по отношению к изложению занимает препозиционное положение в программе второго класса [3].

С точки зрения диахронической контентная локальность изложения изменчивая. Со временем четче проявляются паттерные характеристики этого места: более устойчивой становится связь с единицей содержания «текст», изложение приобретает недостаточно постоянную видовую окраску, оно, хотя и не всегда, взаимодействует с единицей содержания «сочинение». В плане педагогической реализации подготавливается элементами мнемотехнологии, конструирования произведения речи.

---

1. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. — 4-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2010. — Ч. 1. — 229 с.

2. Программа средней общеобразовательной школы. Начальные классы (1–4 классы одиннадцатилетней школы) / отв. ред. Л. С. Зайцева. — М. : Просвещение, 1988. — 90 с.

3. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык. — М. : Ин-т стратегий развития образования Рос. акад. образования, 2022. — 110 с.

4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. 1. Начальное общее образование. Основное общее образование. — М. : М-во образования Российской Федерации, 2004. — 221 с.

***О. А. Яскина***
*Омский государственный педагогический университет*

# РЕАЛИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНО-РЕГУЛЯТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО БИОЛОГИИ

*Аннотация*. В статье обосновывается актуальность внедрения рефлексивно-регулятивного подхода в процесс проектирования цифровой образовательной среды (ЦОС) по биологии для старшеклассников. Выявлены дефициты существующих цифровых решений, часто сводящихся к репродуктивной модели обучения. Представлена авторская структурно-функциональная модель ЦОС, включающая информационно-предметный, операционально-деятельностный и рефлексивно-регулятивный компоненты. Эффективность модели раскрывается на примере использования цифровых инструментов при изучении раздела «Основы цитологии».

*Ключевые слова:* биологическое образование, цифровая образовательная среда, рефлексия, рефлексивно-регулятивный подход, саморегуляция, методика обучения биологии.

Цифровая трансформация образования является не просто трендом, а необходимым условием адаптации учебного процесса к когнитивным особенностям современного школьника. Вместе с тем изменение технических средств обучения влечет за собой необходимость пересмотра методических подходов. Согласно актуальным требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования, приоритетной целью становится формирование у выпускников универсальных учебных действий регулятивного типа. Речь идет о способности обучающегося самостоятельно ставить цели, планировать пути их достижения, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных задач, а также осуществлять контроль и коррекцию своих действий.

Особую значимость эти умения приобретают в курсе биологии 10–11-х классов. Данный этап обучения характеризуется высокой теоретической сложностью материала, что обусловлено переходом от изучения организменного уровня к молекулярному и клеточному. Темы раздела «Основы цитологии» (строение биополимеров, матричный синтез, энергетический обмен) требуют от школьника развитого абстрактного мышления и умения управлять собственным познанием. Без развитых навыков саморегуляции и рефлексии освоение этого материала часто сводится к механическому запоминанию терминов без глубокого понимания процессов [4; 6].

Однако анализ существующей педагогической практики и рынка электронных образовательных ресурсов (ЭОР) выявляет существенное противоречие. Несмотря на многообразие доступных цифровых решений, их применение в учебном процессе часто носит поверхностный характер и сводится к мультимедийному иллюстрированию рассказа учителя или автоматизированному тестированию. Такая модель использования «цифры» ориентирована на внешний контроль и не способствует становлению субъектной позиции обучающегося. В этой связи актуализируется необходимость разработки и внедрения рефлексивно-регулятивного подхода как методологического базиса проектирования цифровой образовательной среды (ЦОС). Теоретико-методологическую основу исследования составили концепция рефлексивно-регулятивной психологии [5], фундаментальные труды по психологии рефлексии [3], а также работы по методике обучения биологии в условиях цифровизации [1].

Нами была разработана и теоретически обоснована структурно-функциональная модель ЦОС по биологии. Модель представляет собой систему из трех взаимосвязанных блоков. Раскроем специфику их реализации на материале раздела «Химический состав и строение клетки» (10-й класс).

Первый компонент — информационно-предметный блок. Значительная часть доступного цифрового контента (электронные формы учебников, лекционные презентации, текстовые материалы) сохраняет линейную логику подачи информации. В нашей модели контент структурирован модульно, с акцентом на интерактивную визуализацию. Понимание пространственной структуры

© Яскина О. А., 2026

молекул критически важно для цитологии. Так, при изучении темы «Белки» используются веб-ориентированные инструменты визуализации (в частности, платформа MolView), которые позволяют ученику исследовать пространственную организацию макромолекул, самостоятельно вращать 3D-объекты, идентифицировать функциональные группы, соотносить химическую формулу вещества с его сложной трехмерной структурой (третичной и четвертичной). Подобный уровень наглядности принципиально недостижим при работе со статичными двухмерными изображениями традиционных учебных пособий.

Второй компонент — операционально-деятельностный блок. Данный блок нацелен на формирование практических умений через использование виртуальных лабораторий и симуляций (например, на базе PhET Simulations). Главное дидактическое преимущество здесь — возможность безопасного учебного эксперимента. При изучении темы «Транспорт веществ через плазматическую мембрану» старшеклассники работают с виртуальной моделью клетки, помещенной в растворы различной концентрации. Изменяя параметры среды (соленость, температура), ученик наблюдает процессы плазмолиза и деплазмолиза в реальном времени. Если клетка погибает в ходе эксперимента, это становится не поводом для плохой оценки, а точкой роста — ученик должен проанализировать причину и повторить опыт. Именно в этот момент включаются механизмы коррекционной рефлексии.

Третий компонент — рефлексивно-регулятивный блок. Это системообразующий элемент среды, пронизывающий все этапы обучения. Он реализуется через комплекс цифровых инструментов:

− Динамические дашборды (панели) прогресса. Система собирает данные о деятельности ученика и визуализирует их в понятной форме. Ученик видит не просто средний балл, а «тепловую карту» своих компетенций. Например, раздел «Строение эукариотической клетки» — зеленый уровень (освоено), а «Матричный синтез (репликация, транскрипция)» — красный уровень (требует внимания). Это запускает механизм операциональной рефлексии, позволяя старшекласснику осознанно планировать повторение.

− Адаптивная обратная связь. В отличие от стандартных тестов, система при ошибке не дает готовый ответ. Например, при решении задачи на принцип комплементарности ДНК, если ученик ошибается в подборе пары нуклеотидов, алгоритм выводит подсказку: «Вспомни принцип комплементарности: аденин образует связи только с тимином, а гуанин — с цитозином». Это стимулирует интеллектуальную рефлексию.

− Цифровые рефлексивные дневники. После завершения модуля обучающимся предлагается заполнить краткую электронную форму самоанализа, фиксируя, что вызвало наибольшие затруднения, а какие стратегии запоминания оказались эффективными.

Стоит особо отметить, что предложенная модель обладает свойством методической гибкости и адаптивности, поскольку описанные цифровые инструменты могут использоваться как в формате индивидуальной работы (при использовании личных гаджетов старшеклассников), так и в формате фронтальной демонстрации учителем с последующим коллективным анализом проблемных ситуаций. Это делает подход применимым в условиях разной технической оснащенности общеобразовательных школ [2].

Внедрение такой модели неизбежно ведет к трансформации профессиональной роли учителя биологии. Педагог перестает быть единственным носителем информации. Его функция смещается в сторону тьюторства, что предполагает помощь старшеклассникам в интерпретации данных цифровой диагностики, модерацию обсуждения сложных биоэтических кейсов и проектирование индивидуальных образовательных траекторий.

Таким образом, проектирование ЦОС на основе рефлексивно-регулятивного подхода позволяет преодолеть формализм в обучении биологии. Результаты пилотной апробации модели подтверждают, что описанные цифровые инструменты становятся эффективным средством развития метакогнитивных способностей, подготавливая выпускника к непрерывному образованию в течение всей жизни.

---

1. *Арбузова Е. Н.*, *Яскина О. А.* Проектирование рефлексивной системы обучения с применением инновационного учебно-методического комплекса по дисциплине «Современные методы и методики

преподавания управленческих дисциплин» в магистратуре Высшей бизнес-школы // Европ. журн. соц. наук. — 2014. — № 5–1(44). — С. 125–131.

2. *Галеева В. А.* Интерактивные технологии обучения: история становления и характеристика // Общее биологическое образование: стратегии и дидактические решения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Ярославль : Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2025. — С. 161–165.

3. *Карпов А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2004. — 421 с.

4. *Опарин Р. В., Арбузова Е. Н.* Моделирование интеллект-карт по биологии для школьников на основе технологии дополненной реальности // Биология в школе. — 2020. — № 6. — С. 33–45.

5. *Шаров А. С., Шаров Д. А.* Рефлексивный подход в обучении информатике : моногр. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2007. — 202 с.

6. *Яскина О. А., Арбузова Е. Н.* Тетрадь для конспектов лекций. Схемы-коллажи : учеб. пособие. — Омск : Ом. гос. техн. ун-т, 2007. — 120 с.

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

***А. С. Андиашвили, К. А. Мастерских***
*Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск*

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ КЛУБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация*. В статье описывается опыт развития коммуникативных навыков и обогащения социального опыта младших школьников с расстройствами аутистического спектра в рамках клубной деятельности. Представлены основные преимущества данной формы работы, которые положительно влияют на развитие навыков общения.

*Ключевые слова:* расстройство аутистического спектра, аутизм, клубная деятельность, младший школьный возраст, групповая работа, коммуникация, навыки общения, социальный опыт.

Среди множества трудностей психического развития в младшем школьном возрасте детей с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС), наиболее значимыми являются нарушения, связанные с коммуникацией. Уже в раннем возрасте ребенок с РАС проявляет ограниченность в общении с миром, которая без коррекционной поддержки в большинстве случаев усугубляется. В младшем школьном возрасте ребенок с аутизмом испытывает значительные трудности в общении со сверстниками и взрослыми. Это может проявляться в недостаточной инициативе общения, быстрой истощаемостью в диалоге, в затруднении выражения собственных мыслей, неспособностью учитывать интересы собеседника, а также в отсутствии понимания неочевидного социального смысла, образных выражений, юмора, иронии и сарказма.

Сегодня существует множество разных подходов в работе с аутичными детьми. В рамках эмоционально-смыслового подхода, форма клубной деятельности позволяет преодолевать ряд ограничений ребенка с аутизмом, связанных с общением, социальным взаимодействием, накоплением и осмыслением личного опыта [1, с. 29].

Клубная деятельность, выбранная нами как групповая форма коррекционной работы, содержит ряд преимуществ, позволяющая решать большинство проблем, связанных с нарушением коммуникации ребенка с аутизмом.

Повторяющаяся структура клубной встречи формирует у ребенка устойчивое представления о ходе общения, начиная от приветствия, заканчивая чаепитием. Дети с высоким уровнем тревожности, склонные паниковать в ситуациях неопределенности, достаточно быстро усваивали последовательность клубного общения, которая сохраняется постоянной. Такая организация позволяет снизить тревогу, смягчить беспокойство и позволить ребенку включиться в общение.

Одновременное участие нескольких взрослых облегчает задачу по созданию условий для общения с аутичными детьми и позволяет контролировать соблюдение правил: очередность высказываний, внимание к собеседнику, сообщение в рамках темы, регламент. В то же время один специалист на примере собственного сообщения предлагает шаблон высказывания, который берется другими детьми за основу. Другой педагог выступает в роли «суфлера» для ребенка, в случае если он растерялся, отвлекся или затрудняется выразить собственные мысли. Также взрослый может пояснить для ребенка ответ другого участника, отношение к его высказыванию,



© Андиашвили А. С., Мастерских К. А., 2026

используя эмоциональный комментарий. Такая форма работы помогает ребенку удерживать внимание на собеседнике, осмыслять ответы другого, участвовать в диалоге как формально, так и осознанно [2, с. 37].

Стоит отметить, что педагог активно помогает ребенку оформить речевое высказывание только на ранних этапах формирования навыка. Дальнейшей нашей работой становится постепенно научить детей самостоятельно использовать речевые шаблоны. С помощью взрослого дети учатся высказать свое мнение о прошедшей встрече, совершить выбор из представленных вариантов досуга, просить о помощи взрослого или сверстника. Постепенно формальный ответ ребенка обретает смысловой и личный оттенок, отражающий чувства, мнение и решение ребенка.

Совместные групповые виды деятельности, которые учитывают интересы большинства детей, побуждают их активнее участвовать в обсуждении. Благодаря ранее проделанной работе, дети увереннее себя чувствуют в совместном обсуждении, так как темы были заранее проработаны и ребенок в них ориентируется. Опыт подобных обсуждений накапливается, и на смену формальным ответам приходят личностно окрашенные, осмысленные, спонтанные речевые высказывания.

Также важной частью клубной деятельности является фиксирование и осмысление переживаний. Комментирование событий клубной жизни и полученные впечатления многократно проговариваются в эмоционально-смысловом комментарии на протяжении следующих встреч. Это может быть в формате просмотра видеороликов, заполнения личной анкеты или книг, создания фотоколлажей, интервью и последующего обсуждения полученных впечатлений. У детей формируется личный опыт, который обогащает картину мира, расширяет представления о социальной жизни и тонкости человеческих отношений. Это дает возможности включаться в социальную жизнь и переходить от механического, формального участия в диалоге к живому диалогу.

Таким образом, клубная деятельность является оптимальной формой работы с детьми школьного возраста с РАС. Групповая работа, одновременное участие нескольких специалистов, структуризация встреч, учет интересов детей и осмысление событий и впечатлений совместной жизни, клубная деятельность позволяет нам решать трудности развития навыков коммуникации, обогащает социальный опыт детей и расширяет возможности для общения.

---

1. *Костин И. А.* Эмоционально-смысловой подход в групповой работе: неформальное общение молодых людей с РАС в проекте «Клуб» // Аутизм и нарушения развития. — 2024. — № 22 (2). — С. 23–31.

2. *Никольская О. С.* Аутизм лечится общением // Аутизм и нарушения развития. — 2016. — № 14 (4). — С. 35–38.

***Г. А. Баранова***
*Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области, Тула*
***А. С. Пушкарева***
*Детский сад комбинированного вида № 3, Новомосковск, Тульская область*

# СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Аннотация*. В статье рассматриваются актуальные подходы к организации коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Представлены теоретические положения, определяющие сущность и содержание современного педагогического процесса в условиях инклюзивного образования. Раскрываются особенности планирования и проведения занятий, направленные на эффективное решение диагностических, профилактических и коррекционных задач. Приводятся практические рекомендации по выбору адекватных форм и методов

© Баранова Г. А., Пушкарева А. С., 2026

воздействия на речь и поведение ребенка, учитывающие индивидуальные потребности и потенциал каждого учащегося.

*Ключевые слова:* коррекционная педагогика, тяжелые нарушения речи, диагностика, профилактика, коррекция, взаимодействие специалистов, личностно ориентированный подход.

Коррекционно-логопедическая помощь детям с тяжелыми нарушениями речи (далее — ТНР) занимает важное место в системе специального образования. Согласно данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, ежегодно увеличивается число обращений к специалистам по поводу задержки речевого развития, дизартрии, алалии и других патологий, препятствующих полноценному общению и социализации. Именно поэтому особую актуальность приобретает проблема повышения качества коррекционной работы, основанной на последних достижениях психологии, медицины и педагогики.

Анализ существующих практик показывает, что современный специалист должен ориентироваться на комплексный подход, сочетающий диагностику, профилактику и коррекцию одновременно. Это означает учет биологического, социального и психологического факторов риска, создание оптимальных условий для формирования необходимых компетенций и своевременное вмешательство в случае выявления отклонений.

Современная практика основывается на ряде ключевых принципов, обеспечивающих эффективность мероприятий по поддержке и развитию речи у детей с ТНР:

– Принцип единства диагностики и коррекции: коррекционное воздействие начинается сразу же после обнаружения признаков расстройства, причем сами процедуры обследования служат основой для последующего составления плана занятий.

– Принцип учета возрастных особенностей: содержание и методы работы определяются уровнем зрелости нервной системы, степенью сформированности моторных навыков, общим состоянием здоровья ребенка.

– Принцип дифференцированного подхода: каждая ситуация уникальна, поэтому стратегии работы разрабатываются индивидуально, исходя из конкретной клинической картины и динамики изменений.

– Принцип активной роли ребенка: ребенок выступает активным участником процесса обучения, его самостоятельность поощряется, инициатива поддерживается, уверенность в собственных силах укрепляется.

– Принцип непрерывности воздействия: занятия проводятся регулярно, последовательно наращиваются объемы нагрузки, постепенно усложняется материал.

– Принцип сотрудничества профессионалов: успех зависит от координации усилий логопедов, врачей, психологов, воспитателей и родителей.

При следовании этим принципам коррекционно-логопедическая работа становится более целенаправленной, структурированной и результативной.

Процесс организации коррекционно-логопедической работы включает несколько этапов:

1. Диагностический этап предполагает сбор анамнеза, проведение первичного осмотра, оценку текущего уровня речевого развития, определение зоны ближайшего развития.

2. Планирование предусматривает разработку индивидуальной программы, установление целей и задач, подбор адекватных методов и приемов, расчет временных рамок.

3. Исполнительский этап охватывает непосредственное осуществление запланированных мероприятий, контроль над выполнением поставленных задач, внесение корректировок в ходе работы.

4. Итоговый этап состоит в подведении итогов, оценке достигнутых результатов, формулировании выводов относительно дальнейших направлений работы. Каждый этап играет свою роль в достижении конечной цели — максимальной компенсации недостатков речи и становлении полноценного коммуникационного поведения.

Методы и приемы коррекционно-логопедической работы:

– Артикуляционная гимнастика используется для укрепления мышц лица и ротовой полости, формирования четких движений губ, языка, мягкого неба, зубов.

– Игровые упражнения помогают развивать слуховую память, фонематический слух, голосовую активность, подражательные способности.

– Логопедический массаж применяется для нормализации мышечного тонуса, снятия напряжения, устранения гиперчувствительности слизистой оболочки рта.

– Автоматизация звуков осуществляется путем многократного повторения изолированно звучащих звуков, слогов, слов, предложений.

– Структурные построения применяются для отработки синтаксиса, семантических конструкций, логико-грамматических связей.

Помимо перечисленных классических методов, активно внедряются новейшие техники, основанные на применении компьютерных технологий, роботизированных устройств, сенсорных панелей и др. Всё это позволяет сделать занятия интересными, доступными и продуктивными.

Организация коррекционно-логопедической работы может проводиться в разных организационных формах:

– Индивидуальные занятия обеспечивают максимальный индивидуальный подход, позволяют сконцентрироваться на конкретных проблемах, присущих данному ребенку.

– Групповая форма позволяет учиться друг у друга, формирует навыки коллективного взаимодействия, развивает социальную компетентность.

– Фронтальные занятия охватывают большое количество детей, создают атмосферу соревновательности, формируют умение воспринимать и усваивать общие правила.

Выбор той или иной формы определяется характером дефекта, возрастом ребенка, условиями учреждения, наличием необходимого оборудования и квалифицированных кадров.

Перспективы развития коррекционно-логопедической работы связаны с совершенствованием существующих методов и разработкой новых, более эффективных технологий.

1. *Ахутина Т. В., Горелова Л. К.* Нарушения речи у детей: причины, механизмы, пути коррекции. — М. : Академия, 2023. — 312 с.

2. *Грибанова И. Ю., Овчинникова Н. В.* Комплексный подход к диагностике и коррекции расстройств речи у детей. — Ростов н/Д. : Феникс, 2023. — 368 с.

3. *Куршева Л. А., Моргачева Е. Н.* Особые дети: организация коррекционно-развивающего обучения. — М. : Центрполиграф, 2023. — 352 с.

4. *Николаева Е. И., Ушакова О. С.* Особенности развития речи у детей с разными типами речевых нарушений. — Саратов : Сарат. гос. ун-т, 2022. — 272 с.

***М. А. Беккер***
*Адаптивная школа-интернат № 17, Омск*

## СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается сенсорное развитие детей как ведущее средство педагогического взаимодействия и обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, обучающихся на дому и имеющих паллиативный статус. Разработана и апробирована система сенсорных занятий, направленная на расширение сенсорного опыта, формирование устойчивых реакций и повышение уровня эмоционального контакта между ребенком и педагогом. Представлены результаты исследования, подтверждающие эффективность разработанной системы занятий.

*Ключевые слова:* сенсорное развитие, тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), паллиативный статус, обучение на дому, педагогическое наблюдение, педагогическое взаимодействие, особые образовательные потребности.

© Беккер М. А., 2026

В современном мире наблюдается устойчивое увеличение числа детей с интеллектуальными нарушениями, в том числе и с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Данный факт ставит перед системой образования и социальной поддержки новые задачи. Особое внимание при этом уделяется детям, имеющим паллиативный статус и, как следствие, находящимся на домашнем обучении, поскольку их возможности участия в образовательном процессе и социальной жизни крайне ограничены. Важной задачей государства и специалистов становится создание условий для максимально возможного развития данной категории детей. Учет индивидуальных особенностей ребенка и его образовательных потребностей является одним из основных инструментов его психотического развития и организации педагогического взаимодействия.

Школьники с ТМНР, имеющие паллиативный статус, представляют собой особую категорию обучающихся, поскольку нуждаются в специфической организации педагогического взаимодействия. Такие ученики имеют сочетанные нарушения, выраженные в интеллектуальной (тяжелая, глубокая умственная отсталость), двигательной, коммуникативной и сенсорной сферах, хронические соматические заболевания. В связи с этим и цель педагогической работы, и задачи для ее достижения, существенно отличаются от традиционных образовательных. Обучение ориентированно преимущественно на эмоциональное благополучие и возможность взаимодействия с окружающим миром. В работах ряда ученых подчеркивается значимость сенсорного опыта как компенсаторного механизма при множественных нарушениях развития [2, с. 54]. Сенсорное развитие обучающихся данной категории носит непроизвольный характер и отличается неоднородностью из-за нарушений обработки сенсорной информации (сенсорной интеграции) или недоразвития сенсорно-перцептивной сферы. Сенсорное развитие и сенсорная интеграция для детей с ТМНР является ключевым инструментом для установления контакта с окружающим миром, его познания на доступном уровне, формирования эмоционального отклика и невербальных форм общения.

Целенаправленное сенсорное развитие мы рассматриваем как основу педагогического взаимодействия с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, которое обеспечивает включение ребенка в образовательный процесс в условиях обучения на дому [1, с. 15]. Анализ научно-педагогической литературы подтверждает актуальность целенаправленного сенсорного развития как основу педагогического взаимодействия с детьми с ТМНР, имеющими паллиативный статус.

Методом исследования было выбрано педагогическое наблюдение, которое осуществлялось на индивидуальных занятиях у обучающихся на дому. Все испытуемые имеют паллиативный статус, обучаются в первом классе, возраст 8–10 лет. Исследование проводилось в 2024/25 учебном году. На констатирующем этапе исследования педагогическое наблюдение осуществилось в течение 6 недель. Полученные данные вносились в таблицу. Критериями оценки послужили: реакция на тактильные стимулы; эмоциональные проявления; вокализации; продолжительность включенности ребенка в занятие; реакция на голос педагога.

Отдельное внимание уделялось реакциям детей на различные сенсорные взаимодействия: прикосновения, музыку, изменение положения тела, световые и визуальные стимулы.

На констатирующем этапе исследования 9 детей, что составило 90 % от числа испытуемых, дети демонстрировали низкую вовлеченность в контакт с педагогом, реакции детей на сенсорные стимулы носили хаотичный характер. У большинства испытуемых наблюдались признаки дискомфорта и напряжения. Контакт с педагогом либо отсутствовал, либо носил кратковременный характер.

Далее на формирующем этапе исследования была разработана и апробирована система занятий, направленная на формирования эмоционального контакта «ребенок — педагог» и устойчивого сенсорного отклика у детей, имеющих тяжелые нарушения развития. Предложенная система занятий включала ряд методов сенсорной интеграции и базальной стимуляции, таких как тактильная стимуляция, проприоцептивная и вестибулярная стимуляция., зрительная стимуляция, слуховая стимуляция. Занятия проводились 3 раза в неделю в условиях обучения на дому, в течение 10 недель.

Для выявления эффективности разработанной системы занятий на контрольном этапе исследования было проведено повторное наблюдение, полученные данные вносились в сводную таблицу и сравнивались в количественном и качественном аспектах. Контрольный этап показал,

что 7 из 10 детей (70 % от числа испытуемых) стали проявлять более выраженные и положительные реакции на тактильные стимулы, вокализации стали появляться чаще. У 9 детей (90 % от числа испытуемых) отмечались устойчивые реакции узнавания педагога. У 8 детей отмечалась положительная эмоциональная реакция (улыбка) на голос педагога, также продолжительность включенности детей в занятие увеличилась.

Результаты проведенного исследования позволили подтвердить значимость сенсорного развития как основы педагогического взаимодействия с детьми с ТМНР, обучающимися на дому и имеющими паллиативный статус. Особое значение стоит уделить результативности работы в направлении формирования эмоционального контакта между учителем и ребенком, который, в свою очередь, является ключевым условиям вовлечения ребенка с ТМНР в образовательный процесс.

1. *Лазуренко С. Б., Павлова Н. Н.* Организация надомного обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) : метод. пособие. — М. : Инфра-М, 2021. — 71 с.

2. *Шубина К. А.* Сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: диагностика сенсорно-перцептивной сферы и функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Программа психолого-педагогического сопровождения. Игровые технологии развития : учеб.-метод. пособие. — М. : Владос, 2023. — 108 с.

***М. В. Белоногова, Т. А. Дорофеева***
*Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Абакан*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОГИМНАСТИКИ В РАЗВИТИИ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Аннотация*. В статье рассматривается проблема развития моторных функций у детей с речевыми нарушениями, представлены результаты исследования двигательных функций у детей старшего дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения, предложена разработанная авторами коррекционно-развивающая программа по развитию моторных функций у детей на основе использования методов нейрогимнастики.

*Ключевые слова:* дошкольный возраст, речевые нарушения, моторные функции, коррекционно-развивающая программа, развитие, нейрогимнастика.

Наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с разнообразными речевыми расстройствами. Примечательно, что эти нарушения редко выступают изолированно, чаще всего они сопряжены с другими нарушениями в развитии высших психических функций, а также двигательной сферы. В связи с этим, разработка и апробация эффективных современных методов для коррекции данных нарушений является одной из приоритетных задач современной логопедии и дефектологии.

Эффективным средством коррекции являются нейрогимнастические упражнения и игры. Включение нейрогимнастических упражнений в работу с детьми, имеющими речевые нарушения, является необходимым условием эффективной коррекционно-развивающей работы, позволяющей достичь не только улучшения речевых функций, но и совершенствования двигательных навыков [1, с. 34].

Весной 2025 г. нами было проведено исследование уровня развития двигательной сферы детей, имеющих речевые проблемы. Базой исследования выступил Детский сад «Филиппок» г. Абакана. В экспериментальном исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с различной речевой патологией в количестве 12 человек.

© Белоногова М. В., Дорофеева Т. А., 2026

Для оценки уровня сформированности моторных функций детей были использованы такие диагностические методики, как методика Г. В. Бабиной, Ю. Ф. Гаркуши, Т. В. Волосовец «Обследование состояния моторных функций у дошкольников с речевыми нарушениями» и методика диагностики устной речи дошкольного и младшего школьного возраста Т. А. Фотековой (серия: исследование артикуляционной моторики) [3, с. 34].

Результаты экспериментального исследования представлены следующим образом Значительная часть обследованных детей (75 %) характеризуется недостаточным уровнем развития двигательных навыков. Это проявляется в выраженных затруднениях при выполнении заданий, требующих динамической и пространственной организации движений и действий, а также трудностях дифференциации пространственных координат. У 83 % детей отмечается недостаточный уровень развития общей и тонкой моторики, что проявляется в наличии пространственных ошибок при выполнении, скованности и напряженности при выполнении соответствующих проб. Сложности с фиксацией артикуляционных укладов губ и языка были ярким признаком нарушенной артикуляционной моторики.

На основании полученных результатов обследования нами была разработана коррекционно-развивающая программа на основе комплексной системы использования нейрогимнастических упражнений и игр. Работа, направленная на улучшение двигательных навыков детей с речевой дисфункцией, имеющая в основе нейрогимнастический подход, включает в себя три этапа.

Каждый этап предусматривает комбинацию различных нейрогимнастических упражнений, относящихся к одному из трех функциональных блоков мозга (А. Л. Лурия) [2, с. 247].

Начальный этап работы включает в себя подготовительные упражнения, такие как дыхательные упражнения, растяжки (активные, пассивные), глазодвигательные упражнения, простейшие нейропсихологические упражнения, направленные на умение контролировать поочередные движения рук. Данные упражнения поднимают тонус коры больших полушарий, тем самым активизируя энергетический потенциал головного мозга (1 блок мозга).

Основной этап включает в себя более сложные нейропсихологические упражнения, в которых необходима одновременная работа двух рук или ног, что способствует улучшению межполушарных связей. Кроме того, основной этап дополнен нейрогимнастическими играми, улучшающими возможности приема, переработки и хранения информации (2 блок мозга).

Заключительный этап представлен упражнениями, направленными на улучшение контроля и регуляции произвольных форм деятельности (3 блок мозга).

Таким образом, использование в коррекционно — развивающей деятельности методов нейрогимнастики с детьми, имеющими речевые нарушения, является эффективным инструментом, способствующим развитию не только речевых процессов, но и улучшению двигательных навыков детей, активизации познавательных процессов.

---

1. *Демидкина М. В.* Нейроигры как эффективный инструмент развития младших дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. — 2024. — № 3 (73). — С. 33–35.

2. *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции и их нарушения прилокальных поражениях мозга. — М. : Академический проект, 2000. — 356 с.

3. *Фотекова Т. А.* Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников : метод. пособие. — М. : Айрис-пресс, 2006. — 96 с.

***С. И. Беляева, Т. В. Купреничева, С. В. Воробьева***
*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*
*Школа-интернат № 9 Калининского района, Санкт-Петербург*



# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ФОРМИРОВАНИИ Я-КОНЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

*Аннотация*. В статье рассматривается феномен Я-концепции как мишень психологической помощи подросткам с детским церебральным параличом. Представлены результаты пилотажного исследования структурных компонентов Я-концепции (когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого) у подростков с детским церебральным параличом. Когнитивный компонент характеризуется высокой степенью выраженности личностной и социальной ориентации, а также потребностью в определенности. Эмоционально-оценочный компонент обладает противоречивостью, сочетающей позитивную глобальную самооценку с избирательной и реалистичной оценкой конкретных качеств личности. Поведенческому компоненту свойственна способность к целеполаганию, а также преобладанием избегающих копинг-стратегий в трудных ситуациях.

*Ключевые слова:* подростки, детский церебральный паралич, Я-концепция, психологическая помощь, самооценка, копинг-стратегии.

В настоящее время, согласно мировой статистике, детский церебральный паралич (далее — ДЦП) является одним из наиболее часто встречающихся неврологических заболеваний у детей, затрагивающим от 1,5 до 3 новорожденных на 1000 [9]. В подростковом возрасте, когда активно идет формирование идентичности и самооценки, молодые люди с ДЦП сталкиваются не только с физическими ограничениями, но и с социальными трудностями, стигматизацией и риском психологических проблем [9]. «В подростковом возрасте центральным фактором психологического развития и важнейшим новообразованием является Я-концепция» [2, с. 10]. В представленном исследовании феномен Я-концепции рассматривается как система, состоящая из трех компонентов: когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого (теория предложена Р. Бернсом [1]). Психологическая помощь детям и подросткам с проблемами в развитии рассматривается как «сложная система психолого-реабилитационных воздействий, направленных на повышение социальной активности, развитие самостоятельности, укрепление социальной позиции, формирование системы ценностных установок и ориентаций, развитие интеллектуальных процессов, которые способствуют психическим и физическим возможностям ребенка» [3, с. 15]. Поэтому исследование структурных компонентов Я-концепции подростков с ДЦП является важным этапом для определения мишеней психологической помощи.

В пилотажном исследовании приняли участие 10 подростков с ДЦП (7 мальчиков, 3 девочки) в возрасте 14–16 лет, учащиеся школы-интерната № 9 Калининского района г. Санкт-Петербурга. Критерии включения в исследование: подростковый возраст, подтвержденный клинический диагноз ДЦП, отсутствие интеллектуальных нарушений, информированное согласие подростка и его родителей на участие в исследовании.

Были использованы следующие методики: «Кто Я?» (модификация Т. В. Румянцевой) для изучения когнитивного компонента Я-концепции [6], методика Дембо-Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан) для изучения самооценки и уровня притязаний [8], «Семантический дифференциал» использован для оценки степени совпадения «Я-реального» и «Я-идеального» [7], опросник «Стиль саморегуляции поведения ССПМ-2020» [5] и опросник «Стратегии совладающего поведения» [4] для изучения поведенческого компонента.

Анализ характеристик когнитивного компонента Я-концепции показал, что подростки с ДЦП склонны осознавать себя преимущественно через социальные роли и индивидуальные личностные характеристики, демонстрируя высокую социальную ориентацию и потребность в определенности при достаточно высоком уровне дифференцированности идентичности. Наиболее значимыми сферами для идентификации выступают учеба и досуг.

© Беляева С. И., Купреничева Т. В., Воробьева С. В., 2026

Анализ эмоционально-оценочного компонента Я-концепции показал противоречивость его характеристик у подростков с ДЦП, проявляющуюся в несоответствии глобальной самооценки (как подростки оценивают сами свои качества) и конкретным самоописанием (какие качества по валентности они называют). Так, при завышено высоком уровне позитивного отношения к себе по методике «Кто Я?», наблюдается адекватная избирательная и реалистичная оценка своих качеств по методике Дембо-Рубинштейн: высокий уровень самооценки (66,7 балла) и умеренный уровень притязаний (76,9 балла), что является возрастной нормой. Данные расхождения могут быть признаком защитного механизма, компенсирующего трудности, связанные с заболеванием подростков. Наличие небольшого разрыва между «Я-реальным» и «Я-идеальным» и показатели низкой степени дифференцированности притязаний могут свидетельствовать о стремлении к более гармоничному образу в будущем, сохраненном личностном ресурсе и мотивации к саморазвитию. По результатам изучения поведенческого компонента было установлено, что у подростков с ДЦП достаточно развита способность ставить цели и проявлять настойчивость, однако устойчивость поведения в психологически напряженных ситуациях и навык оценки результатов сформированы недостаточно. В стрессовых ситуациях доминируют пассивно-защитные стратегии, такие как дистанцирование от проблемы и бегство-избегание.

Таким образом, Я-концепции подростков с ДЦП характеризуются высоким уровнем дифференцированности с выраженной социальной ориентацией и самоописанием через личностные характеристики, сочетающейся с достаточно высоким уровнем общей позитивной самооценки и одновременно избирательной критичностью к конкретным своим качествам, реалистичностью притязаний. При развитой целеустремленности и настойчивости у подростков с ДЦП наблюдаются трудности в устойчивости поведения в стрессовых ситуациях и в оценке результатов, а в сложных ситуациях отмечается устойчивая склонность к пассивным, избегающим формам поведения. С учетом полученных результатов психологическая помощь подросткам с ДЦП может быть направлена на гармонизацию самооценки с формированием реалистичных представлений о своих возможностях, развитие навыков планирования с учетом изменяющихся условий, анализа ошибок и оценки результатов своей деятельности, устойчивости в стрессовых ситуациях, а также на формирование активных копинг-стратегий.

---

1. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / [пер. с англ.]. — М. : Прогресс, 1986. — 420 с.

2. *Гапонова С. А., Романова Э. Н.* Развитие «Я-концепции» у детей подросткового возраста // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — № 2. — С. 10–12.

3. *Мамайчук И. И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. — СПб. : Речь, 2001. — 220 с.

4. Методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях / Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, Е. Р. Исаева [и др.]. — СПб. : Психоневролог. ин-т им. Бехтерева, 2008. — 35 с.

5. *Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г.* Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020 // Вопросы психологии. — 2020. — № 4. — С. 155–167.

6. *Румянцева Т. В.* Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. — СПб. : Речь, 2006. — 176 с.

7. *Серкин В. П.* Психосемантика : учеб. и практикум для вузов. — М. : Юрайт, 2025. — 336 с.

8. *Толстых Н. Н., Прихожан А. М.* Психология подросткового возраста : учеб. и практикум для вузов. — М. : Юрайт, 2025. — 446 с.

9. *Devi P., Sharma P.* Cerebral Palsy in Children: A Clinical Review // The International Journal of Indian Psychology. — 2024. — Vol. 12, no. 3. — P. 600–623.

***К. И. Вайс***
*Омский государственный педагогический университет*



# СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ РИСОВАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ПРИ НАРУШЕНИИ ИНТЕЛЛЕКТА

*Аннотация*. Автором сообщается об особенностях, которые демонстрируют младшие школьники с нарушением интеллекта, овладевая рисованием. Особое внимание уделено методическому аспекту коррекционной работы, включая обучение раскрытию темы, формирование технических навыков рисования, преодоление нарушений психических функций.

*Ключевые слова:* младшие школьники, нарушение интеллекта, рисование, содержание рисунка, технические навыки рисования, изобразительная деятельность, коррекционная работа.

В практике специального образования, ориентированной на решение компенсаторных, образовательно-реабилитационных и коррекционных задач, важным является использование всех возможных ресурсов, которые обеспечат минимизацию имеющихся у детей вторичных и последующих нарушений, будут содействовать формированию познавательного интереса. Эта установка в полной мере применима к младшим школьникам с нарушением интеллекта (НИ). В данном случае подразумевается группа обучающихся с легкой умственной отсталостью (ЛУО). Спектр имеющихся у них нарушений (из категории социально обусловленных) широк. Эти данные нашли отражение в трудах ученых, в числе которых следует назвать Л. С. Выготского, И. М. Бгажнокову, Л. В. Занкова, В. Г. Петрову, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф и др.

Исследователями, помимо прочего, отмечено, что у детей с НИ крайне слаб интерес к познанию. Мотивация к осуществлению разных видов деятельности, даже доступных, заметно снижена. Наблюдается моторная неловкость. В связи с неполноценностью психических процессов возникают затруднения в понимании инструкций. Дети действуют хаотично. Работа до логического завершения ими не доводится. Они не замечают допущенных ошибок. Демонстрируют слабо проявляющуюся критичность и даже ее отсутствие. По этим и иным причинам обучающиеся с НИ затрудняются в овладении изобразительной деятельностью, включая такой ее популярный в школьной практике вид, как рисование.

Согласно результатам научных исследований (в частности, М. А. Астафьевой, Т. Н. Головиной, И. А. Грошенкова, А. В. Демкиной и др.), а также данным, зафиксированным в ходе педагогических наблюдений, ученикам трудно определиться с замыслом рисунка, а также реализовать его, отображая тот или иной предмет и особенно сюжет. Так, ученики, обсуждая тему будущего рисунка, проявляют искаженные представления о природе, социуме. Школьники не могут выстроить последовательность предстоящей деятельности, вычленить ее этапы. Анализ содержания рисунков позволяет указать на обилие искажений. Это проявляется в несоответствующем, расходящемся с реалистичным отображении формы и пропорций, цвета и величины, пространственного положения объектов; в необоснованном исключении тех или иных элементов.

Например, изображая собаку, ученики с НИ могут использовать не свойственный для ее окраса цвет. Школьники прорисовывают лапы разной величины, исключают хвост и уши и т. п. Даже при подготовке рисунка с натуры наблюдается несоответствие изображения заданному эталону-образцу. При этом обучающиеся на этапе обсуждения завершенной работы могут не замечать допущенных пропусков, искажений. Обычно ученики сообщают о полной удовлетворенности подготовленным рисунком.

Отдельно нужно указать на неполноценность навыков рисования из группы технических. Так, школьники значительно или, напротив, крайне слабо нажимают на используемый при рисовании инструмент: кисть, мелок, фломастер, карандаш. Это детерминирует нечеткость и небрежность изображений. Сложной задачей для детей оказывается воспроизведение не только зигзагообразных, округлых, но даже прямых линий. Это является одним из показателей неполноценно развитой мелкой моторики.

© Вайс К. И., 2026

Тем не менее рисование доступно и интересно ученикам с НИ. При адекватном построении коррекционной работы, использовании специальных методических приемов и техник обучения, мотивирующих средств эти дети могут достигать хороших результатов в данной деятельности. Останавливаясь на методическом аспекте рассматриваемого вопроса, укажем на ряд важных моментов.

Учеников важно готовить к овладению рисованием. При этом такая подготовка не предполагает исключения данного вида деятельности, реализуясь параллельно с ним. Она подразумевает проведение бесед относительно того, что явится содержанием рисунка. Например, животное, детская площадка, аквариумные рыбки и т. п. В ходе беседы нужно опираться на житейский опыт учеников, на освоенные ими представления о социальной действительности, о природном мире. Такая работа важна и на уроках, и в ходе внеурочной деятельности, в том числе в рамках коррекционных курсов и входящих в их состав психокоррекционных занятий. Недостаточно выстраивать беседы в формате вопросов учителя и ответов на них обучающихся. Надо практиковать поистине групповое обучение. Так, «… в ходе работы в составе малых и больших групп ориентиры переносятся на развитие у младших школьников с ЛУО социально-коммуникативных навыков, социального интеллекта, способностей к сотрудничеству, на сплочение детского коллектива и т. д.» [2, с. 53].

Подготовка к рисованию предполагает также выполнение учениками разнообразных графических упражнений. Они связаны со штриховкой, обводкой изображений по контуру, с фиксацией различных линий, включая пунктирные, прямые, волнистые, дугообразные и т. п. Упражнения такого типа важны для развития у обучающихся технических навыков рисования. При этом важно предусмотреть организацию данной деятельности с применением разных материалов, средств рисования. Это могут быть и гуашевые, и акварельные краски, и цветные карандаши и т. д. Важно, чтобы ученики планомерно обретали опыт использования различных изобразительных инструментов. К этому нужно добавить применение техник рисования из числа нетрадиционных. Так, изображения могут выполняться учениками разного рода печатками, пальчиками, нитями, способом набрызга, ладошками и т. д.

Темы, по которым организуется рисование, должны вызывать у учеников интерес. Помимо подготовки индивидуальных рисунков периодически следует предлагать школьникам выполнение коллективных работ. Для усиления коррекционной составляющей образовательного процесса уместно предусмотреть использование элементов музыкальной терапии. В частности, «в процессе уроков изобразительного искусства … целесообразно связать слушание музыки с рисованием на свободные либо заданные (рекомендуемые в адаптированных программах) темы. Особые возможности здесь возникают при подготовке детьми изображений по мотивам сказочных сюжетов, в том числе при отображении образов персонажей. Отмечающийся в этом случае синтез арт- и музыкотерапевтических средств позволяет усиливать коррекционное воздействие…» [1, с. 72].

Резюмируя, укажем, что процесс, связанный с развитием у младших школьников с НИ навыков рисования, многопланов. Он требует особого педагогического руководства и коррекционной направленности. Его структурными компонентами являются такие, как обучение раскрытию темы, формирование технических навыков рисования, преодоление в доступных пределах нарушений психических процессов.

---

1. *Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю.* Использование элементов музыкальной терапии в образовательно-реабилитационной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности // Мать и дитя в Кузбассе. — 2020. — № 1 (80). — С. 69–75.

2. *Четверикова Т. Ю.* Ориентация психокоррекционных занятий на оптимизацию межличностного взаимодействия младших школьников с легкой умственной отсталостью // Терапевт. — 2024. — № 9 (207). — С. 46–58.

***В. Р. Василевич***
*Омский государственный педагогический университет*



# О ПРОЯВЛЕНИЯХ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Проявления тревожности при задержке психического развития разнообразны. Они могут иметь место длительный период времени. Автором представлена характеристика старших дошкольников данной нозологической группы, которые обладают данной личностной чертой, нуждаясь в специализированной помощи со стороны психолога.

*Ключевые слова:* старшие дошкольники, задержка психического развития, тревожность, личность ребенка, эмоциональное состояние, психологическая помощь, коррекционное воздействие.

Дети, имеющие задержку психического развития (ЗПР), неоднородны по своему составу. В картине их развития по всем его линиям прослеживается отставание от показателей возрастной нормы. Отмечающееся первичное нарушение, особенно осложняемое «социальным вывихом», обусловливает возникновение целого спектра последующих отклонений развития, что требует оказания специализированной помощи коррекционной направленности с участием педагогов дефектологического профиля, включая психолога.

Благодаря результатам научных исследований Н. Ю. Боряковой, Т. А. Власовой, С. А. Домишкевич, З. М. Дунаевой, Г. И. Жаренковой, Н. Г. Лутонян, М. С. Певзнер, Н. Г. Поддубной, Е. С. Сленович, Р. Д. Тригер, У. В. Ульенковой, Н. А. Цыпиной и др., получены разносторонние данные, отражающие специфику познавательной сферы при ЗПР, важные для построения системы образовательно-реабилитационных мероприятий. Между тем как в теории дефектологии, так и в практике специального и инклюзивного образования в недостаточной мере изученными продолжают оставаться вопросы, касающиеся особенностей личности ребенка с ЗПР, его эмоциональной сферы. При этом исследование данного вопроса следует рассматривать в качестве значимого. Только наличие полных данных, присущих картине развития обучающихся с ЗПР, в том числе в период дошкольного детства, позволит принимать обоснованные решения при определении стратегии и выборе тактик коррекционного воздействия. Нельзя не указать, что «неполноценность познавательной сферы, имеющая место при ЗПР, обусловливает возникающие у ребенка сложности овладения социокультурным опытом, конструктивными коммуникативными практиками, препятствуя освоению им социально одобряемых форм и способов поведения, успешным интеракциям, которые представляют собой базис для формирования таких личностных образований, как отношение к себе, окружающим людям, деятельности. При наличии определенных неблагоприятных социальных факторов у ребенка с ЗПР могут закрепляться нежелательные формы поведения…» [2, с. 59–60]. Следует также подчеркнуть, что «для обучающихся данной нозологической группы составляет сложность освоение поведенческих паттернов, которые относятся к числу социально одобряемых» [3, с. 306].

Нежелательные формы поведения при ЗПР вполне могут быть детерминированы тревожностью. Она предстает в виде особого и сложного по своим проявлениям эмоционально-личностного состояния, находя выражение в постоянном беспокойстве, чрезмерном психологическом напряжении, в регулярно испытываемом чувстве страха. Ребенок с ЗПР может ожидать угрозу даже в тех ситуациях, которые, по мнению его нормотипичных ровесников, не вызывают опасности, не несут негативного подтекста. В состоянии повышенной тревожности эмоциональные реакции ребенка, его поведение оказываются турбулентными. Словесные указания взрослых, их уговоры в такой момент не дают должного эффекта для нормализации состояния дошкольника.

Дети с ЗПР, несмотря на нарушение познавательной сферы, имеют положительный прогноз развития, что обосновано в дефектологической науке. Многие из них могут успешно обучаться в условиях инклюзивной практики. Однако если ребенку рассматриваемой категории присуща

© Василевич В. Р., 2026

такая особенность, как чрезмерная тревожность, он рискует не адаптироваться к коллективу здоровых ровесников, стать изгоем и даже быть подверженным психологической травле (буллингу). Последний из обозначенных феноменов представляет собой «…агрессивный вариант выражения социального остракизма, особую форму насилия, к ядерным признакам которой следует относить систематичность и целенаправленность применительно к лицам, обладающим более слабым статусом (в физическом и (или) психологическом плане), в результате чего они попадают в разряд жертвы, демонстрируя отсутствие способности защитить себя от действий агрессоров…» [1, с. 7]. Как показывают результаты наблюдений за старшими дошкольниками с ЗПР в ходе занятий, а также в процессе свободной деятельности, в том числе разворачивающейся в семейной среде, проявления у них тревожности могут быть выражены различным образом. Так, дети с ЗПР, характеризующиеся наличием указанной личностной черты, часто жалуются на неудовлетворительное состояние здоровья в текущий момент, сообщая об этом взрослому: педагогу, родителям. Среди жалоб чаще отмечается головная боль, а также боли в области живота. Соматически это проявляется в виде тошноты, мышечного напряжения, затрудненного дыхания. Нередко ладони ребенка становятся холодными и влажными. Наблюдается повышенная потливость.

Также тревожность старшего дошкольника с ЗПР выражается в таких эмоциональных реакциях, как смущение и неуверенность. Они могут отмечаться даже в том случае, если ребенок находится в привычной для него социально-образовательной среде — вместе с ровесниками, с которыми посещает одну и ту же группу. Такое состояние усугубляется в связи с появлением незнакомых или малознакомых ребенку людей, например, студентов-практикантов, педагогов других групп (например, при организации открытых занятий в рамках методической работы детского сада). Свою тревогу дети с ЗПР выражают плаксивостью, раздражительностью. Дошкольники избегают коммуникативных контактов со взрослыми и ровесниками, хотя взаимодействие является очевидно доброжелательным, располагающим к межличностному контакту.

В процессе общеразвивающих и коррекционных занятий старшие дошкольники с ЗПР, обладающие повышенной тревожностью, демонстрируют низкую работоспособность. Обучающимся трудно сконцентрировать внимание на демонстрируемом материале, даже если он облекается в игровую форму, поддерживается красочной наглядностью, новыми игрушками. Ребенок боится оказаться неуспешным в решении поставленной перед ним познавательной и игровой задачи, предпочитая выполнять хорошо знакомые операции и действуя по определенному шаблону, по освоенному ранее алгоритму.

Подытоживая, отметим, что отмечающаяся у части старших дошкольников с ЗПР тревожность при отсутствии должного коррекционного воздействия на нее оказывает негативное влияние на развитие эмоциональной сферы, личностных качеств. Одним из значимых диагностических мероприятий психолога является выявление среди воспитанников указанной нозологической группы тех, которым присуща данная личностная черта. Это важно для последующего прогнозирования, а также внедрения образовательно-реабилитационных мероприятий. В реабилитационном процессе при этом действия специалистов и родителей уместно синхронизировать, направляя по персонифицированной траектории — в соответствии с динамикой развития каждого воспитанника.

---

1. *Четверикова Т. Ю.* Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья как жертвы буллинга в инклюзивной школьной практике // Терапевт. — 2023. — № 8. — С. 5–16.

2. *Четверикова Т. Ю.* Проявления агрессивного поведения у детей с задержкой психического развития // Современная наука : проблемы и перспективы развития : сб. ст. VI Междун. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / под ред. А. Э. Еремеева. — Омск : Изд-во Ом. гуманитар. акад., 2022. — Ч. 1. — С. 54–60.

3. *Щукина Е. В.* Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: поведенческий аспект // Детство, открытое миру : сб. материалов XIV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Е. В. Намсинк. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2024. — С. 305–306.

***Е. А. Виноградова***
*Псковский государственный университет*



# ЛОГОПЕД В ФОКУСЕ ПЕРЕМЕН

*Аннотация*. В статье предлагаются рекомендации для работы учителя-логопеда с современными детьми. Представленный материал поможет педагогу лучше понять детей нового поколения и сочетать традиционный подход с различными технологиями, методами и приемами.

*Ключевые слова:* новое поколение, рекомендации, современный логопед, интерактивные технологии.

Современная логопедия переживает период активной трансформации. Меняются не только методики и технологии, но и сами дети — их психофизиологические особенности, способы восприятия информации, коммуникативные паттерны. Задача логопеда — не просто корректировать речевые нарушения, но и понимать специфику нового поколения, чтобы выстраивать эффективную коррекционную работу.

Дети нового поколения демонстрируют ряд характерных черт, влияющих на логопедическую практику. Раннее погружение в цифровую среду формирует особый тип восприятия: фрагментарность внимания, клиповость мышления, предпочтение визуальной информации. Дефицит живого общения из-за гаджетов приводит к задержкам в развитии диалогической речи, бедности эмоциональной выразительности, т. е. к снижению коммуникативной активности. Постоянный поток информации вызывает утомляемость, снижение концентрации, трудности в удержании инструкции, дети постоянно испытывают сенсорную перегрузку.

Социальное давление, информационные перегрузки способствуют эмоциональным нарушениям, влияющим на речевую активность. У детей наблюдается повышенная тревожность и истощение нервной системы, что оказывает негативное влияние на состояние эмоционально-волевой сферы, на поведение в целом.

Эти особенности современных детей требуют от логопеда гибкости, креативности и готовности к постоянному обучению. Эффективная коррекция сегодня — это синтез традиционных логопедических методик, инновационных технологий; цифровых инструментов и здоровьесберегающих практик.

«Цифровизация» жизни современных детей — не препятствие, а ресурс для логопеда. Главное — грамотно интегрировать цифровые привычки в коррекционный процесс, соблюдая баланс и санитарные нормы. Дозированное использование цифровых элементов — это дополнение, а не замена традиционных методов.

Предложенные рекомендации выстроены с учетом традиционных принципов, но внесены дополнения в связи с представленной проблемой.

Первое — необходимо целостно и последовательно структурировать процесс логопедического воздействия. Дети живут в многомерном, перенасыщенном информацией мире. Дети нуждаются в четких требованиях — что они должны делать, когда. В настоящее время логопеды все чаще обращаются к адаптированному визуальному планированию каждого занятия: обозначение того, что надо сделать, что уже сделано, какие достигнуты успехи. Также можно использовать другое планирование: проговорить, что сделаем, во что поиграем, показать эти игры в папках, контейнерах. Таким образом, мы определяем границы занятия. Данный подход способствует снижению тревожности ребенка, ведь неизвестное всегда настораживает. Даже если ребенок воспринимает занятие как что-то трудное, зная границы занятия, напряжение снижается, отрицания и нежелания что-то выполнять становится меньше.

Второе — шире использовать «обратную связь»: детям интересно, как их оценивает педагог, насколько правильны их наблюдения, деятельность, правильно ли они поняли материал, какие допускают ошибки. В данном случае педагогу важно быть объективным и справедливым: излишние похвалы теряют свою значимость, а излишняя придирчивость расстраивает и снижает

© Виноградова Е. А., 2026

самооценку. Детям можно предложить самим оценить свою деятельность посредством аудиозаписи или видеозаписи занятий.

Рефлексия приобретает важное значение при анализе логопедом эффективности используемых методов, чтобы вовремя внести необходимые корректировки.

Домашние тетради — это тоже «обратная связь» со стороны родителей, как они вовлечены в процесс совместной деятельности с ребенком, насколько понимают тот материал, который предлагает логопед.

Следует напомнить и педагогам, и родителям о важности найти то, за что можно похвалить ребенка, а не покритиковать. Мы часто видим большие проблемы и не замечаем за ними маленькие, но очень значимые достижения ребенка.

Третье — сделать дидактический материал ярким, запоминающим, а занятие — интересным событием. Современные дети лучше воспринимают яркую, нестандартную визуальную информацию. Особенно важны эмоции, вызванные восприятием предложенного материала, который должен быть целостным, логически выстроенным, с учетом определенных связей между частями воспринимаемого предмета. Многократное повторение — важнейший прием в работе, но важно менять формы предоставления материала, иначе теряется интерес. Конечно, в данном случае, не обойтись без геймификации. В занятия вводятся элементы игры, квесты, награды за достижения. С помощью презентации PowerPoint логопед может создать анимированные упражнения, интерактивные карточки. Искусственный интеллект помогает оживлять картинки, что делает процесс автоматизации звуков очень увлекательным. Новейшее мультимедийное оборудование, например, интерактивное логопедическое зеркало, способствует привлечению и удержанию внимания ребенка на занятиях.

Актуальным остается использование разнообразных настольных игр, напольных покрытий, различных конструкторов, деревянных пособий по методике М. Монтессори.

Четвертое, мастерство педагога — правильно руководить деятельностью, быть готовым помочь, искренне поддерживать инициативу ребенка, уметь выслушать мнение ребенка: правильный ответ повысит самооценку ребенка, при неправильном ответе не нужно торопиться опровергать его информацию. Совместный поиск ответа на поставленный вопрос с помощью рассуждений, интернета, экспериментирования мотивирует детей быть активными, заинтересованными, поддерживает желание быть исследователями.

Пятое, проводить занятия нужно в оптимистичном тоне. Дети любят улыбчивых и добрых педагогов, им больше доверяют. Доверчивость дошкольников по отношению к педагогу во многом зависит от уровня доверия этому педагогу их родителей. Важно приобрести и этот бонус.

Эти несложные, но очень полезные рекомендации помогут логопеду установить контакт с обучающимися, сделать занятия интересными, достичь максимально возможных для каждого ребенка результатов.

---

1. *Палий С. Г.* Отличник по собственному желанию: как пробудить у ребенка интерес к знаниям. — Ростов н/Д. : Феникс, 2021. — 270 с.

***Е. А. Воробьева***
*Детский сад № 342 комбинированного вида, Омск*

## ТЕХНОЛОГИИ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальность применения технологий сенсорной интеграции в работе с дошкольниками, имеющими особые образовательные потребности. Проана-



© Воробьева Е. А., 2026

лизированы теоретические основы концепции сенсорной интеграции и ее значение для гармоничного развития ребенка. Представлены результаты эмпирического исследования эффективности внедрения элементов сенсорно-интегративной терапии в образовательный процесс дошкольной образовательной организации. Обосновывается практическая значимость данного подхода для повышения адаптивных возможностей и улучшения поведенческих реакций детей.

*Ключевые слова:* сенсорная интеграция, дошкольное образование, особые образовательные потребности, коррекционная работа, сенсорная комната, адаптация, поведение.

Современная система дошкольного образования сталкивается с постоянным ростом числа детей, имеющих особые образовательные потребности (ООП). Это дети с расстройствами аутистического спектра, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, задержкой психического развития и другими особенностями, которые зачастую сопровождаются нарушениями обработки сенсорной информации. Такие нарушения проявляются в повышенной или пониженной чувствительности к внешним стимулам, что приводит к дезадаптивному поведению, трудностям в обучении и социальном взаимодействии. В связи с этим поиск и внедрение современных, научно обоснованных методов коррекционно-развивающей работы становится приоритетной задачей. Одним из таких перспективных направлений является применение технологий сенсорной интеграции. Концепция сенсорной интеграции, разработанная Дж. Айрес, рассматривает процесс, в ходе которого нервная система человека получает сенсорные сообщения, организует их и интерпретирует, позволяя ребенку эффективно взаимодействовать с окружающей средой [1, с. 34]. Для детей с ООП этот процесс часто нарушен, что приводит к так называемой дисфункции сенсорной интеграции. Это проявляется в трудностях планирования движений, гиперактивности или пассивности, проблемах с концентрацией внимания и эмоциональной регуляцией. Как отмечает Т. В. Воронцова, «эффективная сенсорная интеграция является фундаментом для развития высших психических функций и академических навыков» [3, с. 56].

Актуальность внедрения технологий сенсорной интеграции в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) обусловлена возможностью ранней коррекции данных нарушений, что способствует более успешной адаптации детей к образовательной среде и повышению их потенциала развития. Целью нашего исследования стала оценка эффективности использования элементов сенсорно-интегративной терапии в повседневной работе ДОУ.

В рамках самостоятельного исследования в 2024/25 учебном году было обследовано 18 детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. На констатирующем этапе использовались методы наблюдения, анкетирования родителей и модифицированные диагностические шкалы оценки сенсорного профиля ребенка (например, опросник по сенсорным особенностям Л. Данн, адаптированный для родителей). Результаты диагностики показали, что у 83 % испытуемых наблюдаются те или иные признаки дисфункции сенсорной интеграции: у 45 % — гиперчувствительность к тактильным стимулам, у 38 % — снижение проприоцептивной чувствительности (слабый мышечный тонус, неловкость движений), у 27 % — нарушения вестибулярной обработки (проблемы с равновесием). Эти данные подтверждают необходимость целенаправленного воздействия на сенсорные системы.

На формирующем этапе исследования в образовательный процесс был внедрен комплекс мер, включающий элементы сенсорно-интегративной терапии. Он был организован как в специально оборудованной сенсорной комнате, так и интегрирован в повседневную деятельность группы.

Основные направления работы включали:

1. Стимуляцию вестибулярной системы (использование гамаков, подвесных качелей, балансировочных дорожек, больших мячей). Данные упражнения способствовали улучшению равновесия, координации движений и снижению гиперактивности.

2. Развитие проприоцептивной чувствительности (игры с утяжеленными предметами (одеяла, жилеты), преодоление полос препятствий, сжимание эспандеров). Это помогало детям лучше чувствовать свое тело в пространстве и контролировать движения.

3. Тактильную стимуляцию (игры с различными текстурами (песок, крупы, вода, массажные мячики). Целью было нормализация реакций на прикосновения, снижение тактильной защиты или, напротив, повышение чувствительности.

4. Визуальную и аудиальную стимуляцию (использование интерактивных световых панелей, звуковых ковриков, проекторов, генераторов шума). Эти методы направлены на развитие внимания, концентрации, а также на создание комфортной сенсорной среды. Важным аспектом была интеграция этих элементов в сюжетно-ролевые и дидактические. Например, упражнения на равновесие могли быть включены в игру «Пройди по мостику через реку», а тактильные игры — в занятия по развитию мелкой моторики.

Контрольный этап исследования показал значительную положительную динамику. У детей экспериментальной группы отмечено улучшение адаптивных навыков на 28 %, снижение частоты проявления нежелательного поведения (стереотипии, агрессия) на 20 %. Результаты подтверждают, что технологии сенсорной интеграции являются высокоэффективным инструментом коррекционно-развивающей работы. Они формируют адекватные реакции на сенсорные стимулы, тем самым улучшая общее функционирование ребенка. Как подчеркивает О. Б. Величко, «именно через ощущения и движения формируется базовая схема тела, на основе которой развивается вся последующая познавательная деятельность» [2, с. 121]. Практическая значимость исследования заключается в разработке модели внедрения элементов сенсорно-интегративной терапии в образовательный процесс ДОУ, доступной для реализации не только узкими специалистами, но и воспитателями.

Таким образом, технологии сенсорной интеграции предоставляют ДОУ мощный ресурс для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми с ООП, способствуя их успешной адаптации, социализации и раскрытию потенциала.

1. *Айрес Дж. С.* Ребенок и сенсорная интеграция: Понимание скрытых проблем развития. — М. : Теревинф, 2018. — 272 с.

2. *Величко О. Б.* Сенсорная комната как средство коррекции и развития детей с ОВЗ. — М. : Феникс, 2019. — 160 с.

3. *Воронцова Т. В.* Сенсорная интеграция в практике работы с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. — СПб. : Речь, 2021. — 192 с.

***В. А. Гичкина, Н. П. Малолеткина, Л. А. Когут***
*Средняя общеобразовательная школа № 217, Новосибирск*

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности организации профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в общеобразовательных учреждениях. Представлен опыт работы педагогов с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

*Ключевые слова:* дети с особыми образовательными потребностями, профориентационная деятельность, командная работа, адаптированная основная общеобразовательная программа.

За последнее десятилетие российское образование претерпело изменения, особенно заметные в области инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями. Согласно письму Министерства образования и науки РФ от 2 февраля 2016 г. № ВК-163/07, получение инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности [1].



© Гичкина В. А., Малолеткина Н. П., Когут Л. А., 2026

Выпускники с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью нередко испытывают значительные трудности при трудоустройстве, вследствие чего уровень их профессиональной интеграции существенно уступает показателям среди нормотипичных сверстников.

Для обучающегося с ОВЗ и инвалидностью хроническими «факторами риска» являются тревога о будущем, чувство бесполезности и низкая самооценка.

Основная задача государства при вовлечении детей с ОВЗ и инвалидностью в дополнительное образование — обеспечение условий для их успешной социализации, личностного развития и профессионального самоопределения через создание универсальной, доступной и качественной системы дополнительного образования, учитывающей особые образовательные потребности каждого ребенка.

Эта глобальная задача раскрывается через несколько ключевых направлений, которые реализуются в Средней общеобразовательной школе № 217.

1. Создание равных возможностей и реальной доступности. Физическая доступность: адаптация инфраструктуры (пандусы, лифты, тактильные указатели, специальное оборудование). Финансовая доступность: обеспечение бесплатности или льготной оплаты занятий, предоставление сертификатов дополнительного образования (ПФДО), которые можно использовать на адаптированные программы. Кадровая доступность: подготовка и переподготовка педагогов дополнительного образования для работы в инклюзивной среде.

2. Гарантия качества и вариативности образовательных программ. Разработка и поддержка адаптированных дополнительных общеразвивающих программ по самым разным направлениям: техническому, художественному, социально-гуманитарному, естественно-научному. Создание программ, направленных не только на досуг, но и на развитие компенсаторных навыков, предпрофессиональную подготовку и построение жизненных траекторий.

3. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения. Внедрение в систему дополнительного образования специалистов (учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, тьюторов, ассистентов), которые помогают ребенку адаптироваться в коллективе и освоить программу.

Поддержка не только ребенка, но и его семьи (проведение консультаций, родительский клуб «По волнам красивой речи»).

4. Формирование инклюзивной культуры и противодействие дискриминации. Проведение мероприятий, кампаний, повышающих уровень принятия и понимания в обществе. Поддержка инклюзивных проектов, где дети с ОВЗ и нормотипичные дети занимаются вместе, что полезно для всех.

5. Межведомственное взаимодействие (образование, здравоохранение, культура, спорт). Создание единого ресурсного пространства для выявления талантов, интересов детей и построения их индивидуального маршрута.

Координация усилий различных учреждений (реабилитационных центров, библиотек, музеев, спортивных школ) для предоставления ребенку максимальных возможностей.

Ключевой государственный документ, отражающий эту задачу — это национальный проект «Образование», в рамках которого реализуется федеральный проект «Успех каждого ребенка». Его цели напрямую перекликаются с задачей вовлечения детей с ОВЗ:

– увеличение охвата дополнительным образованием;

– внедрение целевой модели развития региональных систем дополнительного образования;

– создание региональных центров выявления и поддержки талантов (которые должны работать и с детьми с ОВЗ).

Таким образом, основная задача государства — не просто «занять» ребенка каким-либо кружком, а создать системные, гарантированные законом условия, при которых дополнительное образование станет для ребенка с ОВЗ эффективным инструментом:

– раскрытия потенциала и творческих способностей;

– приобретения социального опыта и друзей;

– развития навыков (softskills), необходимых для будущей самостоятельной жизни и профессиональной деятельности;

– повышения самооценки и качества жизни.

Кроме того, результативность профессионально-ориентированного образования во многом зависит от уровня сформированности и развития жизненных компетенций обучающихся с ОВЗ, который обеспечивает качество социализации ребенка с ОВЗ и инвалидностью. Важно не только подбирать специальные условия подготовки к обучению профессии, но и развивать адаптационные возможности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, включая способности к обучению и общению, способности переносить нагрузки (с учетом состояния здоровья), осуществлять самоконтроль за собственным состоянием, следовать базовым требованиям безопасности и гигиены труда [2, с. 9].

Подготовка к профессиональной жизни — это не только выбор профессии, но и формирование психологической готовности к ее изменениям, возможным неудачам и необходимости переобучения.

1. Письмо Министерства образования и науки РФ от 2 февраля 2016 г. № ВК-163/07 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах». — URL: https://www.mos.ru/upload/documents/oiv/mon_02_02_2016_n_vk_163_07.pdf?ysclid=mkxfct05zq2862958 (дата обращения: 25.01.2026).

2. *Соловьева Т. А., Зыкова М. А*. Методические материалы по вопросам организации профориентационной деятельности с обучающимися с ОВЗ, с инвалидностью : метод. рекомендации. — М. : Ин-т коррекц. педагогики, 2024. — URL: https://cpprkam.ru/wp-content/uploads/2025/05/proforientaczionnaya-deyatelnost-detej-s-ovz-i-invalidnostyu.pdf (дата обращения: 25.01.2026).

***С. К. Глазун, Е. Г. Ожогова***
*Омский государственный педагогический университет*

# ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* В статье представлен анализ факторов, влияющих на мотивацию, выявлены закономерности проявления познавательных и внешних факторов, а также сформулированы рекомендации для педагогической практики.

*Ключевые слова:* мотивация учебной деятельности, младшие школьники, задержка психического развития, педагогическая поддержка, внутренние и внешние мотивы.

Формирование учебной мотивации является одной из ключевых задач начальной школы, особенно для детей с ЗПР. Мотивация определяет активность, интерес к учебе и успешность освоения школьной программы [2, с. 353–357].

В ходе нашего исследования мы наблюдали, что у младших школьников с ЗПР мотивация чаще носит внешний характер. Дети выполняют задания ради похвалы учителя или поощрения, а познавательный интерес проявляется ограниченно. Мы фиксировали, что при смене условий или отсутствия контроля со стороны взрослого активность учащихся значительно снижалась. Эти наблюдения подчеркивают необходимость создания условий, стимулирующих внутреннюю мотивацию.

Современные исследования подтверждают наши наблюдения. Например, И. В. Андрусевич и К. Ю. Агафонова отмечают преобладание внешних мотивов у детей с ЗПР и необходимостью психолого-педагогического сопровождения для развития познавательного интереса [1, с. 353–357]. Н. С. Бобровникова и А. Д. Хрипкова указывают, что положительный эмоциональный настрой, одобрение и поддержка со стороны взрослых являются важнейшими условиями формирования устойчивой мотивации [1, с. 78–80].



© Глазун С. К., Ожогова Е. Г., 2026

В Приказе Министра просвещения Республики Казахстан подчеркивается необходимость развития самостоятельности, учебной активности и познавательного интереса у младших школьников, что соответствует современным образовательным требованиям [3]. Мотивация учебной деятельности рассматривается не только как психологический феномен, но и как педагогическая категория, связанная с организацией образовательного процесса.

Эмпирическое исследование проводилось в Специальной школе-интернате № 4 г. Караганды. В исследовании приняли участие 12 учеников начальной школы с задержкой психического развития в возрасте 9–11 лет, обучающихся в 3-м классе (10 мальчиков и 2 девочки). Все дети имели заключение психолого-педагогической комиссии и получали коррекционно — развивающую поддержку.

В процессе исследования учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития использовался комплекс диагностических методик, включающих анкету Н. Г. Лускановой «Оценка уровня школьной мотивации», анкету «Мотивы учебной деятельности» и методику М. Р. Гинзбурга «Изучение мотивации обучения у младших школьников».

Результаты исследования показали, что высокий уровень мотивации к учебной деятельности выявлен у трех детей (25 %), средний — у пяти учащихся (41 %), низкий — у трех школьников (26 %), крайне низкий — у одного ребенка (8 %). Применение комплексных диагностических методик позволило выявить разнообразие мотивационных профилей у младших школьников с задержкой психического развития. Таким образом, учебную мотивацию следует рассматривать как комплексную характеристику, включающую познавательные и эмоциональные компоненты, что имеет ключевое значение для организации дифференцированной психолого-педагогической поддержки.

Результаты наших наблюдений позволяют сделать вывод, что мотивация детей с ЗПР формируется в значительной степени под влиянием психолого-педагогической поддержки. Создание положительного эмоционального климата, включение игровых и наглядных элементов, постепенное развитие самостоятельности — всё это способствует формированию внутренней мотивации и повышает учебную активность.

С помощью применения диагностических методик и анкетирования, мы установили, что эффективное формирование мотивации у детей требует индивидуализированного подхода. Например, для некоторых учащихся требуется коротких и четких инструкций, тогда как другие нуждаются в постоянной эмоциональной поддержке. Эти данные подчеркивают важность гибкости и индивидуального подхода в организации учебного процесса. Сопоставление наших данных с современными исследованиями подтверждает уникальность нашей работы. Мы не только фиксировали преобладающие мотивы, такие как стремление к положительной оценке и похвале, но и анализировали их динамику в конкретных учебных ситуациях: на уроках, на коррекционных занятиях, где мотивация менялась в зависимости от заданий и подхода педагога.

Мы уверены, что применение определенных педагогических технологий позволит повысить эффективность учебной деятельности, укрепить интерес к знаниям и сформировать устойчивую мотивацию учебной деятельности у детей с ЗПР. Наши результаты могут быть полезны для педагогов, работающих с данной категорией детей для более эффективного подхода к организации учебного процесса.

---

1. *Андрусева И. В., Агафонова К. Ю.* Принципы формирования учебной мотивации у младших школьников с ЗПР // Мир педагогики и психологии. — 2023. — № 5 (82). — С. 353–357.

2. *Бобровникова Н. С., Хрипкова А. Д.* Факторы формирования учебной мотивации младших школьников // Междунар. науч.-исслед. журн. — 2025. — № 8 (158). — с. 76–80.

3. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 г. № 348 «Об утверждении государственных общеобразовательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» // Әділет : справ.-правовая система. — URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669 (дата обращения: 14.01.2026).

***Ю. М. Гончарова, А. В. Сизова***
*Московский педагогический государственный университет*

# К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3–4-Х КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* На основании требований ФГОС НОО к формированию функционально грамотной личности определяется необходимость развития одной из компетенций ФГ — смыслового чтения. Представлены определения «смыслового чтения». Актуализированы ключевые умения, составляющие навык смыслового чтения, охарактеризованы потенциальные дефициты в развитии данного навыка у обучающихся с ЗПР.

*Ключевые слова:* функционально грамотная личность, смысловое чтение, задержка психического развития, ключевые умения.

Одним из императивных требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является формирование функциональной грамотности, которое невозможно без освоения смыслового чтения. Смысловое чтение входит в состав метапредметных результатов освоения программы начального образования учащимися с ЗПР и служит основой для самостоятельной организации и планирования их учебной деятельности.

Н. В. Нижегородцева рассматривает смысловое чтение как целенаправленную сознательную деятельность, основной функцией которой является извлечение, а также интерпретация содержательных и смысловых компонентов текста [3].

В концепции А. Г. Асмолова смысловое чтение выступает универсальным способом познания, который базируется на основе нескольких навыков: постановки цели чтения и подбора адекватной стратегии чтения, поиска и отбора информации в текстах разных жанров, дифференциации информации на главную и второстепенную, свободной работы с текстами разных стилей речи [1].

Во многих исследованиях уточняется определение понятия «смысловое чтение». Однако в своей работе мы будем ориентироваться на определение А. А. Леонтьева, в котором он трактует его как деятельностный процесс восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей.

Многомерность текстовой информации обуславливает вариативность ее интерпретации читателем, которая зависит от его целевой установки — того, что требуется обнаружить в тексте. Процессы восприятия и понимания выполняют здесь ориентировочную функцию, а характер познавательной задачи непосредственно определяет выбор стратегии чтения как программы действий, что согласуется с ключевым тезисом концепции А. А. Леонтьева, утверждающим, что чтение как вид деятельности всегда целенаправленно, а его стратегия и глубина напрямую зависят от стоящей перед читателем коммуникативно-познавательной задачи [2].

Н. Н. Сметанникова указывает, что вид чтения обусловливает характер стратегии, которая, в свою очередь, актуализирует конкретный комплекс читательских умений и соответствующих способов обработки текста. При этом выбор конкретной стратегии чтения должен напрямую соотносится с его целью.

Работа с текстовой информацией подразумевает владение учащимся комплексом умений, выраженных в определенных действиях и операциях. На основе исследований Г. Г. Граника, Н. Н. Светловской, Н. Н. Сметанниковой, А. А. Леонтьева можно систематизировать ключевые умения смыслового чтения по уровням:

*1. Базовый уровень*. Уметь определять цель и выбирать адекватную стратегию чтения, ориентироваться в тексте, определять жанр,структуру текста, формулировать вопросы к тексту; владеть технической стороной чтения.



© Гончарова Ю. М., Сизова А. В., 2026

*2. Когнитивный уровень.* Уметь извлекать и понимать информацию текста, определять основную, главную и второстепенную мысли, устанавливать логическую связь внутри текста, свертывать и развертывать информацию; владеть технической стороной чтения.

*3. Глубокий уровень.* Уметь осуществлять и владеть операциями интерпретации, анализа, синтеза и сравнения текстовой информации.

*4. Личностно-оценочный уровень*. Уметь осуществлять рефлексию содержания, формы и владеть приемами оценки текста.

5. *Функциональный уровень*. Уметь практически применить полученную информацию для решения практических задач, принятия решений; владеть творческим преобразованием текста.

Процесс развития навыков смыслового чтения у обучающихся начальных классов с задержкой психического развития происходит в условиях новых запросов образования: современные требования к содержанию образования, стремительное развитие технологий обучения, усложнение информационно-образовательной среды, а также ориентация образовательных стандартов на формирование универсальных учебных действий.

Согласно научным исследованиям (В. И. Лубовского, Р. Д. Тригер, Ю. А. Костенковой, Н. А. Цыпиной, С. Г. Шевченко, О. В. Защиринской), учащиеся начальных классов с задержкой психического развития сталкиваются с множеством трудностей при обучении чтению: медленно и своеобразно осваивают технику чтения, допускают многочисленные ошибки (искажение звукослоговой структуры слов, пропуск или перестановка слоговых цепочек в словах), теряют строчку читаемого, фрагментарно воспринимают текст, не понимают смысла прочитанного и др.

Н. А. Масюкова в своих работах описывает специфические особенности понимания текста младшими школьниками с задержкой психического развития. Она констатирует, что дети данной категории имеют низкий уровень осознания внутренней логики и структуры текста. Сложная иерархия смысловых связей не становится для них предметом целенаправленного анализа и осмысления. Смысловые логические связи между элементами учебных текстов, независимо от их сложности, воспринимаются ими преимущественно на уровне частичного и фрагментарного понимания. Это приводит к тому, что при воспроизведении текста содержание передается неполно, с пропусками ключевых элементов и искажением смысловых связей.

Полученные учеными данные об особенностях развития смыслового чтения у обучающихся начальных классов с ЗПР позволяют поставить вопрос о необходимости совершенствования коррекционно-развивающей работы специалистов по обучению смысловому чтению детей, учитывая их особые образовательные потребности, трудности в развитии навыка смыслового чтения, а также поиске новых методических приемов и актуальных разработок по данной проблеме.

---

1. *Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 2011. — 152 с.

2. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». — 3-е изд. — М. : Смысл, 1999. — 288 с.

3. *Нижегородцева Н. В., Агафонова Е. М.* Психологическая структура смыслового чтения учащихся и ее динамика в процессе обучения в начальной школе // Гуманитарные науки. — 2019. — № 1 (45). — С. 163–167.

***А. В. Жилина, И. Н. Рассказова***
*Омский государственный педагогический университет*

# ПСИХОКОРРЕКЦИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИГР

*Аннотация.* В статье подчеркивается особая значимость саморегуляции для развития детей, в том числе для имеющих задержку психического развития. Выделяются негативные последствия ее недостаточной сформированности, включая проблемы концентрации внимания, нарушение социального взаимодействия, проявление негативных эмоций и т. д. Представлено обоснование психокоррекционных занятий с использованием игр для развития саморегуляции старших дошкольников с ЗПР.

*Ключевые слова:* саморегуляция, психокоррекция, игра, старшие дошкольники, задержка психического развития.

Рассматривая вопросы саморегуляции детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, ученые отмечают, что она является одним из важных факторов перехода от игровой к учебной деятельности. В условиях современного высокотехнологичного общества и интенсивного развития информационно-коммуникативных технологий она приобретает особое значение. Поэтому проблема развития саморегуляции детей сегодня является одной из актуальных в работе с детьми с нормальным и задержанным развитием. Недостаточное развитие саморегуляции у старших дошкольников приводит к негативным последствиям, влияющим на психическое и социальное развитие ребенка. Саморегуляция связана со способностью контролировать свое поведение, эмоции и внимание. Ее недостаточное развитие затрудняет в дальнейшем процесс адаптации детей к школьному обучению.

Дети с низким уровнем саморегуляции часто проявляют эмоциональные проблемы — тревожность, агрессивность, импульсивность и т. д. Это связано с трудностью управления своими эмоциями и реакциями на внешние раздражители. Саморегуляция также играет важную роль в формировании коммуникативных навыков.

Работы известных отечественных ученых (Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, Л. И. Цеханская и др.), показывают важность развития саморегуляции и умения управлять и контролировать свое поведение. Сознательное следование правилам поведения, способность воспринимать словесную инструкцию, умение соотносить свои действия и активность с образцом поведения является одним из важнейших компонентов формирования готовности ребенка к обучению в школе.

Исходя из вышеизложенного, дети нуждаются в помощи по развитию у них саморегуляции, которая может осуществляться на психокоррекционных занятиях. Психокоррекционные занятия представляют специально подобранный набор методик и упражнений, которые направлены на коррекцию и улучшение психического развития детей. Они направлены на компенсацию дефицитов в развитии познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер. Важно отметить ключевые направления и ученых, внесших вклад в развитие психокоррекционной работы с детьми с задержкой психического развития (ЗПР):

1. Развитие познавательной сферы:

• Л. С. Выготский: его культурно-историческая концепция к пониманию развития является фундаментальной для понимания природы ЗПР [2, с. 6].

• П. Я. Гальперин: теория поэтапного формирования умственных действий позволяет разрабатывать методики обучения, учитывающие особенности формирования понятий и навыков у детей с ЗПР [3, с. 167].

2. Коррекция эмоционально-волевой сферы:

• М. Монтессори: ее идеи способствуют развитию самостоятельности, концентрации внимания, саморегуляции детей.

• А. И. Захаров: психотерапия детских неврозов и эмоциональных расстройств.



© Жилина А. В., Рассказова И. Н., 2026

3. Развитие коммуникативных навыков и социализации:

• Л. С. Выготский: подчеркивал роль социального взаимодействия в развитии ребенка. Развитие коммуникативных навыков и социализация являются ключевыми задачами психокоррекции детей с ЗПР. Специальные игры и упражнения, направленные на развитие умения общаться, сотрудничать и понимать социальные нормы, помогают детям адаптироваться в обществе [1, с. 204].

При проведении психокоррекционных занятий с использованием игр важно учитывать:

• индивидуальный подход: учет индивидуальных особенностей каждого ребенка (уровень развития, интересы, особенности поведения);

• системность и последовательность: постепенное усложнение заданий, повторение и закрепление пройденного материала;

• игровая форма: использование игровых методов и приемов для повышения мотивации и интереса к занятиям;

• положительный эмоциональный фон: создание атмосферы поддержки и сотрудничества;

• взаимодействие с родителями: информирование родителей о целях и задачах психокоррекционных занятий, обучение приемам, которые можно использовать дома.

Одним из основных методов психокоррекции является игровой подход. Через игровые ситуации ребенок получает возможность развивать свою память, внимание, образное мышление и другие психические функции

Психокоррекционные занятия с использованием игр являются эффективным методом работы со старшими дошкольниками с ЗПР, направленными на развитие саморегуляции, так как игра в этом возрасте является ведущим видом деятельности, одним из основных способов познания мира и развития, усвоения новых знаний, навыков и моделей поведения.

В ходе игровой деятельности старшие дошкольники осваивают навыки саморегуляции: планируют собственные действия, соблюдают установленные правила, сдерживают спонтанные реакции, оценивают итоговые достижения, координируют поведение с действиями остальных участников и т. д.

Психокоррекционные занятия в игровой форме способствуют повышению мотивации и активности детей. Они охотно включаются в игру, проявляя внимание и готовность взаимодействовать друг с другом. Такая деятельность привлекательна для детей, так как учитывает их психологические особенности и потребности. Достижение успеха в играх способствует укреплению уверенности ребенка в себе, стимулирует желание добиваться высоких результатов и формирует положительное отношение к обучению. Во время игры дети учатся взаимодействовать друг с другом, решать конструктивно конфликты, проявлять эмпатию и сочувствие. Игра помогает снизить тревожность и напряжение, достаточно часто проявляющиеся у детей с ЗПР.

Таким образом, использование игровых форм в процессе психокоррекционных занятий со старшими дошкольниками с ЗПР делает их увлекательными и способствующими общему психическому развитию ребенка в целом и отдельных его сфер, включая саморегуляцию.

---

1. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. — М. : Смысл : Эксмо, 2005. — 512 с.

2. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. — М. : Смысл : Эксмо, 2005. — 1136 с.

3. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии. — М. : КДУ, 2005. — 399 с.

***О. И. Иванова***
*Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТОЛА «СТЕМ» В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности использования образовательного стола «СТЕМ» в образовательной и игровой деятельности во время занятий учителя-дефектолога. Раскрываются некоторые приемы работы со столом «СТЕМ». Предлагаются некоторые дидактические игры и упражнения.

*Ключевые слова:* образовательный стол «СТЕМ», стол, детали, элементы, дети, ребята, занятия дефектолога.

В этом году нашим учреждением был приобретен образовательный стол «СТЕМ». Стол представляет собой плоскую пластиковую перфорированную поверхность, в которую вставляются детали по типу мозаики. Данная поверхность встроена в стол. С помощью данного стола, в процессе работы с ним, у детей можно формировать элементарные математические представления, решать творческие задачи, а также развивать сенсорные навыки, умение выполнять разнообразные постройки, развивать мелкую моторику [2]. По бокам оснащена контейнерами, что облегчает ребенку выполнение его задачи. В комплект пособия входят такие элементы, как: колышки разных цветов, шестеренки разных размеров, цветов и форм, набор пластиковых элементов со стразами, колышки для шнуровки с отверстиями, шнуровка, геометрические фигуры разных цветов: круг, квадрат, треугольник, сектор [1, с. 7]. К пособию прилагаются карточки с образцами разных построек от простого к сложному. В работе со столом можно использовать мелкие игрушки для дополнения игрового сюжета. Такой стол является уникальным пособием: с одной стороны, это работа с ребенком не на бумаге, а с другой стороны, это и не традиционная мозаика. Таким образом, пособие может быть использовано для решения ряда задач на дефектологическом занятии.

Рассмотрим возможности данного стола на занятиях дефектолога. Стол «СТЕМ» можно использовать в разных целях, на разных занятиях и в разных структурных компонентах занятия с детьми с ОВЗ. Так, в организационном моменте небольшая постройка из элементов позволяет настроить ребенка на занятие. В основной части занятия позволяет реализовать обучающие цели, а также изменить задание, что переключит внимание ребенка на более интересную для него деятельность, а значит, у него будет возможность отдохнуть и восстановить ресурсы. А в заключительной части занятия закрепить полученные знания, подвести итоги. Также работа за столом «СТЕМ» в конце занятия может служить поощрением для ребят с низкой мотивацией.

За данным столом можно создавать постройки по разным лексическим темам. Например, в рамках изучения темы «Праздник Новый год» мы сначала учились строить елку, размещая яркие элементы на столе, а потом украшали ее разноцветными игрушками. У детей с нарушениями поведения и эмоционально-волевой сферы легко получается привлечь внимание к постройке, к цветным блестящим материалам. Ребенок учится контролировать свое поведение, подчинять его цели, вырабатывает произвольность действий. Ребята с нарушениями интеллекта учатся по показу, по образцу и словесной инструкции, используя карточки, создавать разного уровня сложности рисунки. Дети учатся видеть часть и целое, учатся рисовать, учатся анализировать готовый объект. Так, после создания постройки детям дается задание срисовать свою работу. После практических действий и анализа своей работы данное задание не вызывает затруднений. С помощью данного пособия можно формировать и закреплять элементарные математические представления: количественный и порядковый счет, изучать геометрические фигуры, пространственные отношения, решать задачи.

Деятельность за столом является условием формирования и развития наглядно-действенного мышления. Происходит освоение мыслительных операций: анализа и синтеза, сравнения, обобщения, классификации. Возникает стремление к решению практических задач. У ребят отлично



© Иванова О. И., 2026

получается проецировать сюжетные линии на плоскость стола. Например, если ребенок не заинтересован в выполнении заданий и выкладывает робота, хочет что-то разрушить, мы подхватываем его идею и предлагаем построить многоэтажные дома, где параллельно считаем этажи, называем итоговое число.

Предлагаем несколько игр и упражнений со столом «СТЕМ»:

**– Дидактическая игра: «Часы»**

**Цель** — учить детей воспроизводить механизм часов, выстраивая элементы так, чтобы каждая шестеренка двигалась.

**Элементы:** цепь, которая регулируется по длине, шестеренки разного размера, зубчатые колеса с ручками, колышки.

**Ход игры:** ребенку предлагается посмотреть изображение часов изнутри, узнать, как они работают, и построить их механизм. Ребенок располагает элементы по поверхности стола и закрепляет их колышками. Задача ребенка — расставить шестеренки так, чтобы каждая деталь приводилась в движение с помощью одного зубчатого колеса с ручкой. Так, детьми могут быть собраны разные схемы механизмов, могут добавляться и перемещаться детали.

**– Дидактическое упражнение: «Зеркальное отражение»**

**Цель** — развивать умение действовать по образцу, умение анализировать и добавлять фигуры по образцу педагога, выстраивать последовательность зеркально.

**Элементы:** колышки с отверстиями, шнурки, геометрические фигуры разного цвета.

**Ход игры:** педагог и ребенок ставят колышки по углам, натягивают и привязывают шнурки по периметру, затем делаем «строчки». Педагог с правой стороны делает рисунок из фигур в строчку, а ребенок должен повторить рисунок, но наоборот.

**– Дидактическое упражнение: «Город»**

**Цель** — закреплять навыки счета в пределах 10, умение называть итоговое число; определять этаж.

**Элементы:** набор элементов со стразами, игрушки-герои из киндер сюрпризов.

**Ход игры:** первый вариант — педагог предлагает ребенку построить несколько домов с разным количеством этажей и расселить героев. Далее просит посчитать, сколько этажей в красном доме, желтом, зеленом и т. д. Затем спрашивает, на каком этаже живет Винни Пух, кот и т. д. Дома строятся разных конструкций. Второй вариант — педагог предлагает построить 3-этажный дом, 6-этажный дом, 9-этажный дом и затем также по инструкции расселить героев, например поселить собаку на 5-й этаж 8-этажного дома.

Таким образом, образовательный стол «СТЕМ» — это уникальное пособие, к которому прилагается разнообразный материал. Позволяет сделать обучающий процесс интересным и эффективным. Используется в разных целях, на разных занятиях, в разных структурных компонентах занятия с детьми с ОВЗ.

---

1. *Надежина Н. А.* Практическое пособие для педагогов по использованию СТЕМ-стола «Творчество». — Ярославль, 2022. — 68 с.

2. СТЭМ-стол: сенсорное развитие // Ориентир детям : [сайт]. — URL: https://tpoo.ru/shop/konstruirovanie-i-robototekhnika/stem-oborudovanie/sistema-stem-wall/stem-stol-sensornoe-razvitie/?ysclid=ml0ooydasn493443976 (дата обращения: 27.01.2026).

***Э. Р. Казымова***
*Университет ADA*
*Специальная общеобразовательная школа № 11*
*Центр Nitq inkişaf по психологическому и речевому развитию, Баку*

# ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ЦЕНТРЕ NITQ İNKİŞAF, И ИХ ИНТЕГРАЦИЯ В МЕЖДУНАРОДНУЮ ПРАКТИКУ

*Аннотация*. В статье анализируется эффективность методов, применяемых в центре Nitq İnkişaf, одном из первых частных центров речевого развития, созданных в Азербайджане. Центр рассматривается как значимая профессиональная среда, сыгравшая роль практической школы для формирования компетенций ряда ведущих логопедов страны. В работе представлены современные логопедические и коррекционно-развивающие методы, внедренные на основе обучающих программ и профессиональных тренингов, реализованных в ряде зарубежных стран. Особое внимание уделяется процессу адаптации международных методик к национальному образовательному и социокультурному контексту, а также анализу результатов их практического применения. Полученные данные свидетельствуют об эффективности комплексного, междисциплинарного подхода центра «Nitq İnkişaf» и подтверждают перспективность интеграции его опыта в международную логопедическую практику.

*Ключевые слова:* логопедическая практика, развитие речи, коррекционно-развивающие методы, частные образовательные центры, международный опыт, адаптация методик, междисциплинарный подход.

После восстановления государственной независимости Азербайджанской Республики в 1991 г. в стране начались масштабные социально-экономические и институциональные преобразования, затронувшие практически все сферы общественной жизни. Существенные изменения произошли и в системе образования, включая сферу специального образования, которая традиционно относится к числу наиболее социально значимых и чувствительных направлений образовательной политики государства.

К числу актуальных проблем государственного сектора специального образования относятся, прежде всего, отсутствие комплексных образовательных программ, ограниченный перечень учебников (преимущественно до 4-го класса и в основном по азербайджанскому языку и математике), а также дефицит механизмов трудоустройства профильных специалистов-дефектологов и логопедов, что отражает лишь часть существующих системных затруднений. На практике это приводит к ситуации, при которой специалисты, имеющие соответствующее образование и профессиональную подготовку, сталкиваются с институциональными ограничениями при трудоустройстве в государственные образовательные учреждения. Аналогичные дискуссии характерны не только для национального контекста, но и для международной практики специального образования. Специальное образование нередко ошибочно воспринимается как обобщенное понятие, и ряд его аспектов — включая проблемы, связанные с отдельными категориями инвалидности, правовые вопросы, группировку, оценивание, размещение, управление, финансирование и обучение — остаются предметом серьезных научных и общественных дискуссий [2]. Особое противоречие наблюдается в сфере правового регулирования логопедической деятельности. Так, в соответствии с «Положением о логопедической службе», утвержденным Постановлением Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 29 апреля 2002 г. № 73, логопедическая помощь в общеобразовательных учреждениях осуществляется учителями-логопедами, логопедическими кабинетами и специализированными центрами, а педагогический статус логопеда нормативно закреплен [1].

На фоне обозначенных трудностей именно частный сектор стал одним из ключевых драйверов развития специального образования в Азербайджане. Активное внедрение международных методик, рост числа частных коррекционно-развивающих центров, а также ориентация на современные научные и практические подходы позволили частному сектору частично компенсировать



© Казымова Э. Р., 2026

существующие пробелы государственной системы. В этом контексте анализ опыта частных специализированных центров и возможностей интеграции международной практики в национальную систему специального образования приобретает особую научную и практическую значимость. Одновременно с этим в последние годы наблюдается активизация государственной политики в сфере специального образования, выражающаяся в проведении капитального ремонта действующих специальных образовательных учреждений и строительстве новых центров. Количество таких учреждений и инфраструктурных объектов последовательно увеличивается, что свидетельствует о растущем внимании государства к развитию данной сферы. Указанные процессы формируют предпосылки для постепенного укрепления институциональной базы специального образования и расширения доступа к коррекционно-педагогической помощи.

В условиях обозначенных системных ограничений государственного сектора особое значение приобретает деятельность частных специализированных центров, ориентированных на внедрение современных коррекционно-развивающих подходов и международного профессионального опыта. Одним из таких учреждений является центр Nitq İnkişaf, опыт которого представляет научный и практический интерес в контексте развития специального образования в Азербайджане. Центр Nitq İnkişaf был основан в 2012 г. и с момента своего создания ориентирован на комплексный подход к коррекции и развитию детей и взрослых с различными речевыми и психофизическими нарушениями. Основными направлениями деятельности центра являются логопедическая и дефектологическая помощь, психологическое сопровождение, развитие мелкой моторики, лечебная физкультура, педагогическая поддержка, а также проведение групповых коррекционно-развивающих занятий. К ключевым особенностям центра относятся отсутствие возрастных ограничений в оказании помощи и многоязычный формат работы, реализуемый на азербайджанском, русском и турецком языках, что повышает доступность и эффективность коррекционной деятельности. Принципиальной позицией центра является привлечение профильных специалистов с высшим образованием и профессиональной подготовкой, что особенно значимо в условиях распространения краткосрочных образовательных курсов. Показателем профессионального уровня центра является научно-методическая активность его специалистов, включающая участие в международных научных конференциях, проведение обучающих семинаров и публикацию результатов исследований в научных изданиях и международных академических базах данных, включая Google Scholar. Интеграция практической и научной деятельности соответствует современным международным подходам к специальному образованию как междисциплинарной системе. Достижения нашего центра ежегодно демонстрируют устойчивый рост. Наши специалисты проходят обучение за рубежом, внедряя в практику современные реабилитационные методы (Forbrain, Balametrix, нейрологопедические подходы, DENAS, кинезиотейпирование и др.), предназначенные для лиц, нуждающихся в реабилитации. Наряду с этим, специалисты центра проводят онлайн-обследования и занятия для граждан Азербайджана и Турции, проживающих за рубежом. Кроме того, каждые 2–3 месяца наши специалисты организуют семинары в различных городах Турции, осуществляют обследования в действующих центрах, обмениваются профессиональным опытом с коллегами, разрабатывают индивидуальные программы и осуществляют контроль за их реализацией. Дополнительным преимуществом центра является наличие первого в Азербайджане официального веб-сайта loqoped.az, а также YouTube-канала, посвященных вопросам специального и логопедического образования. Указанные цифровые платформы используются не только для представления деятельности и достижений центра, но и для распространения актуальной информации, инновационных подходов и просветительских материалов в сфере специального образования.

Проведенный анализ деятельности центра Nitq İnkişaf свидетельствует о значимости комплексного и научно обоснованного подхода к развитию системы специального образования. Ориентация на раннее выявление и коррекцию нарушений, междисциплинарное взаимодействие специалистов и активную просветительскую деятельность формирует предпосылки для обеспечения более здорового и устойчивого будущего детей и взрослых с особыми образовательными потребностями. Особое значение при этом приобретает раннее вмешательство как ключевой фактор повышения эффективности коррекционно-развивающей помощи. Расширение информированности общества и профессионального сообщества способствует формированию инклюзивной образовательной среды и повышению качества специального образования в целом.

1. Постановление Кабинета Министров Азербайджанской Республики «Об утверждении Положения о логопедической службе» от 29 апреля 2002 года № 73 // Параграф : справ.-правовая система. — URL: https://prg.kz/document/?doc_id=37968075&pos=0;-100 (дата обращения: 20.01.2026).

2. Handbook of special education / J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, P. C. Pullen (eds.). — New York : Routledge, 2017. — 2nd ed. — 964 p. — DOI: 10.4324/9781315517698

***Р. К. Керимбаева***
*Таразский университет им. М. Х. Дулати, Тараз*
***А. Д. Сыздыкбаева***
*Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы*
***Ю. Б. Иминова***
*Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы*

# СОЗДАНИЕ ИГРОВОЙ МОДЕЛИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация*. В статье представлена игровая модель адаптации детей с ООП к дошкольной организации. Модель основана на системном, деятельностном и личностно-ориентированном подходах и включает функционально-целевой, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный и контрольно-оценочные блоки. Раскрыты педагогические условия реализации модели, этапы игровой адаптации, а также компоненты, критерии и показатели оценки уровня адаптации детей с ООП. Представленная модель направлена на обеспечение эмоционального благополучия, развитие социально-коммуникативных навыков и формирование позитивного отношения детей к образовательной среде дошкольной организации.

*Ключевые слова:* игровая модель, адаптация, дети с особыми образовательными потребностями, дошкольная организация, инклюзивное образование.

*Благодарности.* Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан на 2025–2027 годы AP26104365 «Социально-педагогические условия адаптации детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями к инклюзивной среде посредством игр», научный руководитель Р. К. Керимбаева.

Современная система дошкольного воспитания и обучения в Республике Казахстан ориентирована на обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех категорий детей, включая с особыми образовательными потребностями. Данное положение закреплено в Законе РК «Об образовании» [4], где подчеркивается необходимость создания специальных условий для получения образования с учетом индивидуальных возможностей и потребностей воспитанников. В ГОС ДВО РК, Концепции инклюзивной политики на 2025–2030 гг. особое внимание уделяется развитию социальной адаптации, эмоционального благополучия и коммуникативных навыков детей дошкольного возраста. В этой связи, в условиях инклюзивного образования возрастает необходимость поиска эффективных педагогических моделей, обеспечивающих успешное вхождение ребенка с ООП в образовательную среду, формирование чувства безопасности, принятия и позитивного отношения к социальному окружению [3; 5].

Период адаптации в дошкольной организации сопровождается для детей с ООП повышенной эмоциональной напряженностью, трудностями коммуникации, сниженной готовностью к взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Это требует от педагогов применения специальных подходов, учитывающих индивидуальные возможности, темп развития и особенности психоэмоционального состояния ребенка. Одним из наиболее эффективных средств педагогической подде-



© Керимбаева Р. К., Сыздыкбаева А. Д., Иминова Ю. Б., 2026

ржки процесса адаптации выступает игровая деятельность. Игра, являясь ведущей деятельностью детей дошкольного возраста, обеспечивает естественные условия для освоения социальных ролей, развития коммуникативных навыков, снижения тревожности и формирования положительного опыта пребывания в дошкольной организации. В контексте инклюзивного образования игра приобретает особое значение как универсальный механизм включения детей с ООП в совместную деятельность. Однако анализ практики дошкольных организаций показывает недостаточную разработанность целостных игровых моделей адаптации детей с ООП, ориентированных на поэтапную поддержку ребенка в период вхождения в образовательную среду. Это определяет актуальность разработки и описания игровой модели адаптации, направленной на создание комфортных условий для социализации и эмоционального благополучия детей с ООП.

*Теоретико-методологическое обоснование игровой модели.* Теоретико-методологической основой игровой модели адаптации детей с ООП к дошкольной организации послужили труды отечественных и зарубежных ученых. Ключевые положения модели опираются на культурно-историческую теорию развития Л. С. Выготского, согласно которой развитие ребенка осуществляется в процессе освоения социального опыта, а игра выступает ведущей деятельностью, обеспечивающей формирование высших психических функций [2]. Идеи деятельностного подхода, представленные в работах Д. Б. Эльконина, позволили рассматривать адаптацию как активный процесс включения в различные виды деятельности. Отмечается, что игра определяется как пространство социального развития, в котором ребенок приобретает опыт взаимодействия, учится регулировать поведение и эмоциональные реакции [9].

Вопросы инклюзивного и коррекционно-развивающего обучения раскрыты в исследованиях Н. В. Микляевой [7], С. В. Алехиной [1], в которых подчеркивается необходимость раннего педагогического сопровождения детей с ООП и использования вариативных форм организации воспитательно-образовательного процесса. Методологические положения личностно-ориентированного подхода, отраженных в трудах И. С. Якиманской, позволили обосновать необходимость учета индивидуальных возможностей, темпа развития и образовательных потребностей каждого ребенка при реализации игровой модели адаптации [10]. Кроме классических зарубежных теоретиков в контексте инклюзивного и дошкольного образования Казахстана существует ряд казахстанских исследований, которые раскрывают специфику инклюзивной практики, готовности педагогов к ее реализации и особенностям социализации детей с ООП. Так, в работах Т. К. Омаровой анализируется концептуализация инклюзивного образования в Казахстане и подчеркивается, что практика инклюзивного обучения связана с личностной и профессиональной готовностью педагогов к работе с детьми с ООП [8]. Социально-педагогический аспект инклюзии в дошкольных организациях отражен в социологическом анализе А. Ж. Макулбек, где обсуждаются особенности практик включения детей с ООП в дошкольные группы и проблема их адаптации в условиях дошкольной организации [6].

Вышепредставленные теоретические обоснования легли в основу создания игровой модели адаптации детей с ООП к дошкольной организации, представленная на рисунке.

Исходя из рисунка, отмечаем, что эффективность реализации игровой модели адаптации детей с ООП обеспечивается рядом педагогических условий: создание эмоционально безопасной предметно-развивающей среды, учет индивидуальных возможностей и потребностей ребенка, вариативность игровых форм и методов, а также сотрудничество педагогов и родителей в достижении общих целей. Важную роль занимает профессиональная готовность педагогов к работе в инклюзивной среде, умение наблюдать за динамикой адаптационного процесса и своевременно корректировать содержание игровой деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами РК. Представленная модель игровой адаптации детей с ООП к ДО позволяет обеспечить поэтапную педагогическую поддержку ребенка в период вхождения в новую среду. Применение игровой деятельности как основного средства адаптации способствует снижению эмоционального напряжения, развитию коммуникативных навыков и формированию положительного отношения к ДО.

**Функционально-целевой блок**

**Социальный заказ:** обеспечение равного доступа к получению качественного образования → **ГОСДВО РК**: развитие социальной адаптации, эмоционального благополучия и коммуникативных навыков детей дошкольного возраста

**Цель:** создание эмоционально комфортной и развивающей среды, способствующей социальной, эмоциональной и поведенческой адаптации детей с ООП средствами игровой деятельности

**Функции:** адаптационная, развивающая, социализирующая, коррекционно-поддерживающая

**Теоретико-методологический блок**

**Субъекты:** дети дошкольного возраста, воспитатель, родители.

Культурно-историческая теория развития Л.С. Выготского.

**Методологические подходы и принципы:**
- личностно-ориентированный подход: принцип субъектности, сотрудничества в совместной деятельности, вариативности;
- деятельностный подход: принцип интеграции деятельности, психологическая комфортность участников, творчества;
- системный подход: принцип целостности, адаптивности, взаимосвязи элементов, рефлексивности и обратной связи.

**Содержательно-процессуальный блок**

**Педагогические условия:**
- создание безопасной и эмоциональной комфортной образовательной среды;
- применение вариативных игровых форм (индивидуальные, подгрупповые, групповые игры), в том числе сенсорных, сюжетно-ролевых, дидактических и подвижных игр;
- активное вовлечение семьи и взаимодействие с родителями с целью обеспечения эффективности;
- применение визуальных, аудиальных и интерактивных материалов для стимуляции познавательной и коммуникативной активности.

**Учебное пособие «Дошкольная инклюзивно-развивающая среда»**
Разделы: Характеристика инклюзивной среды в дошкольных организациях; Психолого-педагогические технологии адаптации детей к инклюзивной среде; Игра-средство включения ребенка в инклюзивную среду; Педагогические условия инклюзивной дошкольной среды

**Методы и средства:** Наблюдение, беседа, анкетирование, игровое моделирование, анализ продуктов деятельности, наглядные, словесные, практические → Игровые (Дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные, интерактивные игры), педагогическая поддержка и взаимодействия

**Этапы педагогической деятельности:** адаптационно-ориентировочный, эмоционально-коммуникативный, социально-интеграционный. → **Формы:** индивидуальная, подгрупповая, групповая игровая деятельность.

**Критериально-оценочный блок**

| Компонент | Критерии | Показатели | Уровни |
|---|---|---|---|
| Эмоциональ но-личностный | Уровень эмоционального благополучия | - выраженность тревожности при расставании с родителями;<br>- эмоциональная устойчивость в течение дня;<br>- преобладание положительных эмоций в игровой деятельности;<br>- снижение проявлений страхов и негативных реакций | Относительно высокий |
| Социально-коммуникати вный | Степень сформированности коммун. и соц. навыков | - инициативность во взаимодействии со сверстниками;<br>- стремление к совместной игровой деятельности;<br>- адекватность речевых и неречевых коммуникативных реакций;<br>- способность принимать помощь и сотрудничать. | Относительно средний |
| Поведенческ ий | Уровень произвольной регуляции в игровой и образов. деятельн. | - соблюдение правил совместной игры;<br>- выполнение инструкций педагога;<br>- участие в организованных и свободных видах деятельности;<br>- способность контролировать собственное поведение. | Относительно низкий |
| Игрово-деятельностн ый | Активность и включенность ребенка в игровую деятельность | - интерес к игровым ситуациям;<br>- самостоятельность в выборе и организации игры;<br>- устойчивость участия в игровой деятельности;<br>- принятие и выполнение игровых ролей | |
| Мотивационно-адаптационный | Сформированность положительного отношения к ДО | - желание посещать ДО;<br>- отсутствие протестных реакций;<br>- положительное отношение к педагогам. | |

**Результат:** успешная адаптация детей с ООП к дошкольной организации на эмоциональном, социальном и поведенческом уровнях.

Модель игровой адаптации детей с особыми образовательными потребностями к дошкольной организации

1. *Алехина С. В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 1. — С. 136–145.

2. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 77.

3. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения [Утвержден приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348] // Әділет : справ.-правовая система. — URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z20 (дата обращения: 20.01.2026).

4. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 1 января 2026 г.)

5. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы [Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249] // Әділет : справ.-правовая система. — URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249 (дата обращения: 20.01.2026).

6. *Макулбек А. Ж.* Инклюзивное образование в Казахстане — дошкольные организации: социологический анализ // Вестн. Евраз. нац. ун-та им. Л. Н. Гумилева. Сер. Педагогика. Психология. Социология. — 2023. — № 1(142). — DOI: 10.32523/2616-6895-2023-142-1-460-472

7. *Микляева Н. В.* Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: дошкольная группа : учеб. для вузов / под ред. Н. В. Микляевой. — М. : Юрайт, 2025. — 308 с.

8. *Омарова Т. К.* Особенности концептуализации инклюзивного образования в Казахстане // Journal of Educational Sciences. — 2017. — № 49(3). — URL: https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/view/383 (дата обращения: 20.01.2026).

9. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М. : Владос, 1999. — 360 с.

10. *Якиманская И. С.* Технология личностно-ориентированного образования / отв. ред. М. А. Ушакова. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.

***Е. В. Киянская, К. И. Султанбаева***
*Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Абакан*

# РАЗВИТИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

*Аннотация*. В статье рассматривается проблема развития фонетико-фонематического восприятия у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и обосновывается целесообразность использования музыкальных занятий в системе коррекционно-развивающей работы. Раскрывается значение фонематического слуха для формирования устной и письменной речи, а также особенности его становления у детей с речевыми нарушениями. Описываются основные направления и приемы работы на музыкальных занятиях, направленные на развитие слуховой дифференциации и уточнение звуковых представлений. Показано, что включение музыкальных средств в коррекционный процесс способствует повышению мотивации младших школьников, снижению утомляемости и повышению эффективности логопедической помощи.

*Ключевые слова:* фонетико-фонематическое восприятие, тяжелые нарушения речи, младшие школьники, коррекционно-развивающая работа, музыкальные занятия, фонематический слух, слуховая дифференциация, логопедическая помощь.

Проблема развития фонетико-фонематического восприятия у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи занимает особое место в системе коррекционно-педагогической работы. Недостаточная сформированность слуховой дифференциации, анализа и синтеза звуковой стороны речи напрямую отражается на овладении чтением и письмом, «снижает учебную мотивацию

© Киянская Е. В., Султанбаева К. И., 2026

и затрудняет полноценную социализацию ребенка в условиях начального общего образования» [1, с. 294]. В связи с этим поиск эффективных и доступных средств коррекционного воздействия сохраняет высокую актуальность.

Одним из перспективных направлений коррекционной практики выступает использование музыкальных занятий, обладающих выраженным развивающим потенциалом. «Музыка опирается на слуховое восприятие, ритм, темп и интонацию, что создает благоприятные условия для формирования фонематического слуха и уточнения звуковых представлений» [5, с. 53]. Включение музыкальных элементов в образовательный процесс позволяет активизировать эмоционально-волевую сферу младших школьников и обеспечить более устойчивое усвоение коррекционного материала. Фонетико-фонематическое восприятие представляет собой сложный психолингвистический процесс, обеспечивающий различение и осмысление звуков речи на слух. «Его сформированность является необходимым условием овладения устной и письменной речью, поскольку именно на этой основе формируются навыки звукобуквенного анализа и синтеза» [2, с. 59]. В младшем школьном возрасте данные процессы приобретают особую значимость в связи с возрастанием учебной нагрузки и требованиями к речевой регуляции деятельности.

У детей с тяжелыми нарушениями речи фонетико-фонематическое восприятие отличается несформированностью и нестабильностью. Это проявляется «в трудностях различения фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам, нарушениях слухового внимания и искажении звуковой структуры слова» [3, с. 137]. Подобные особенности отрицательно сказываются на качестве устной речи и процессе обучения грамоте. В трудах отечественных логопедов подчеркивается необходимость комплексного подхода к коррекционной работе, предполагающего воздействие не только на артикуляционную сторону речи, но и на слуховое восприятие в целом [7, с. 261]. В данном контексте музыкальная деятельность рассматривается как эффективное средство развития слуховой дифференциации и формирования более точных акустических представлений.

Практическая работа по развитию фонетико-фонематического восприятия у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи средствами музыкальных занятий строится на интеграции коррекционных задач в структуру музыкально-педагогической деятельности. Музыкальные занятия позволяют целенаправленно развивать слуховое внимание, чувство ритма и интонационную выразительность, что имеет прямое значение для формирования фонематического слуха.

На начальном этапе используются упражнения на различение неречевых звуков по высоте, силе и длительности, а также задания на воспроизведение простых ритмических рисунков. Подобная работа «подготавливает слуховой анализатор к более тонкой дифференциации речевых звуков и способствует повышению произвольности слухового восприятия» [4, с. 158].

Дальнейшая работа направлена на установление связей между музыкальными и речевыми звуками. Пение, ритмизированная речь и звукоподражания способствуют формированию устойчивых слухо-произносительных образов и уточнению фонематических представлений. Включение ритмико-двигательных упражнений усиливает коррекционный эффект за счет синхронизации слуховых, речевых и моторных процессов.

Рассмотренный материал подтверждает целесообразность использования музыкальных занятий в системе коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. Музыкальная деятельность обладает выраженным потенциалом «в развитии фонетико-фонематического восприятия, способствует повышению мотивации и снижению утомляемости детей, а также расширяет возможности традиционных логопедических методов» [6, с. 34].

В результате включения музыкальных средств в образовательный процесс создаются условия для более гармоничного речевого развития и повышения эффективности коррекционной помощи, что подтверждает практическую значимость данного направления работы.

---

1. *Волкова Л. С.* Логопедия : учеб. для вузов. — М. : Владос, 2019. — 703 с.

2. *Грибова О. Е.* Формирование фонематического восприятия у детей с нарушениями речи. — М. : Просвещение, 2018. — 160 с.

3. *Жукова Н. С., Мастюкова Е. М.* Преодоление общего недоразвития речи у детей. — М. : Просвещение, 2017. — 256 с.

4. *Ковшиков В. А.* Нарушения речи и их коррекция у детей. — СПб. : Каро, 2020. — 304 с.

5. *Медведева Е. А.* Музыкальное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. — М. : Академия, 2020. — 192 с.

6. *Ткаченко Т. А.* Коррекция фонематического восприятия у детей. — М. : Гном, 2019. — 128 с.

7. *Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.* Основы логопедии. — М. Просвещение, 2020. — 480 с.

***В. А. Клюева, Я. А. Криницкая***

*Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск*

# ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В МАЛОЙ ГРУППЕ

*Аннотация.* В статье представлен опыт организации занятий по подготовке к школе детей с расстройством аутистического спектра (далее — РАС) в малой группе. Раскрываются особенности организации этих занятий, их продолжительность и периодичность, структура. Описаны направления, цели и задачи специалистов (психолог, дефектолог) в рамках реализации занятий.

*Ключевые слова:* РАС, подготовка к школе, малая группа, дефектолог, психолог.

Расстройство аутистического спектра (РАС) — группа расстройств, объединенная общими признаками, такими как:

– аутизм — предельное, «экстремальное» одиночество ребенка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию;

– стереотипность в поведении, которая связана с напряженным стремлением сохранить постоянные, привычные условия жизни; сопротивление малейшим изменениям в обстановке, порядке жизни, страх перед ними; поглощенность однообразными действиями; пристрастие к одним и тем же предметам, одним и тем же манипуляциям с ними;

– задержка и нарушение в развитии речи, прежде всего, ее коммуникативной функции;

– раннее появление этих признаков (до 2,5 лет) [3, с. 12].

Подготовка детей к школе — это системный процесс формирования у ребенка комплекса знаний, умений, навыков и психологических качеств, необходимых для успешной адаптации к школьной среде, освоения учебной программы и взаимодействия с окружающими. Этот процесс охватывает все сферы развития ребенка — когнитивную, эмоционально-волевую, социальную, физическую и др. — и направлен на плавный переход от дошкольного детства к школьному обучению [2].

Подготовка к школе ребенка с РАС — один из ключевых факторов его успешной адаптации к школьной жизни. Поступая в школу, аутичный ребенок сталкивается с рядом трудностей: новое место и группа людей, новый авторитетный взрослый, новые требования и правила, необходимость действовать в одном темпе с другими ребятами, необходимость самоорганизации во время урока.

Сталкиваясь с этими трудностями, ребенок испытывает стресс. Новые места могут пугать или тревожить аутичного ребенка, ему необходимо время на запоминание обстановки и местоположения окружающих предметов, построение маршрутов передвижения. Новые люди в окружении вызывают напряжение — аутичный ребенок не знает, какое поведение от них ожидать. Ребенку требуется значительное время на изучение особенностей поведения и внешности окружающих людей, чтобы почувствовать уверенность во взаимодействии. Учитель становится авторитетным взрослым, поэтому ребенку с РАС приходится адаптироваться к темпу и тембру голоса, способу подачи информации и предъявления инструкций. В школе возрастает количество необходимых для соблюдения правил поведения. Склонному к стереотипности аутичному ребенку необходимо

© Клюева В. А., Криницкая Я. А., 2026

достаточное количество времени, чтобы запомнить и закрепить новые требования, предъявляемые к нему. Необходимость самостоятельно организовывать себя на уроке также является достаточно сложной задачей для ученика с РАС.

У детей с РАС хорошо развита непроизвольная память и восприятие, но имеются трудности произвольной организации восприятия. Так, ребенок может научиться считать механически, не соотнося цифры с количеством; решать примеры на сложение и вычитание, но не может перевести в форму примера простейшую математическую задачу; читать слова, не вникая в смысл прочитанного [3].

Все перечисленные трудности подтверждают необходимость подготовки аутичных детей к школе с учетом их особенностей.

Нами была разработана и успешно применяется программа по подготовке к школе детей с РАС в малой группе. Выбор группового формата работы обусловлен необходимостью включения аутичного ребенка в сферу социальных отношений; формированием навыков продуктивного общения; умением воспринимать информацию в групповом формате; формированием представлений о правилах поведения в группе и т. д.

Количество детей, включенных в группу, определяется особенностями каждого конкретного ребенка. Рекомендуемое количество: 2–4 человека. Включение большего количества детей снизит эффективность освоения программы.

Занятия проводятся в течение учебного года с периодичностью два раза в неделю. Продолжительность занятий 30 мин. Предусмотрено одно занятие педагога-психолога в неделю и одно занятие учителя-дефектолога. На каждом занятии предусмотрено тьюторское сопровождение.

При разработке календарно-тематического планирования учитываются особенности освоения новых знаний, умений и навыков аутичными детьми. Вся новая информация сначала изучается на материале, приближенном к личному опыту каждого ребенка. В дальнейшем происходит переход к более обобщенным и абстрактным материалам.

При организации занятий необходимо опираться на основные правила:

1. Проведение занятий в определенном месте, в одно и то же время.
2. Соблюдение постоянной структуры занятий, последовательность его этапов.
3. Максимальная организация и сохранение постоянства зрительного поля ребенка [1, с. 221].
4. Использование эмоционально-смыслового комментария.
5. Использование визуальной поддержки.
6. Адаптация учебного материала в соответствии с возможностями ребенка.

Разработанная нами программа учитывает необходимость комплексного подхода к сопровождению — командная работа специалистов разного профиля.

Деятельность педагога-психолога включает в себя работу по следующим направлениям:

1. Коррекция и развитие социально-коммуникативной сферы. Данное направление включает развитие: умения здороваться и прощаться, отвечать на вопросы в рамках группового занятия; развитие умения соблюдать структуру и правила поведения на занятии; умения выражать свое согласие и отказ социально-приемлемым способом; умения работать в группе (действовать по очереди, совместно, ждать); формирование представлений о правилах поведения в общественных местах.

2. Развитие эмоционально-волевой сферы. Данное направление включает следующие задачи: развитие умения понимать и выражать свои эмоции социально-приемлемым способом; развитие умения понимать эмоции людей, персонажей на картинке, в рассказе; развитие чувства эмпатии; формирование представлений о понятиях «хорошо» и «плохо»; развитие умения понимать шутки и шутить; развитие произвольности и самоконтроля.

3. Формирование учебного поведения. В рамках этого направления реализуются следующие задачи: формирование представлений о правилах поведения в школе; формирование умения пользоваться школьными принадлежностями; формирование умения действовать по фронтальной инструкции.

В ходе реализации программы по подготовке к школе детей с РАС, учителем — дефектологом проводится работа по следующим направлениям работы:

– Развитие представлений о себе и окружающем мире. В рамках данного направления реализуются следующие задачи: развитие представлений о себе; развитие представлений об объектах

и явлениях живой и неживой природы; развитие временных представлений; развитие умения выделять несколько качеств предметов; формирование умения находить общее и различное в предметах.

– Развитие математических представлений. Данное направление включает решение следующих задач: развитие количественных представлений; формирование умения решать простейшие арифметические задачи.

– Формирование навыка осмысленного чтения. В рамках данного направления перед учителем — дефектологом стоят задачи: формировать умение соотносить глобально прочитанное слово с картинкой; знакомить с буквами и учить их писать.

Таким образом, нами была разработана и реализуется программа по подготовке к школе детей с РАС. Данная программа составлена с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка и предполагает комплексный подход к сопровождению детей. Это позволит им принять новую социальную ситуацию, принять роль ученика и получить знания, умения и навыки, необходимые для обучения в школе.

1. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг [и др.]. — М. : Полиграф сервис, 2003. — 232 с.

2. *Венгер Л. А., Венгер А. Л.* Готов ли ваш ребенок к школе? — М. : Знание, 1994. — 192 с.

3. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. — М. : Теревинф, 2007. — 148 с.

***Е. В. Ковалева, Т. В. Затула***
*Детский сад № 278 компенсирующего вида, Омск*

## ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПЛОСКОСТНОЙ ЛЕПКЕ В УСЛОВИЯХ ДОУ

*Аннотация*. В статье описан вариант (опыт) работы по обучению детей с нарушением интеллекта плоскостной лепке с упором на лексические темы. Представлен материал с учетом умственных, физических и психических особенностей детей с ОВЗ.

*Ключевые слова:* изобразительная деятельность, плоскостная лепка, лексические темы, дети с ОВЗ, нарушение интеллекта.

Дети с нарушением интеллекта, в силу своих особенностей, ограничены в изучении мира вокруг. Как следствие, это отражается на темпах и сроках их развития, происходит задержка моторных и речевых функций, отмечается снижение познавательной активности, страдает эмоционально-волевая сфера.

Принятые методы и приемы знакомства с лепкой из пластилина детям с нарушением интеллекта не всегда доступны, поэтому нами была поставлена цель: разработать конспекты занятий по плоскостной лепке для детей с ОВЗ с упором на лексические темы.

Сформированы следующие задачи: обучение основным навыкам лепки; развитие зрительно-двигательной координации; развитие и укрепление мелкой моторики; стимулирование речевых навыков, лексики; развитие эмоционально-волевой сферы и воображения; самоорганизации.

Перед началом знакомства детей с техникой «плоскостная лепка», дошкольники должны познакомиться с пластилином как материалом, а также научиться основным приемам работы с ним: раскатывать, отщипывать, растягивать по поверхности, скатывать шар, раскатывать колбаску. На данном этапе важно поставить кисть руки: ладони параллельно друг другу, пальцы растопыренные.

© Ковалева Е. В., Затула Т. В., 2026

Разрабатывая методику плоскостной лепки, мы опирались на плоскостное изображение, простоту линий, форм и цвета. Несмотря на то, что мы не работаем с объемом и все работы плоские, все же отталкиваемся от основного: шар, колбаска.

Так как дети младшего дошкольного возраста не имеют нужного навыка работы с пластилином, детские поделки однотипны и примитивны: конфета для Маши, оладушки у бабушки, сушки для Мишки и т. д. Использование плоскостной лепки позволяет расширить поле деятельности, провести занятие в более увлекательной форме. Рабочая карточка и нанесенный на нее контур вызывает у детей интерес (это яблоко, а какого цвета; а вот зайчик, как нам вылепить его пушистым). Можно придумать много игровых моментов: покормим зайчика морковкой, овечку травкой, машине выложим дорогу и т. д.

С опорой на лексические темы нами были составлены конспекты занятия, к каждому из которых индивидуально разработаны: игровой момент, пальчиковая гимнастика и физ.минутка, а так же тематические карточки на каждого ребенка.

Были продуманы все нюансы работы с карточками: 1) они имеют небольшой размер 10 × 15, это позволяет выполнить работу до конца самостоятельно, что приводит к эмоциональному удовлетворению ребенка, увидевшего конечный результат; 2) карточки должны быть ламинированные, для многократного использования; 3) изображенный контур делаем четким, понятным и простым. Например: елка, варежка, овечка и др.

Пример конспекта занятия:

Тема «Овощи». ЛЕПКА «Картошка в мешке».

Предварительная работа: чтение С. Михалкова «Овощи».

Цель занятия: вылепить картофель из пластилина и заполнить мешок.

Программные задачи:

*Обучающая:* продолжать учить детей скатывать маленькие шарики из пластилина, расплющивать пальцем на картоне.

*Коррекционно-развивающая*: развитие мелкой моторики.

*Речевая*: овощи, картофель, лепка, по кругу.

*Воспитательная:* развивать желание довести работу до конца.

Демонстрационный материал: картофель — муляж.

Раздаточный материал: доски для лепки; пластилин коричневого цвета; карточка с контуром мешка на каждого ребенка.

Ход занятия:

*1. Организационный момент:* чтение отрывка из стихотворения С. Михалкова «Овощи»:

Накрытые крышкою, в душном горшке
Кипели, кипели в крутом кипятке.
Картошка, капуста, морковка, горох,
Петрушка и свекла. Ох!
И суп овощной оказался неплох!

2. *Дидактическое упражнение*: «Отгадай овощ» (педагог рассматривает с детьми овощи и складывает их в мешочек. Дети на ощупь рукой в мешочке определяют овощ).

3. *Игровой момент:* воспитатель показывает пустой мешок с дыркой и рассказывает о том, что в мешке лежал картофель, чтобы приготовить борщ на обед, но его нет. Находит в мешке мышку. Вот кто дырку прогрыз! Педагог предлагает помочь поварам и собрать картошку в целые мешки.

4. *Рассматривание образца:* обратить внимание детей на цвет и форму картофеля.

5. *Пальчиковая гимнастика*

«Картошка — вкусный овощ (п*альцы собрать в кулак, повороты вправо-влево*) и любим мы ее» (к*руговые движения кулаком*).

«Мы чистим, режем, варим (п*о раскрытой ладони провести перпендикулярно ладонью) и* кушаем ее» (*имитация ложки, подносимой к губам*).

6. *Физминутка* (дети встают за стул. Ходьба на месте «идем собирать картошку». Присели за стул, встали. Наклон через спинку стула к сиденью (собираем и складываем картошку) — проходит в середине занятия.

7. *Поэтапный показ* педагога. *Фронтальная работа* детей, индивидуальная помощь. Воспитатель дает указания, поощряет.

8. *Оценка. Итог занятия*: дети молодцы, они собрали много картофеля и повара смогут сварить вкусный борщ!

Итоговая диагностика в конце года показала положительную динамику: дети приобрели первичные навыки работы с пластилином; активизировались речевые и моторные функции, расширили лексику; отмечена динамика в развитии мышления, воображения, пространственного восприятия, коммуникации и творческих способностей.


1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчества в детском возрасте. — М. : Просвещение, 1991. — 93 с.

2. *Екжанова Е. А., Стребелева Е. А*. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. — М. : Просвещение, 2005. — 272 с.

3. *Зайцева Е. А., Поветкина Е. А.* Методики формирования изобразительных навыков у детей с ограниченными возможностями // Современные технологии реабилитации в педиатрии / под ред. Е. Т. Ильина. — М., 2000. — 387 с.

4. *Комарова Т. С.* О развитии способностей дошкольников к изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. — 1990. — № 6. — С. 44–50.

5. *Стариченко Н. Л.* Изобразительная деятельность дошкольника и младшего школьника — ступени развития // Преемственность в воспитательном процессе ДОУ и начальной школы. — Белгород : Белгор. гос. ун-т, 1999. — С. 75–83.



***К. Г. Коваленко, И. Н. Рассказова***

*Омский государственный педагогический университет, Омск*


# ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ


*Аннотация*. В статье представлена характеристика детско-родительских отношений (ДРО) и их влияние на развитие детей. Раскрыта их специфика в семьях, воспитывающих младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Подчеркивается важность благополучных детско-родительских отношений как значимого фактора гармоничного развития детей.



*Ключевые слова:* младший школьный возраст, детско-родительские отношения, влияние, синдром дефицита внимания, стиль семейного воспитания, гиперактивность.


Младший школьный возраст — возрастной период, в котором в связи с изменившейся социальной ситуацией развития — поступлением в школу, происходят серьезные изменения в разных сферах жизни и развития детей, в том числе и детско-родительских отношениях. Это достаточно сложный период для большинства детей и родителей, связанный с необходимостью адаптации к новым условиям жизни. Особые сложности в этом плане могут испытывать дети с особенностями здоровья, к категории которых относятся дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Он достаточно распространен и проявляется в чрезмерной двигательной расторможенности ребенка, импульсивности, отвлекаемости, низкой концентрации внимания, высоком уровне переключаемости. А. О. Дробинский отмечает, что у таких детей наблюдаются нарушения координации движений, вызывающих моторную неловкость, несформированность мелкой моторики и праксиса, что приводит к сложностям в выполнении действий с мелкими предметами, письмом [1].


© Коваленко К. Г., Рассказова И. Н., 2026

Ученые выделяют следующие факторы формирования СДВГ: биологические, включающие генетическую предрасположенность и особенности нейробиологической регуляции мозговой активности; социальные (требования общества к ребенку, культурные традиции, подходы к воспитанию и характер взаимоотношений в семье) [4].

Из описания проявлений СДВГ становится очевидной вероятность серьезных трудностей в процессе обучения, межличностных отношениях у данных детей. А важнейшей задачей родителей и педагогов является помощь ребенку в формировании ситуации успеха в начальной школе, которая будет способствовать формированию у него чувства собственной компетентности, успешности. Семья и школа являются важнейшими институтами социализации, и отношение к ребенку значимых взрослых — родителей и педагога — является важнейшим фактором его благополучного либо проблемного развития. В семьях, воспитывающих детей с серьезными проблемами здоровья, существуют свои особенности и трудности. Нарушение здоровья ребенка может повлиять на отношение родителей к нему, характер их взаимодействия.

Взаимодействие родителей с детьми изучается преимущественно через детско-родительские отношения и стиль семейного воспитания. Под детско-родительскими отношениями понимается система межличностных установок, ориентаций и ожиданий родителей, их общение с ребенком [5].

Н. Э. Солынин выделяет в структуре детско-родительских отношений следующие компоненты, которые могут иметь свои особенности в семьях детей с особенностями здоровья: установление контакта между родителем и ребенком, требующее вовлеченности обеих сторон; родительская позиция, в которой проявляется оценка ребенка, отношение к нему, стиль общения родителей с ним; контроль родителей, который изменяются в соответствие со взрослением ребенка [6].

Он также описывает особенности детско-родительских отношений в зависимости от возраста ребенка: важность эмоциональной близости с матерью от рождения до 3 лет; от 3 до 7 лет повышение роли отца в воспитании; от 7 до 16 лет при сохраняющейся важности поддержки семьи, повышается влияние общества; с 16 лет важна сепарация от семьи и вступление в самостоятельную жизнь [6].

Стиль воспитания — совокупность приемов и средств воздействия, используемых родителями для оказания влияния на ребенка. С точки зрения В. М. Миниярова, в современной семье представлены следующие стили семейного воспитания, которые будут оказывать неблагоприятное влияние на развитие ребенка: хаотичный (непоследовательный) возникает из-за отсутствия опыта или несогласованности родителей, когда ребенок не знает, на какие требования ему ориентироваться; игнорирующий связан с отсутствием контроля и внимания к детям. Он также выделяет интуитивный стиль, основой которого является повторение опыта воспитания самих родителей. Воспроизведение усвоенных моделей поведения может иметь положительный результат при условии гармоничных отношений в прародительской семье и способности родителей учитывать особенности изменившейся жизни, конкретной ситуации взаимодействия и индивидуальных особенностей детей. Позитивный стиль воспитания проявляется в принятии и уважении ребенка [3].

В семьях, воспитывающих детей с особенностями здоровья, существуют свои особенности и трудности. Нарушения здоровья ребенка может повлиять на отношение родителей к нему. На характер отношения в семьях с детьми, страдающими СДВГ, влияют нейробиологические и социально-психологические факторы. Взаимоотношения между родителями и детьми осложнены неуверенностью родителей в применении методов воспитания, противоречивыми требованиями, что приводит к усилению поведенческих проблем, например, таких как непослушание. Так, О. А. Карабанова также отмечает, что воспитанием детей с СДВГ преимущественно занимаются матери, которые испытывают усталость, что приводит к обострению конфликтов с детьми [2]. Семьи, воспитывающие детей с особенностями здоровья, нуждаются в психологической поддержке, в процессе которой необходимо прорабатывать следующие, характерные для семей проблемы: внутриличностный конфликт матери, непринятие особенностей ребенка, воспитательная неуверенность, напряженность и чрезмерные требования родителей. Важно обучать родителей принятию ребенка, способам продуктивного взаимодействия с ним, а также решению собственных личностных проблем, чтобы они не проецировались на детей. Необходимо помочь родителям понять проявления синдрома СДВГ и его причины, негативные последствия жестких методов воспитания, а также формировать мотивацию на сотрудничество со специалистами. Данную работу

возможно осуществлять в процессе разных форм психологической работы с семьей: семейное консультирование, группы сопровождения и просветительские мероприятия [2].

Таким образом, комплексный подход в решении сложных проблем во взаимоотношениях родителей и детей с синдромом СДВГ может способствовать минимизации негативных последствий для развития ребенка, созданию более благоприятных условий.

1. *Дробинский А. О.* Синдром гиперактивности с дефицитом внимания // Дефектология. — 1999. — № 1. — С. 31–36.

2. *Карабанова О. А.* В поисках оптимального стиля родительского воспитания // Нац. психол. журн. — 2019. — № 3 (35). — С. 71–79.

3. *Минияров В. М.* Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). — М. : МОДЭК, 2013. — 256 с.

4. *Панков М. Н., Старцева Л. Ф.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: распространенность, механизмы формирования // Успехи современного естествознания. — 2015. — № 9–2. — С. 226–230.

5. *Савина Е. А.* Родители и дети: психология взаимоотношений. — М. : Когито-Центр, 2003. — 228 с.

6. *Солынин Н. Э.* Теоретические представления о структуре детско-родительских отношений // Молодой ученый. — 2021. — № 6 (348). — С. 313–315.

***С. К. Коваль, Т. А. Дорофеева***

*Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Абакан*

# КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКИМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Аннотация*. В статье рассматриваются проблемы словесно-логического мышления у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, представлены результаты исследования словесно-логического мышления у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, предлагается разработанная авторами коррекционно-развивающая программа по развитию словесно-логического мышления с использованием учебных и методических пособий Шамиля Ахмадуллина.

*Ключевые слова:* словесно-логическое мышление, умственная отсталость легкой степени, коррекционно-развивающая программа, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная основная общеобразовательная программа.

Специфические особенности познавательных процессов детей и подростков с легкими интеллектуальными нарушениями приводят к затруднениям в формировании словесно-логического мышления у данной категории обучающихся.

Необходимым условием адекватной коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками, имеющими легкие интеллектуальные нарушения, является включение в план работы упражнений и заданий, направленных на развитие уровня словесно-логического мышления.

В марте-апреле 2025 г. нами было проведено исследование уровня словесно-логического мышления младших школьников с легкими интеллектуальными нарушениями. Исследование осуществлялось на базе Основной общеобразовательной школы № 17 г. Абакана. В исследовании принимали участие ученики 2–4-х классов, в количестве 15 человек. Все ученики обучались в школе по адаптированной основной общеобразовательной программе, для обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Для исследования уровня развития словесно-логического мышления обучающихся были использованы следующие диагностические методики: Методика «Словесные субтесты» (исследование

© Коваль С. К., Дорофеева Т. А., 2026

вербального фактора) (Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, Л. Ф. Чупров, 1989) и Методика «Последовательность событий» (А. Н. Бернштейн) [4].

По результатам проведенной диагностики были получены следующие данные. Большинство испытуемых (80 %) демонстрируют I и II уровни успешности по результатам диагностики по методике «Словесные субтесты», что свидетельствует о когнитивном снижении и нарушении словесно-логического мышления у испытуемых. При этом, на первый план выступают нарушения таких мыслительных процессов, как классификация, абстрагирование, инертность психических процессов.

По результатам диагностики по методике «Последовательность событий» (А. Н. Бернштейн) можно констатировать у школьников следующие нарушения: нарушения связности, логичности, грамотного построения предложений рассказа, низкий уровень обобщения, некритичность мышления.

По итогам исследования нами составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с легкими интеллектуальными нарушениями.

В качестве основы коррекционно-развивающей программы нами выбраны методические пособия и учебные издания Шамиля Ахмадуллина.

Пособия легко адаптируются под особенности младших школьников с легкими интеллектуальными нарушениями (в некоторых случаях достаточно воспользоваться пособием, предназначенным для детей с нормальным развитием, но более младшего возраста), предлагают большое количество упражнений, содержат методические рекомендации, что делает использование заданий и упражнений «прозрачными» и эффективными.

В рамках программы коррекционно-развивающие занятия планируется проводить в минигруппах (3–4 человека), сформированных в зависимости от индивидуального уровня развития ребенка.

Этапы коррекционно-развивающей программы представлены несколькими смысловыми блоками.

Блок диагностических заданий. На данном этапе предлагаются задания, трудность которых невысока. В случае, если дети успешно справляются с данными видами заданий, то сложность предлагаемых им заданий усложняется. Если предложенные задания оказываются трудными для выполнения, то для сохранения положительной мотивации детей уровень заданий на начальном этапе занятий необходимо подобрать/адаптировать так, чтобы он был доступен и понятен для выполнения.

На этом этапе предлагаются упражнения следующих тем пособия Шамиля Ахмадуллина «Развиваем мозг. Как тренировать логику и мышление у детей 7–9 лет»: «Весы», «Убери лишнее», «Сравнения», «Задачи на смекалку», «Силуэт», «Веселые картинки», «Логика», «Последовательности», «Числовые последовательности» [3].

Основной блок. На данном этапе продолжается работа с детьми, начатая по заданиям из блока диагностических заданий. Далее, исходя из возможностей ребенка, задания многократно отрабатываются либо усложняются. Кроме того, могут быть предложены задания из следующих тем пособия Шамиля Ахмадуллина «Развиваем мозг. Тренируем логику и мышление, повышаем IQ (7–12 лет)»: «Внимательность», «Логика. Продвинутый уровень», «Воображение», «Здравомыслие» [2].

Блок повышенной сложности. На данном этапе детям предлагаются задания, направленные на развитие критического мышления. Задания данного типа предлагаются школьникам, которые уже успешно справляются с большинством заданий из основного блока. Дети, у которых есть затруднения с выполнением заданий предыдущего этапа, продолжают работать с упражнениями основного блока. На этапе повышенной сложности могут быть предложены задания из следующих тем пособия Шамиля и Искандера Ахмадуллиных: «Как развить у ребенка критическое мышление (6–9 лет): Двусмысленность», «При каких условиях утверждение ложно?», «Данетка» [1].

Таким образом, мы предполагаем, что разработанная нами коррекционно-развивающая программа будет способствовать развитию словесно-логического мышления у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, что будет положительно влиять на качество их жизни в обществе в ближайшей и долгосрочной перспективе.

1. *Ахмадуллин Ш. Т., Ахмадуллин И. Т.* Книга-тренажер. Как развить у ребенка критическое мышление (6–9 лет). — М. : Нева, 2025. — 192 с.

2. *Ахмадуллин Ш. Т.* Развиваем мозг. Как тренировать логику и мышление у детей 7–9 лет. Блокнот-тренажер и методическое пособие для родителей. — М. : Нева, 2021. — 128 с.

3. *Ахмадуллин Ш. Т.* Развиваем мозг. Тренируем логику и мышление, повышаем IQ (7–12 лет). — М. : Нева, 2021. — 197 с.

4. Психодиагностическая триада методик для исследования структуры интеллектуального развития младших школьников (ПД-Триада) / Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, Л. Ф. Чупров, М. С. Певзнер. Практическое пособие // Вестн. по педагогике и психологии Юж. Сибири — 2014. — № 3.

***Л. В. Ковригина***
*Омский государственный педагогический университет*
*Новосибирский государственный педагогический университет*

# К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ

*Аннотация*. Излагаются основные проявления нарушений речевой коммуникации у детей с нарушениями закономерного развития речи. Показано, что дети с речевым дизонтогенезом испытывают затруднения при установлении коммуникативных связей с помощью речи за счет нарушения потребности в коммуникации и трудностей использования речевых средств.

*Ключевые слова:* речевой онтогенез, речевой дизонтогенез, речевая коммуникация, нестандартный характер высказываний, инициативные высказывания.

Речевое общение — это главная предпосылка развития как детского мышления (другими словами, способности осознанно воспринимать детьми реальную действительность того мира, который их окружает, в разных его проявлениях), так и детской речи. Это наиболее значимый вид деятельности человека, становление которого начинается в детском возрасте. С точки зрения С. Я. Рубинштейна, М. И. Лисиной, А. Н. Леонтьева и ряда других российских исследователей, речевое общение дает ребенку возможность налаживать реальные контакты и реальное взаимодействие с миром, окружающим их, с другими людьми. В то же самое время, благодаря речевому общению у детей появляется полноценная возможность познать самих себя и вместе с тем успешно встроиться в систему социальных ценностей.

Можно назвать целый ряд составляющих коммуникативной речевой деятельности ребенка, которые выделила Н. В. Клюева. Среди них, например, коммуникативная инициатива (другими словами, способность дошкольника по собственному желанию обращаться к кому-либо для налаживания либо, наоборот, для полного завершения общения); социальная чувствительность (другими словами, способность дошкольника объективно воспринимать своих оппонентов (т. е. своих собеседников), а также объективно (нормально) реагировать на них; эмоциональное отношение, складывающееся по отношению к каждому ребенку.

Общение со взрослым (по Л. Н. Галигузовой и Е. О. Смирновой) способствует формированию практически всех знаний о самом себе, активизации познавательной деятельности ребенка. Общение со сверстниками содействует оценке актуальности этих знаний, более адекватному, правильному формированию образа самого себя. Взаимодействие дошкольников с ровесниками имеет целый ряд характерных особенностей. Таковыми, с точки зрения указанных авторов, являются:

– богатство коммуникативных функций: в ходе речевого взаимодействия с другими детьми ребенок пытается управлять действиями своего оппонента (своего собеседника);

© Ковригина Л. В., 2026

– доминирующее положение инициативных высказываний дошкольника: как правило, в ходе общения дошкольников-сверстников каждый ребенок всячески пытается высказать собственное мнение, собственную точку зрения;

– нестандартный характер высказываний дошкольников: в ходе речевого взаимодействия дошкольники употребляют какие-либо непредсказуемые высказывания, чтобы продемонстрировать в данном случае собственные личностные особенности;

– яркая эмоциональная насыщенность.

На протяжении дошкольного периода общение детей претерпевает изменения, происходит непрерывное развитие.

Практические и выразительные операции, с точки зрения М. И. Лисиной, имеют для ребенка доминантное значение в возрасте 3–4 лет. В свою очередь, именно речь становится для ребенка превалирующей в возрасте 5–7 лет. У ребенка 5–7 лет развиваются, а также постепенно совершенствуются (улучшаются) коммуникативные умения, что происходит, в свою очередь, на основе развития умения произвольного управления своим поведением. Ребенок в этом возрасте становится активным участником коммуникативной деятельности.

Совершенно в иных условиях овладения речевой коммуникации находятся дети дошкольного возраста с речевым недоразвитием. Как отмечает Т. Б. Филичева, у детей с закономерным речевым онтогенезом постоянно развивается речевое общение. Увеличивается объем речевых высказываний, усложняется структура коммуникативных единиц, появляется вариативность использования предложений разной структуры: к 4,5–5 годам ребенок в процессе коммуникации без затруднений употребляет как простые осложненные, так и сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Недостатки речи, присущие детям с недоразвитием речи, в значительной мере сказываются на развитии у них коммуникационных навыков.

По данным Р. Е. Левиной, имеющиеся отклонения в онтогенезе развития речи неблагоприятно сказываются на развитии у дошкольников речевого общения (в частности, оно развивается ненадлежащим образом и очень медленными темпами). Такое общение и весь процесс его формирования носит ущербный характер.

Всё это, как мы отмечали ранее [1, с. 70–75], неблагоприятно сказывается на формировании у дошкольников представлений о реальной действительности. Речевые формы, присущие детям с нормотипичным развитием, у детей этой категории развиваются, а также закрепляются очень долго. У них снижена как готовность, так и способность участия в словесной коммуникации, поскольку их уровень развития речи не рассчитан на удовлетворение необходимой потребности в общении.

Дети 4–7 лет, имеющие тяжелые речевые отклонения, не имеют потребности в общении с другими людьми. Тем самым к 6–7-летнему возрасту они испытывают большие трудности в овладении теми или иными средствами вербального общения. Собственной речью такие дошкольники полноценно пользоваться не умеют. Весьма нечасто такие дошкольники вступают по собственному желанию в диалог с другими людьми, в том числе со своими ровесниками. Они практически ни с кем не разговаривают.

Дети с проявлениями речевого дизонтогенеза более заинтересованы в игровом, чем в коммуникативном взаимодействии со сверстниками. Однако в этом выборе проявляются их специфические особенности. Необходимо отметить ограниченный характер их игры. Игра дошкольников с общим недоразвитием речи имеет обычно предметно-игровую направленность, недостаточность и малую вариативность игровых умений, ограниченность или отсутствие речевого сопровождения. Контакты с партнерами по игровому взаимодействию могут быть оценены как свернутые, лишенные взаимной заинтересованности и в этой связи конструктивности. Это является одним из барьеров активизации речевой коммуникации.

В других видах деятельности дети с недоразвитием речи также проявляют незаинтересованность и ограниченность использования речевых средств: крайне редко в речи присутствуют вопросы, в случае их возникновения они формулируются общо, без детализации и требуют невербальных, односложных ответов. Вопросы и ответы отличаются стереотипностью, что является причиной быстрого окончания диалога.

Дошкольники, страдающие нарушениями речевого развития, в сравнении с ровесниками, у которых нет таких нарушений, заметно отстают в части формирования речевой коммуникации. У них отмечаются стойкие нарушения в общении; прослеживается формирование комплексов нарушений когнитивного и речевого развития, что приводит к трудностям в становлении полноценных коммуникативных взаимосвязей с окружающими.

---

1. *Ковригина Л. В., Басалаева О. С.* Состояние речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Конструктивные педагогические заметки. — 2024. — № 3 (22). — С. 70–75.

***И. С. Кравченко***
*Адаптивная школа № 12, Омск*

# ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

*Аннотация*. Автор рассматривает методический аспект коррекционной работы, обеспечивающей развитие у обучающихся с нарушением интеллекта способности к конструктивным интеракциям. Излагаются способы реализации данной работы в рамках коррекционных курсов, в ходе внеурочной деятельности и в процессе уроков.

*Ключевые слова:* нарушение интеллекта, специальное образование, межличностное взаимодействие, социокультурное пространство школы, учебный процесс, внеурочная деятельность, коррекционные курсы.

У обучающихся с нарушением интеллекта (НИ), в частности с умственной отсталостью, имеется широкий спектр особых образовательных потребностей (ООП). Одна из них выражается в овладении способностью к конструктивному межличностному взаимодействию, поскольку «порождаемые первичным дефектом и «социальным вывихом» нарушения познавательной сферы обусловливают неэффективные социальные интеракции» [2, с. 46].

Особую сложность у школьников с НИ вызывает межсубъектное взаимодействие в детской среде: непосредственно в условиях образовательной организации. Ученикам сложно инициативно устанавливать контакты с ровесниками, другими школьниками, договариваться о совместной деятельности, достигать взаимопонимания. Это явно прослеживается не только в учебном процессе, но и в не осложненных строгим регламентом внеурочных мероприятиях. Несомненно, практика специального образования требует подготовки и использования таких ресурсов, средств, психолого-педагогических техник, которые позволят обеспечить оптимизацию межличностного взаимодействия обучающихся с НИ. От решения этой значимой задачи во многом зависит успешность овладения учениками личностными результатами.

Важная роль в развитии у обучающихся с НИ способности к межличностному взаимодействию принадлежит внеурочной деятельности. Это обусловлено представленностью в ее структуре коррекционных курсов, а также разноплановостью воспитательных мероприятий.

Непосредственно на занятиях, реализуемых в структуре коррекционных курсов, школьники с НИ должны быть познакомлены с теми моделями межличностного взаимодействия, которые характеризуются созидательным характером. С этой целью в ходе занятий анализу подлежат типичные социально-бытовые ситуации. Их участником в повседневной жизненной практике может стать каждый ученик. Это ситуации, при которых возникает необходимость: обратиться с просьбой и выразить адекватную реакцию на ее удовлетворение либо получение отказа; инициировать совместную деятельность и договориться о ходе ее выполнения; продемонстрировать свое восхищение; поделиться мнением, попросить совета и т. п. Анализ таких и подобных ситуаций обеспечивает освоение моделей конструктивного межличностного взаимодействия.

© Кравченко И. С., 2026

Среди традиционных для практики специального обучения методических ресурсов нужно использовать и инновационные, в том числе связанные с применением технических средств. Так, необходимо предусмотреть использование электронных рабочих тетрадей, контент которых ориентирован на формирование у учеников с проблемами в здоровье способности к сотрудничеству, достижению взаимопонимания за счет использования уместных для той или иной социально-бытовой ситуации коммуникативных стратегий. Безусловно, «… электронный формат рабочей тетради позволяет широко использовать интерактивные задания, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей (ООП) учеников, … применять разнообразные средства наглядности, прежде всего, в виде предметных и сюжетных изображений» [3, с. 372].

В связи с отмечающимся у обучающихся с НИ системным недоразвитием речи коррекционная работа в направлении оптимизации межличностного взаимодействия требует поддержки в ходе логопедических занятий. Так, уместно предусмотреть применение программно-дидактического комплекса «Логомер». Он уникален тем, что задания здесь «…представлены в виде интерактивных игр, которые разделены на блоки в зависимости от направлений логопедической работы» [1, с. 350]. Преодоление недостатков устной речи обеспечит ученикам с НИ необходимую степень уверенности в ходе коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми, в том числе в социокультурном пространстве школы.

Наряду с коррекционными курсами для становления и последующего совершенствования у школьников с НИ способности к конструктивным интеракциям большое значение имеют воспитательные мероприятия, в том числе приуроченные к праздничным, памятным датам. В ходе таких мероприятий у школьников возникнет естественная потребность взаимодействовать в составе пар, малых и больших групп. Важно принять во внимание, что многие школьники с НИ могут оставаться безынициативными, отстраняться от коллектива, держаться особняком. Даже если они формально являются участниками общего дела, по существу могут оказаться исключенными из него. В этой связи специалистам следует спрогнозировать возможные варианты участия таких учеников в предстоящем мероприятии, определить их потенциальную роль в коллективном событии. Благодаря этому у обучающихся с низким уровнем развития коммуникативных навыков и социальной активности возникнет потребность в межличностном взаимодействии уже на этапе подготовки к мероприятию. Такого рода педагогическая стратегия служит сплочению детского коллектива, воспитанию у школьников с НИ желания и потребности включаться в жизнь школы, представлять свои интересы и с уважением относиться к мнению и позиции окружающих людей. В частности, обучающиеся могут совместно составлять план украшения своего класса к предстоящему торжеству и реализовывать запланированное; распределять роли при подготовке номера для выступления на школьном празднике и т. п.

Оптимизация межличностного взаимодействия обучающихся с НИ должна осуществляться и в учебном процессе. Этому способствует организация деятельности учеников на уроках в составе пар, небольших групп, фронтально, по цепочке. Обязательным условием завершения любого вида деятельности на уроке является совместное обсуждение достигнутого результата.

В целом оптимизация межличностного взаимодействия обучающихся с НИ в социокультурном пространстве школы представляет собой условие удовлетворения их ООП, а также формирования социальных компетенций, необходимых для адаптации и успешной инкорпорации в систему общественных отношений.

---

1. *Парыгина Г. С.* Интерактивное пособие как средство развития связной речи у обучающихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи // Информатизация образования: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. Рос. акад. образования М. П. Лапчика / под общ. ред. М. И. Рагулиной. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2024. — С. 349–351.

2. *Четверикова Т. Ю.* Ориентация психокоррекционных занятий на оптимизацию межличностного взаимодействия младших школьников с легкой умственной отсталостью // Терапевт. — 2024. — № 9 (207). — С. 46–58.

3. *Четверикова Т. Ю.* Электронная рабочая тетрадь курса «Социально-бытовая ориентировка» как дидактический инструмент в коррекционной работе с обучающимися с комплексными нарушениями

слуха и интеллекта // Информатизация образования: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. Рос. акад. образования М. П. Лапчика / под общ. ред. М. И. Рагулиной. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2024. — С. 371–374.

***А. О. Кузнецова, О. В. Быстрикова***
*Центр развития ребенка — детский сад № 90, Воронеж*

# ОТ ВОСПИТАТЕЛЯ К НАВИГАТОРУ: СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ

*Аннотация.* В статье рассматривается трансформация роли педагога в условиях инклюзивного дошкольного образования: от традиционного воспитателя к навигатору образовательного процесса. Анализируются современные инструменты и технологии, составляющие основу гибкой, полифункциональной коррекционно-развивающей среды, и описывается практика их применения для индивидуализации маршрутов развития детей с особыми образовательными потребностями. Особое внимание уделяется интеграции цифровых ресурсов, адаптивного оборудования и средообразующих методик в единое педагогическое пространство.

*Ключевые слова:* воспитатель-навигатор, коррекционно-развивающая среда, дети с ОВЗ, инструментарий педагога, инклюзивное образование, цифровые ресурсы, индивидуализация.

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется глубокой переоценкой профессиональной позиции педагога. Особенно наглядно эта эволюция прослеживается в сфере коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Если ранее воспитатель выступал преимущественно в роли транслятора знаний и организатора занятий по заданным программам, то сегодня от него требуется нечто большее. Он становится проектировщиком индивидуальных образовательных маршрутов, фасилитатором детской активности и, в полном смысле слова, навигатором в сложном мире возможностей и ресурсов для развития каждого ребенка [2, с. 45].

Эта новая роль требует владения современным, многокомпонентным инструментарием, выходящим далеко за рамки стандартных дидактических пособий. Современная коррекционно-развивающая среда — это динамичная, гибкая и технологичная экосистема, которую педагог-навигатор должен уметь конструировать, адаптировать и эффективно использовать.

Инструментарий воспитателя-навигатора можно условно разделить на несколько взаимосвязанных блоков, каждый из которых вносит вклад в создание эффективной развивающей экосистемы.

1. Цифровой и технологический блок. Это основа для персонализации обучения и мотивации.

Интерактивное мультимедийное оборудование перестало быть экзотикой. Его ценность — в создании инклюзивной игровой ситуации, где дети с разными возможностями могут решать общую задачу. Для ребенка с речевыми нарушениями упражнение на интерактивном столе по составлению предложений из слов превращается в увлекательный квест, вовлекающий и тактильный, и зрительный каналы восприятия. Это прямо соответствует принципу полисенсорности в коррекционной работе [1, с. 31].

Специализированное программное обеспечение и приложения, адаптированные для детей с ОВЗ. Сюда входят программы с поддержкой альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), тренажеры для развития когнитивных функций, виртуальные лаборатории. Задача навигатора — не просто предоставить ребенку планшет, а провести экспертный отбор контента, точно соответствующего его индивидуальным задачам развития, и интегрировать работу с цифровым ресурсом в живое общение и деятельность.

2. Блок адаптивного и трансформируемого оборудования. Этот блок обеспечивает физическую доступность и вариативность среды.

© Кузнецова А. О., Быстрикова О. В., 2026

Легко трансформируемая мебель (легкие пуфы, мягкие модули, раздвижные столы, передвижные ширмы) позволяет за минуты изменить пространство группы под конкретные задачи: уединенный уголок для ребенка, нуждающегося в сенсорной разгрузке, или, наоборот, большое общее пространство для групповой игры.

Сенсорное и тактильное оборудование (коврики-травка, тактильные панели, сухие бассейны, проекторы «Звездное небо», оборудование для темной сенсорной комнаты) является не просто «развлечением», а жизненно важным инструментом для детей с сенсорной дезинтеграцией. Через направленную стимуляцию органов чувств происходит упорядочивание нервной системы, снижается тревожность, улучшается концентрация внимания.

Специализированный дидактический материал, адаптированный под различные нозологии: книги с крупными контрастными картинками и тактильными вставками для слабовидящих, магнитные конструкторы с крупными деталями для детей с нарушениями моторной координации, комплекты для развития мелкой моторики с разным уровнем сопротивления.

3. Методический и коммуникативный блок. Это «программное обеспечение» деятельности навигатора.

Технологии визуальной поддержки (расписания, алгоритмы действий, карточки PECS, социальные истории) создают для ребенка с ОВЗ предсказуемую и понятную среду, снижая тревогу и повышая самостоятельность. Воспитатель не просто использует готовые карточки, а создает их «на лету» в цифровых сервисах (например, Boardmaker Online), оперативно реагируя на ситуативные потребности ребенка.

Инструменты педагогической диагностики и мониторинга. Современный навигатор опирается не только на наблюдение, но и на использование простых в применении цифровых чек-листов, приложений для фиксации динамики (например, видеодневники с анализом), что позволяет объективно оценивать прогресс и своевременно корректировать маршрут.

Принципы эффективного применения инструментария

1. Принцип индивидуализации и избирательности. Инструмент выбирается под конкретного ребенка и его актуальную задачу.

2. Принцип интеграции. Цифровые и технологические средства не заменяют, а дополняют традиционные формы работы и живое человеческое общение. Игра на интерактивной панели предваряет или завершает аналогичную игру с реальными предметами.

3. Принцип гибкости и вариативности. Среда должна легко менять конфигурацию в зависимости от образовательной ситуации и состояния детей.

4. Принцип совместной деятельности. Многие современные инструменты (интерактивный стол, проектор) специально созданы для организации сотрудничества между детьми, что способствует развитию коммуникации и социальных навыков.

Переход от роли воспитателя к роли навигатора — это ответ профессии на вызовы времени, связанные с ростом инклюзии и пониманием ценности индивидуального образовательного пути. Современный инструментарий коррекционно-развивающей среды, представляющий собой симбиоз высоких технологий, адаптивного дизайна и прогрессивных методик, становится для педагога тем самым «штурвалом», с помощью которого он может прокладывать самый эффективный и бережный маршрут для развития ребенка с ОВЗ. Однако ключевым элементом в этой системе остается сам педагог — его профессиональная интуиция, наблюдательность и готовность непрерывно осваивать новые инструменты, оставаясь в фокусе внимания личность ребенка.

---

1. *Стребелева Е. А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушениями интеллекта : метод. рекомендации. — М. : Просвещение, 2011. — 175 с.

2. *Сунцова А. С.* Инклюзивное образование: организация и содержание. — М. : Нац. кн. центр, 2018. — 256 с.

***О. С. Кузьмина***
*Омский государственный педагогический университет*



# ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

*Аннотация*. В представленной статье раскрыты вопросы организации дошкольного образования детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Представлен алгоритм действий для обеспечения последовательной работы по приему, зачислению и организации образования дошкольника с нарушениями развития в дошкольную организацию.

*Ключевые слова:* обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, дошкольное образование, алгоритм действий.

Все обучающиеся в Российской Федерации, включая дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеют право на доступное и качественное образование. Основания для получения образования такими детьми закреплены в ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где указано, что обучение детей с ОВЗ может проходить как совместно с другими учениками, так и в специализированных классах, группах или образовательных учреждениях [3]. Обучающимся с ОВЗ считаются физические лица с недостатками в физическом или психологическом развитии, которые затрудняют их обучение без особых условий. При этом обозначенные проблемы должны быть подтверждены на заседании психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Проанализировав нормативные требования и научно-практические исследования, предлагаем алгоритм действий по организации образовательного процесса для ребенка с ОВЗ при поступлении в общеобразовательное учреждение [1]. Предлагаемый алгоритм является общим и не зависит от нозологической группы ребенка или типа образовательной организации.

Рассмотрим, какие виды образовательных организаций на уровне дошкольного образования выделяются. В настоящее время действуют детские сады общеразвивающего, комбинированного и компенсирующего видов. В детских садах компенсирующего вида обучаются только дошкольники с ОВЗ, и вся коррекционно-образовательная работа в такой группе ведется с акцентом на их особенности. В педагогической практике встречаются ситуации, когда возможно пребывание в одном учреждении детей с одинаковыми или различными нарушениями развития. Например, в одном детском саду могут находиться группы для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и с тяжелыми нарушениями речи. Это обусловлено тем, что родители имеют право выбирать образовательное учреждение, часто руководствуясь его доступностью.

Детские сады комбинированного вида принимают как нормально развивающихся детей, так и детей с ОВЗ. В таких учреждениях могут быть организованы группы разной направленности. В одном варианте формируются группы компенсирующей направленности для детей с ОВЗ и группы общего развития для нормально развивающихся дошкольников. Группы для детей с ОВЗ могут быть организованы по одной нозологии, но бывают случаи, когда ребенок с другой нозологической группой будет зачислен в группу не по профилю. В другом варианте формируются комбинированные группы, где обучаются как нормально развивающиеся дети, так и дети с ОВЗ. Это относится к инклюзивным формам обучения.

В детском саду общеразвивающего вида могут обучаться как нормально развивающиеся дети, так и дети с ОВЗ, что также подразумевает инклюзивное образование. В этом случае ребенок с ОВЗ может учиться при наличии соответствующей психолого-педагогической поддержки и возможности освоить образовательную программу в те же календарные сроки, что и нормативно развивающиеся обучающиеся.

Для эффективной организации процесса предлагается пошаговый организационный план действий (алгоритм) для дошкольных образовательных организаций.

© Кузьмина О. С., 2026

Первый этап — административно-документальный — направлен на принятие ребенка с ОВЗ и определение наличия всех необходимых условий, соответствующих рекомендациям ПМПК. Администрация дошкольного учреждения осуществляет прием заявления и документов, подтверждающих статус обучающегося с ОВЗ. Также происходит оформление локальных документов, определяющих форму, объем и содержание образования этого ребенка. Результатом первого этапа становится зачисление такого обучающегося в образовательную организацию и установление плановой даты заседания психолого-педагогического консилиума дошкольного учреждения.

Второй этап — диагностико-организационный — посвящен деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной организации (ППк) как междисциплинарной команды. ППк является одной из форм взаимодействия руководящих и педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, с целью создания оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения [2]. В результате второго этапа будет проведено заседание ППк, построен индивидуальный образовательный маршрут. В рамках индивидуального образовательного маршрута происходит распределение задач между командой педагогов и определение механизмов психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ.

Третий этап — планово-проектировочный — предполагает создание специальных персонифицированных условий для получения образования обучающегося с ОВЗ, зачисленного в дошкольную образовательную организацию. Одним из условий становится разработка адаптированной образовательной программы, написание которой является результатом третьего этапа.

Четвертый этап — рефлексивно-оценочный — направлен на реализацию запланированных мероприятий и промежуточную оценку результативности образовательной и коррекционно-развивающей деятельности педагогических работников образовательной организации с обучающимся с ОВЗ и в целом работы междисциплинарной команды. Результат четвертого этапа — подготовленный аналитический отчет о результатах образования обучающегося с ОВЗ и деятельности междисциплинарной команды на итоговом заседании ППк.

Таким образом, организация специальных условий для получения образования дошкольниками с ОВЗ является комплексной задачей, требующей совместной работы специалистов и соблюдения рекомендаций ПМПК для успешного обучения и социализации ребенка в образовательной организации.

---

1. *Лавренюк Н. В., Прядко И. Ю., Костина О. Г.* Технологии организации и сопровождения инклюзивного образовательного процесса // Проблемы современной науки и образования. — 2016. — № 3 (45). — С. 204–206.

2. Распоряжение Минпросвещения России от 9 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» // Банк документов : [сайт]. — URL: https://docs.edu.gov.ru/document/6f205375c5b33320e8416ddb5a5704e3/ (дата обращения: 28.01.2026).

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.01.2026).

***Н. Э. Логинова***
*Омский государственный педагогический университет*
*Институт развития образования Омской области*
*Омская гуманитарная академия*

# МАЛЫЕ ЖАНРЫ ФОЛЬКЛОРА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

*Аннотация*. В статье рассматриваются возможности использования малых жанров фольклора в логопедической практике по формированию всех компонентов речевой системы. Отмечается коррекционный потенциал устного народного творчества в когнитивном, моторном и речевом развитии.

*Ключевые слова:* логопедические технологии, коррекционная работа, нарушения речи, устное народное творчество, фольклор, обучающиеся с ОВЗ.

Устное народное творчество (фольклор) тесно связано с проявлениями духовной культуры народа, его языком, обрядами, обычаями и обладает высоким потенциалом в качестве средства обучения, коррекции, социального, когнитивного и коммуникативного развития детей [1].

Примеры использования малых жанров фольклора (небольших по объему произведений устного народного творчества) в работе учителя-логопеда связаны с включением потешек, прибауток, пословиц и поговорок, считалок, скороговорок, загадок в процесс коррекции всех компонентов речевой системы: фонетического, фонематического, лексико-грамматического, а также в систему формирования спонтанного связного высказывания за счет устойчивых формулировок и повторяющихся речевых элементов.

Особенно популярны для коррекции произносительной стороны речи скороговорки, поскольку создают естественную артикуляционную базу для преодоления недостатков звукопроизношения. Безусловно, сама скороговорка для применения в логопедической работе уже по самой своей сути самодостаточна, вполне можно ограничится простым ее разучиванием и периодическим включением в процесс автоматизации корригируемых звуков, однако логопедическую работу со скороговорками и другими текстами малых фольклорных жанров (загадками, потешками, пословицами и поговорками) целесообразно проводить на различных языковых уровнях по направлениям: отработка произношения с разной степенью сложности и уровня скорости; интонационно-вокальное развитие; анализ слогового состава с простукиванием ритма и записью слоговой схемы текста; собственно звуко-буквенный анализ текста; лексическая работа (семантический анализ, работа с синонимами, антонимами); грамматическая работа (словообразовательный и синтаксический анализ с построением графических схем) [5]; различные творческие задания (составление собственной скороговорки, театрализованное представление сюжета скороговорки с ее озвучиванием и др.) [4].

Все малые жанры устного словесного творчества могут быть широко использованы в процессе логопедической работы на уровне предложения и текста и включаться в задания на конструирование предложений на основе разрозненных слов и слогов, в сочетании с элементами технологии наглядно-практического моделирования по словесно-картинной или символической схеме, в том числе с использованием интерактивного оборудования и электронных средств обучения [2]. Могут применяться в процессе работы над орфографией и при отработке навыков синтетического, выразительного и осознанного чтения.

В процессе работы над скороговорками и другими малыми фольклорными жанрами открывается спектр возможностей для коррекции когнитивных процессов, психологической базы речи: внимания, вербальной, слуховой и зрительной памяти, различных видов восприятия, развития мыслительных операций анализа, синтеза через различные способы шифрования, при применении ребусов, чайнвордов, филвордов, при использовании деформированного, зашумленного текста, что способствует профилактике и преодолению дислексических ошибок.

© Логинова Н. Э., 2026

Дополнительные возможности для коррекции семантической стороны речи создают загадки, поскольку сами по себе содержат механизмы, задействующие и стимулирующие образное мышление, сопоставительный анализ, работу с переносными значениями слов. Упражнения на сопоставление загадок с иллюстрациями, задания на семантическое соответствие, творческие задания на составление собственной метафорической загадки создают благоприятные условия для развития речемыслительных процессов, эрудиции, креативности у обучающихся с ОВЗ [4].

Пословицы — кладезь народной мудрости, они могут служить базой для развития причинно-следственных связей, навыков сопоставительного анализа, имеют широкие возможности для лексической работы, высокий воспитательный потенциал [1]. Пословицы и поговорки (наряду с загадками) входят в стандартные диагностические пакеты учителя-логопеда, так как напрямую связаны с исследованием состояния процессов познавательной деятельности.

Все жанры фольклора, как словесные, так и вокальные, музыкально-хореографические успешно встраиваются в систему логопедической работы по преодолению тяжелых нарушений речи, проблем двигательной координации, анализаторной и моторной сфер, следовательно, могут быть использованы в качестве элемента театрализованного диалога, драматизации, в качестве логоритмических заданий на музыкально-фольклорной основе. Например, считалка помимо решения игровых и мотивационных задач, задач речевого развития способствует развитию слухомоторной и речедвигательной координации, совершенствованию темпо-ритмической стороны речи.

Работа со скороговорками, пословицами, загадками весьма привлекательна для обучающихся, имеет высокую мотивационную основу, вносит определенный элемент соревновательности, задействует эмоциональную сферу, поэтому эти жанры могут широко использоваться в различного рода коррекционных мероприятиях внеклассного характера, квестах и конкурсах, что также повышает их коррекционно-развивающую направленность [3; 4].

Таким образом, тексты малых жанров устного народного творчества в качестве средства всесторонней логопедической коррекции имеют высокий развивающий потенциал как в содержательном аспекте, так и в речевом его выражении, поскольку способствуют всестороннему развитию речи на всех уровнях, совершенствованию коммуникативных и социальных компетенций у обучающихся с особыми образовательными потребностями.

---

1. *Лихачева К. Н., Тищенко П. С., Макарова Л. Н.* Формирование основ нравственного воспитания у детей старшего дошкольного возраста посредством включения фольклора в коррекционно-развивающую деятельность учителя-логопеда // Наука, образование и культура. — 2021. — № 5 (60). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osnov-nravstvennogo-vospitaniya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-posredstvom-vklyucheniya-folklora-v (дата обращения: 25.01.2026).

2. *Логинова Н. Э.* Возможности интерактивной доски в работе по развитию связной речи детей с ОНР при использовании приема наглядного моделирования // Коррекционная работа по развитию связной речи у младших школьников с тяжелой речевой патологией : сб. метод. материалов / под ред. Н. Э. Логиновой. — Омск : Ин-т развития образования Ом. обл., 2013. — С. 66–74.

3. *Логинова Н. Э.* Использование QR-кодов в работе с обучающимися с ОВЗ в условиях полисенсорного подхода // Детство, открытое миру : сб. материалов XIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2023. — С. 213–215.

4. *Логинова Н. Э.* Использование эффективных форм внеурочной деятельности в работе учителя-логопеда // Детство, открытое миру : сб. материалов XV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед ун-та, 2025. — С. 283–285.

5. *Репина З. А.* Нарушения письма у школьников с ринолалией : учеб. пособие. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. — 181 с.

***Ю. В. Маляр, А. В. Вихляева, И. В. Махамаева***
*Детский сад № 278 компенсирующего вида, Омск*



# КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА МЕТОДОМ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ

*Аннотация*. В статье рассматривается потенциал песочной терапии как эффективного и органичного метода коррекционно-развивающей работы с детьми среднего дошкольного возраста (4–5 лет) с задержкой психического развития. Описывается исторический путь развития метода, его теоретические основы, механизмы воздействия на психоэмоциональную и когнитивную сферу ребенка, а также специфика применения песочной терапии для коррекции дефицитарных функций при ЗПР. Подчеркивается значимость создания безопасной и принимающей среды, стимулирующей сенсомоторное и когнитивное развитие, выражение эмоций и формирование коммуникативных навыков.

*Ключевые слова:* песочная терапия, ЗПР, дошкольный возраст, коррекционная педагогика, развитие, игровая деятельность.

Современная коррекционная педагогика находится в непрерывном поиске методов, которые не только эффективно решают задачи развития, но и органично соответствуют внутренним потребностям ребенка. Для детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет) с задержкой психического развития (ЗПР) этот поиск особенно актуален. Данный возраст является сензитивным периодом для становления ключевых психических функций — речи, мышления, эмоционально-волевой регуляции, коммуникативных навыков. При ЗПР формирование этих функций замедлено и своеобразно, что часто проявляется в сниженной познавательной активности, быстрой утомляемости, трудностях концентрации внимания и построения социальных контактов.

Традиционные «застольные» методы коррекции не всегда достигают цели, наталкиваясь на барьер мотивации и повышенной тревожности ребенка. В этом контексте песочная терапия (sandplay) выступает как метод, обладающий уникальным коррекционно-развивающим потенциалом. Она говорит с ребенком на его естественном языке — языке игры, символов и спонтанного творчества. Швейцарский психотерапевт Дора Калфф, стоявшая у истоков метода, определяла его суть как создание «свободного и защищенного пространства, где внутренние конфликты и переживания находят внешнее выражение и возможность для разрешения» [2, с. 78]. Это делает песочную терапию незаменимым инструментом в работе с детьми с ЗПР, для которых вербальное выражение мыслей и чувств часто представляет непреодолимую трудность.

У детей 4–5 лет с ЗПР наблюдается комплекс особенностей: неустойчивость внимания, слабая познавательная активность, отставание в развитии речи и мелкой моторики, сниженная способность к ролевой игре и построению диалога. Эти дети быстро истощаются при интеллектуальной нагрузке, но проявляют живой интерес к сенсорным, манипулятивным видам деятельности. Именно на «слабые» и «сильные» стороны их развития опирается песочная терапия, запуская целый ряд компенсаторных механизмов.

Прежде всего, песочница создает уникальную среду безопасности и принятия. В таких условиях, когда ребенок — полноправный творец, снижается тревожность, страх ошибки и оценки, что критически важно для детей с ЗПР, часто имеющих негативный опыт взаимодействия в обучающих ситуациях.

Во-вторых, происходит мощная стимуляция сенсомоторного и когнитивного развития. Тактильный контакт с песком — его пересыпание, закапывание, лепка — напрямую стимулирует нервные окончания на кончиках пальцев, что тесно связано с речевыми центрами мозга. Построение сюжетов, классификация фигурок, создание композиций развивают пространственное мышление, воображение, умение выстраивать логические последовательности.

В-третьих, метод обеспечивает бессловесное выражение эмоций и проработку внутренних конфликтов. Для ребенка с речевыми трудностями миниатюрные фигурки становятся словами,

© Маляр Ю. В., Вихляева А. В., Махамаева И. В., 2026

а сцена в песочнице — повествованием. Через символы и метафоры ребенок может выразить агрессию, страх, одиночество или, напротив, желание заботы и безопасности. Это подтверждается исследованиями: рандомизированное контролируемое испытание 2021 г. показало, что «песочная терапия достоверно снижает уровень тревожности, депрессии и поведенческих проблем у детей с хроническими заболеваниями» [3, с. 45]. Аналогичные механизмы работают и при ЗПР.

Наконец, развиваются социально-коммуникативные навыки. В условиях групповых или парных занятий в песочнице дети учатся договариваться, делиться, совместно создавать общий проект. Они «получают опыт самостоятельного разрешения конфликтов, совместно преодолевают трудности, сплачиваются, учатся слушать и слышать друг друга» [1, с. 102]. Это прямой путь к коррекции коммуникативных дефицитов, характерных для ЗПР.

Для успешной реализации метода необходимо создать соответствующую среду. Классическая песочница (размером примерно 50х70х8 см) с голубым дном и бортами заполняется чистым, просеянным песком на две трети. Рядом располагается коллекция миниатюр: люди, животные, транспорт, растения, здания, символы, природные материалы. Для работы с детьми с ЗПР также эффективен кинетический песок, обладающий пластичностью.

В системе коррекционной работы с детьми с ЗПР песочная терапия не заменяет, а обогащает и интегрирует в себя другие направления. Она может быть органично включена в занятия педагога для развития речи и понятийного мышления (например, через проигрывание сказок или тематических сюжетов «Времена года», «Профессии»). Логопед может использовать песочницу для автоматизации звуков в игровой форме. Психолог находит в ней инструмент для диагностики и коррекции эмоциональных проблем.

Таким образом, песочная терапия представляет собой не просто модную педагогическую технологию, а глубокий, экологичный и научно обоснованный метод коррекционно-развивающей работы. Для детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития он становится мостиком между внутренним миром, полным невыраженных переживаний, и внешней реальностью, требования которой часто пугают. Через естественную среду игры и творчества происходит мягкая, но комплексная стимуляция всех дефицитарных функций: от сенсомоторики и речи до эмоционального интеллекта и способности к сотрудничеству.

Исторический путь метода от «Техники мира» Маргарет Ловенфельд до юнгианской песочной терапии Доры Калфф показал его универсальность и гибкость. Сегодня, опираясь на этот фундамент и современные данные доказательной медицины, коррекционный педагог получает в свое распоряжение мощный инструмент. Он позволяет не «натаскивать» ребенка на отдельные навыки, а создавать условия, в которых запускаются его собственные, естественные механизмы развития и гармонизации личности. В песочнице, этой модели целого мира, ребенок с ЗПР впервые может почувствовать себя не неудачником, а уверенным творцом, что и является главной целью любой коррекционной работы.

---

1. *Зайкова М. Н.* История возникновения метода «Песочной терапии» // nsportal.ru : [сайт]. — 2020. — 21 фев. — URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/02/21/istoriya-vozniknoveniya-metoda-pesochnoy-terapii (дата обращения: 25.01.2026).

2. *Пышина А. А.* История развития песочной терапии (часть 1) // МААМ.ру : [сайт]. — 2018. — 18 мар. — URL: https://www.maam.ru/detskijsad/istorija-razvitija-pesochnoi-terapi-chast-1.html (дата обращения: 25.01.2026).

3. Эффекты детско-родительской песочной терапии для детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и их матерей: рандомизированное контролируемое исследование / Г. Лю, И. Чэнь, П. Оу [и др.] // Журн. пед. сестр. дела (Journal of Pediatric Nursing). — 2023. — Т. 71. — С. 6–13.

***О. Н. Масалыкина***
*Детский сад № 278 компенсирующего вида, Омск*
***Т. В. Ткачева***
*Адаптивная школа — детский сад № 76, Омская область*



# РАЗВИТИЕ АРТИКУЛЯЦИОННОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Аннотация.* В статье представлена система работы по развитию артикуляционного праксиса у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями. Раскрываются особенности сочетания разнообразных методов и приемов по коррекции нарушений артикуляции и формированию правильного звукопроизношения.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, интеллектуальные нарушения, артикуляционный праксис, артикуляционные упражнения.

Артикуляционный праксис представляет собой способность формирования и произношения звуков путем точной координированной работы органов речи. Процесс голосообразования связан со сложной двигательной работой жевательных, глотательных и мимических мышц, благодаря которым происходит плавное переключение динамических движений и удержание статических поз. Таким образом, артикуляция звуков — это сложный процесс координации движений всех мышц речевого аппарата, взаимосвязанный с функционированием головного мозга.

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) и интеллектуальными нарушениями (ИН) отмечаются нарушения проводящих путей нервной системы, что усложняет формирование правильного артикуляционного поведения. Важно отметить, что у данных дошкольников в результате недоразвития слухо-зрительной и моторной координации нарушено межсенсорное взаимодействие, что в свою очередь вызывает трудности в развитии органов артикуляционного аппарата. Исходя из значимости данной проблемы, нами было выбрано направление коррекционно-развивающего обучения по развитию артикуляционного праксиса с детьми ЗПР и ИН.

Проблему развития артикуляционной моторики рассматривали многие авторы (А. А. Ефимова, Е. В. Маркова, Э. И. Леонгард), помогая учителям-логопедам разобраться в ее механизмах возникновения и коррекции, уделяя большое внимание сенсомоторному развитию.

Целью нашей работы было создание условий для развития артикуляционного праксиса у детей с ЗПР и ИН с включением слухо-зрительных и тактильно-кинестетических анализаторов.

Исходя из цели данной работы, были определены задачи:

– систематизировать комплекс упражнений на развитие артикуляционной моторики, учитывая индивидуальные особенности обучающихся;

– разработать и внедрить в практику коррекционно-развивающей работы поэтапное включение традиционных и нетрадиционных игр и упражнений;

– повысить уровень компетентности педагогов и родителей в области развития моторных функций артикуляционного аппарата.

Для реализации поставленных задач были созданы следующие условия:

– организация комфортных условий для эффективного развития артикуляционного праксиса у дошкольников данных категорий;

– подбор традиционных и нетрадиционных методов и приемов для использования в коррекционно-развивающей работе.

Развитие артикуляционного праксиса проходит в несколько этапов.

На подготовительном этапе осуществляется работа диагностического характера. На основе анализа полученных результатов обследования кинестетческого и кинетического праксиса, а также динамической координации артикуляционных движений, составляются индивидуальные планы

© Масалыкина О. Н., Ткачева Т. В., 2026

коррекционно-развивающей работы и формируются подгруппы детей со схожими нарушениями развития артикуляционной моторики.

Основной этап коррекционно-развивающей работы по развитию артикуляционного праксиса направлен на стимуляцию и тренировку мышц, участвующих в процессе голосообразования.

Работа на данном этапе проводится по нескольким направлениям с использованием различных методов и приемов:

1. Формирование правильного речевого дыхания. Дыхательная гимнастика укрепляет мышцы диафрагмы, а также благотворно влияет на нервную систему ребенка.

Наряду с уже известными традиционными и нетрадиционными играми и упражнениями: «Аэробол», «Паровозик», «Воздушная лесенка», «Ветренная мельница» и др., в своей работе мы активно используем разработанные нами пособия: «Шторм», «Воздушные подушечки» разного формата, заполненные пенопластовыми шариками, «Кораблики», «Вулкан», а также комплекс игр на дыхания «Поддувалочки» в соответствии с тематическим планированием.

2. Развитие мимической мускулатуры улучшает чувствительность и подвижность мышц лица.

Нами подобраны комплексы игр и упражнений для развития мышц мимической мускулатуры, создан альбом «Мои эмоции» с фотографиями детей.

3. Развитие артикуляционной моторики. Артикуляционная гимнастика необходима для выработки полноценных движений и статических положений, необходимых для правильного произношения.

Для развития артикуляционной моторики были разработаны и изготовлены блокноты для индивидуальной работы. Данные пособия создавались с помощью подбора цветного картинного материала с изображениями разных персонажей, созданного с помощью нейросети и идентично подобранному упражнению, обозначенному пиктограммой (черно-белый вариант), на различные группы звуков: «Шипелочка», «Свистелочка», «Рычалочка», «Болталочка», «Кряхтелочка», а также блокноты, посвященные разным временам года. Для детей с ИН разработаны пособия «Говорилочка», и «Тихо-громко», в оформлении которых использовались цветные картинки с артикуляцией гласных звуков, символов и их графического изображения.

Нами были систематизированы комплексы и презентации артикуляционных упражнений на различные группы звуков; карточки с нейроупражнениями, которые используются на подгрупповой работе; сенсомоторные игры с использованием различного материала (трубочки, бинты, бруски, палочки, пробки и др.). Разработаны буклеты для воспитателей и родителей нетрадиционного подхода в развитии артикуляционной моторики «Нескучная артикуляционная гимнастика» и «Полезные игры с едой».

4. Логопедический массаж (классический, зондовый, точечный, аппаратный (вибромассажер) и самомассаж) необходим для нормализации мышечного тонуса. В течение обучения реализуется разработанная нами программа «Занимательный самомассаж».

На заключительном диагностическом этапе было отмечено, что выбранный нами подход в коррекционно-развивающей работе по развитию артикуляционного праксиса обеспечивает положительное воздействие на нарушенные компоненты артикуляционной моторики. Таким образом, повышая сенсомоторную чувствительность у детей с ЗПР и ИН, через визуальное подкрепление и тактильное взаимодействие, позволяет значительно улучшить двигательные функции органов артикуляции, необходимые для правильного звукопроизношения.

---

1. *Дьякова Е. А.* Логопедический массаж при разных формах дизартрии : учеб. пособие. — 3-е изд. — М. : Изд. В. Секачев, 2016. — 156 с.

2. *Нищева Н. В.* Веселая артикуляционная гимнастика. — СПб. : Детство-пресс, 2020. — 32с.

3. *Пожиленко Е. А.* Артикуляционная гимнастика : метод. рекомендации по развитию моторики, дыхания и голоса у детей дошкольного возраста. — СПб. : КАРО, 2009. — 92 с.

***К. В. Мельникова-Лебедянцева, И. В. Евтушенко***
*Севастопольский государственный университет*



# КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПЛАСТИЛИНОГРАФИЕЙ

*Аннотация*. В докладе представлена информация об актуальности использования пластилинографии в коррекционно-развивающих мероприятиях по формированию связного речевого высказывания у младших школьников с нарушениями слуха. Представлены важные компетенции, формируемые у детей с нарушениями слуха.

*Ключевые слова:* младшие школьники, устная речь, пластилинография, нарушения слуха.

В системе образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) изобразительная деятельность, в частности пластилинография, служит действенным инструментом художественно-эстетического развития и коррекционно-педагогического воздействия [1], позволяющим решать комплекс взаимосвязанных образовательных и коррекционных задач [2; 4].

Особую значимость это направление имеет для детей с нарушениями слуха, у которых тяжесть речевого дефекта коррелирует со степенью ограничения творческого и коммуникативного потенциала. Специально организованные занятия пластилинографией, где практическое действие становится стимулом для речевой активности, создают уникальную ситуацию для коррекции и развития [3].

**Цель исследования** — теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности использования пластилинографии в развитии навыков связного устного высказывания у младших школьников с нарушениями слуха.

**База исследования** — Средняя общеобразовательная школа г. Севастополя. Приняли участие в исследовании 10 обучающихся младшего школьного возраста, которые на основании результатов психолого-медико-педагогического обследования были распределены на следующие клинико-педагогические категории: глухие дети (n = 3), слабослышащие дети (n = 5), дети с кохлеарными имплантами (n = 2).

Исследование, начатое с 1 сентября 2025 г., включало комплекс следующих взаимодополняющих методов: теоретические: анализ данных, представленных в специальной научной литературе по проблеме исследования; практические: педагогическое наблюдение за деятельностью детей в процессе занятий; беседы с детьми для стимулирования и анализа их высказываний; анализ результатов детской творческой деятельности; апробация авторской технологии обучения изобразительной деятельности младших школьников с нарушениями слуха, рассмотрение собственных данных, полученных в ходе обучающего этапа исследования.

Технология реализации методики включала: пальчиковые и обучающие игры, двигательные паузы с гимнастическими, офтальмологическими и релаксационными упражнениями, выразительное чтение, графические упражнения и музыкальное сопровождение.

Введение в деятельность начиналось с анализа иллюстраций детьми, что при предварительном знании сюжета усиливало мотивацию и позволяло установить смысловые связи между текстом и визуальным рядом, формируя основу для последующей работы в технике пластилинографии. Параллельно в процессе коррекционных занятий проводился анализ репродукций произведений классической и современной живописи, а также образцов декоративно-прикладного искусства с выраженной пластической формой.

В рамках экспериментальной методики введение в технику пластилинографии осуществлялось по принципу «от частичной готовности к полной самостоятельности». Стартовой точкой служила деятельность по заполнению пластилином контурного рисунка, созданного педагогом. Данный подход был целесообразен благодаря двойному эффекту: он упростил задачу, позволяя ребенку сосредоточиться на отработке моторных навыков, и стал открытой основой для воображения, оставляя пространство для творческой интерпретации и развития речи.

© Мельникова-Лебедянцева К. В., Евтушенко И. В., 2026

По мере овладения навыками задания уровень сложности целенаправленно повышался: дети осваивали создание собственной композиции, комбинирование техник (прямой, контурной, мозаичной пластилинографии), работу с сюжетом. Результатом исследовательской деятельности рассматривалось не столько само изображение, сколько уровень сформированности личностных и жизненных компетенций обучающихся. Особое внимание уделялось подведению итогов занятий, закреплению впечатлений, полученных в ходе деятельности, в процессе бесед, а также характеристике успешности обучающихся в ходе самостоятельного творчества.

**Результаты исследования.** По итогам реализации коррекционно-развивающей программы с использованием техник пластилинографии была зафиксирована положительная динамика в развитии навыков связного устного высказывания у младших школьников с нарушениями слуха. Наибольшая динамика речевого развития отмечена у слабослышащих детей и детей с кохлеарными имплантами. У детей с глухотой преобладала динамика в развитии невербальных средств коммуникации, прогресс в развитии мелкой моторики. Увеличился средний объем связного высказывания с 2–3 до 6–8 смысловых единиц. На 60 % расширился активный словарный запас за счет введения новой лексики. Сформировались навыки построения простых распространенных предложений. Отмечено повышение речевой активности и коммуникативной инициативы.

Таким образом, пластилинография доказала свою эффективность как методика, интегрирующая художественно-эстетическое развитие, коррекцию нарушений связной устной речи и формирование личностных компетенций у младших школьников с нарушениями слуха. Методика пластилинографии, основанная на принципах наглядности, практического действия и поэтапного усложнения, создала естественную и мотивированную среду для становления связного высказывания. Практическая значимость исследования заключается в разработке адаптивного инструментария для внедрения в коррекционно-образовательный процесс с целью преодоления коммуникативных барьеров и поддержки целостного развития детей с ОВЗ.

1. *Алигузуева Г. Т., Евтушенко И. В.* Преодоление дисграфии у младших школьников средствами изобразительной деятельности // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 5. — URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=25104 (дата обращения: 14.01.2026).

2. *Ахутина Т. В.* Л. С. Выготский и А. Р. Лурия: становление нейропсихологии // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 83–98.

3. *Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. — М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1985. — 45 с.

4. *Евтушенко И. В.* Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с системными нарушениями речи в процессе музыкального воспитания : моногр. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2020. — 172 с.

***Т. В. Мясникова***
*Нижневартовская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 2*

## СОВРЕМЕННЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

*Аннотация.* В статье рассматриваются современные логопедические методы и технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением интеллекта. Раскрываются психолого-педагогические особенности данной категории детей и обосновывается необходимость комплексного подхода к развитию речи. Представлены традиционные и инновационные логопедические технологии, ориентированные на формирование речевых и познавательных процессов.

*Ключевые слова:* логопедия, дети с нарушением интеллекта, коррекционно-развивающая работа, речевое развитие, специальные образовательные потребности.



© Мясникова Т. В., 2026

В современных условиях развития системы специального образования особую актуальность приобретает проблема речевого развития детей с нарушением интеллекта. Данная категория обучающихся характеризуется выраженными трудностями в формировании всех компонентов речи, что обусловлено недоразвитием познавательной деятельности, особенностями мышления, памяти и внимания [1, с. 214]. Речевые нарушения у детей с интеллектуальными нарушениями носят системный характер и затрагивают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны речи, а также связную речь [4, с. 45]. В этой связи коррекционно-развивающая работа логопеда приобретает комплексный и многоаспектный характер.

Теоретические основы логопедической помощи детям с нарушением интеллекта заложены в трудах Л. С. Выготского, который рассматривал развитие высших психических функций как социально обусловленный процесс и подчеркивал значимость коррекционного обучения в формировании компенсаторных механизмов [8, с. 118]. Р. Е. Левина отмечала, что речевое развитие детей с интеллектуальными нарушениями требует системного и поэтапного подхода, направленного на формирование базовых речевых операций и обогащение словарного запаса [3, с. 67]. В работах Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной подчеркивается необходимость раннего начала логопедической помощи и тесной взаимосвязи коррекционной работы с развитием познавательных процессов [2, с. 92].

Одним из традиционных методов логопедической работы является артикуляционная гимнастика, направленная на развитие подвижности и точности артикуляционного аппарата. Данный метод позволяет формировать правильные уклады звуков и подготавливать речевой аппарат к их автоматизации [9, с. 34]. Эффективность артикуляционной гимнастики возрастает при ее сочетании с дыхательными упражнениями и элементами логоритмики, что способствует развитию речевого дыхания и ритмико-интонационной стороны речи.

Значительное место в системе коррекционно-развивающей работы занимает метод сенсомоторной интеграции, ориентированный на развитие межанализаторных связей. У детей с нарушением интеллекта часто наблюдаются трудности переработки сенсорной информации, что негативно отражается на формировании речи [5, с. 51]. Использование тактильных, зрительных и кинестетических стимулов в логопедической практике позволяет активизировать познавательную деятельность и повысить мотивацию к речевому общению.

Игровые технологии являются одним из наиболее продуктивных средств логопедической коррекции. В условиях игровой деятельности у детей с нарушением интеллекта повышается уровень познавательной активности, формируется положительная мотивация и создаются условия для непроизвольного усвоения речевого материала [10, с. 74]. Дидактические игры, речевые тренажеры, сюжетно-ролевые и театрализованные игры способствуют развитию словаря, грамматического строя речи и связных высказываний.

В последние годы в логопедической практике активно внедряются информационно-коммуникационные технологии. Использование интерактивных программ, мультимедийных презентаций и специализированных логопедических приложений позволяет индивидуализировать коррекционный процесс и учитывать особенности восприятия детей с нарушением интеллекта [7, с. 103]. Цифровые технологии обеспечивают наглядность, вариативность заданий и возможность многократного повторения речевого материала, что способствует его более прочному усвоению.

Методика нейропсихологической коррекции также находит применение в логопедической работе с детьми с нарушением интеллекта. Упражнения, направленные на развитие межполушарного взаимодействия, пространственных представлений и регуляторных функций, оказывают положительное влияние на формирование речевой деятельности [6, с. 88]. Включение элементов нейрогимнастики в логопедические занятия способствует активизации работы корковых структур мозга и повышает общую работоспособность детей.

Особое значение имеет комплексный подход к коррекционно-развивающей работе, предполагающий взаимодействие логопеда, педагога-психолога, дефектолога и воспитателей. Междисциплинарное сотрудничество позволяет выстраивать индивидуальные образовательные маршруты и обеспечивать преемственность коррекционных мероприятий [2, с. 114]. Важным условием эффективности логопедической помощи является также включение родителей в коррекционный процесс и формирование у них представлений о специфике речевого развития детей с нарушением интеллекта.

Таким образом, современные логопедические методы и технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением интеллекта характеризуются вариативностью, интегративностью и ориентацией на индивидуальные особенности обучающихся. Сочетание традиционных и инновационных подходов позволяет повышать результативность логопедической помощи и создавать условия для более успешной социальной адаптации детей. Дальнейшее развитие логопедической практики связано с расширением спектра цифровых технологий и совершенствованием междисциплинарного взаимодействия специалистов.

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб. : Союз, 1997. — 91 с.

2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М. : Лабиринт, 2016. — 352 с.

3. *Жукова Н. С.* Формирование речи у детей с интеллектуальными нарушениями. — М. : Просвещение, 2012. — 256 с.

4. *Левина Р. Е.* Основы теории и практики логопедии. — М. : Просвещение, 2005. — 312 с.

5. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. — М. : Академия, 2019. — 384 с.

6. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. — М. : Генезис, 2020. — 256 с.

7. *Смирнова Е. О.* Информационные технологии в логопедии. — М. : Юрайт, 2021. — 198 с.

8. *Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.* Логопедия. Теория и практика. — М. : Владос, 2018. — 384 с.

9. *Фомичева М. Ф.* Развитие речи у дошкольников с нарушением интеллекта. — М. : Академия, 2014. — 240 с.

10. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М. : Владос, 2019. — 360 с.

***Р. Р. Нигматулина***
*Адаптивная школа-интернат № 17, Омск*

# РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИКИ

*Аннотация*. В статье представлен опыт работы по развитию эмоционально-волевой сферы обучающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на дому Адаптивной школы-интерната № 17. Описана методика работы: с чего начинать, как выстраивать работу в условиях обучения на дому.

*Ключевые слова:* логоритмика, ритмика, установление зрительного контакта, тактильный контакт, эмоции, воля, волевые качества, эмоционально-волевая сфера, детские музыкальные инструменты, учитель домашнего обучения, дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), обучение на дому.

В настоящее время в практике работы учителя, осуществляющего обучение на дому, дети с нарушением эмоционально-волевой сферы явление частое. Поведенческие проявления в основном такие: эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность, уход от деятельности, безразличие, отстраненность, что приводит к трудностям установления как эмоционального, так и тактильного контактов.

В свою очередь, эмоциональная сфера является одним из кирпичиков в развитии личности ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее — ТМНР). Еще Л. С. Выготский утверждал, что развитие личности возможно при условии «единства интеллекта и аффекта». И определял эмоции как «центральное звено» психической жизни человека. Эмоции и воля определяют, организуют, предвосхищают и оценивают деятельность ребенка. Под их определяющим влиянием происходит формирование у ребенка высших психических функций, поведения, личности в целом [3].



© Нигматулина Р. Р., 2026

Проблема развития эмоций и воли у учащихся с ТМНР — это важное направление в коррекционной работе. Как мы знаем, эмоционально-волевая сфера сложно диагностируется и поддается коррекции у учащихся с ТМНР. Эмоции невозможно потрогать, понять через другого человека, а для детей со сложными нарушениями это практически невозможно. Трудности возникают еще на этапе знакомства с эмоциями: ребенок не смотрит в глаза, на педагога, в большинстве случаев отрицательно реагирует на иллюстрации и видео, многие агрессивно реагируют на тактильный контакт. Если говорить о волевых качествах таких детей, то им сложно долго сидеть на месте, выполнять задания по строгому алгоритму, доводить дело до конца [1; 2].

В поисках эффективного средства коррекции эмоционально-волевой сферы я использую логоритмику. Данную методику используют педагоги и логопеды для запуска речи или коррекции речевых нарушений. В своей логопедической работе, используя логопедическую ритмику с детьми нормы, я заметила, что в процессе ребенок начинает чаще проявлять различные реакции на песни, движения, появляется тактильный и зрительный контакт, интерес к различным музыкальным инструментам, предметам. В результате наблюдений пришла к выводу использовать данное средство обучения с учащимися с ТМНР, что дало многие положительные изменения в развитии эмоций и воли.

Логоритмика дает возможность в течение длительного использования устанавливать зрительный контакт, а это очень важный момент в работе учителя, особенно в работе с детьми РАС и ДЦП. Второй момент — это тактильный контакт. Во время выполнения движений под музыку педагог и ребенок взаимодействует с помощью приема «рука в руку», и это дает установить телесное соприкосновение. Постепенно ученик привыкает и начинает сам прикасаться к руке учителя. Следующий момент: при выполнении движений под музыкальный ритм дети начинают проявлять эмоциональные реакции на то или иное движение, у них появляются любимые песни. Если говорить о волевых качествах, то данная методика позволяет постепенно научить ребенка с ТМНР выполнять упражнения с 3 мин. до 15–20 мин., т. е. появляется усидчивость, начать выполнять движение с музыкой или со слов, закончить выполнение упражнения. Хотелось бы отметить положительное влияние использования при логоритмике различных предметов (игрушек) и детских музыкальных инструментов. Ученики учатся манипуляции с игрушкой (погладить, прикоснуться, поддержать в руке и т. п.), знакомятся с различными тактильными ощущениями (вязанные, пластиковые, резиновые, тряпочные игрушки), это дает разные реакции. Музыкальные инструменты тоже дают спектр развития эмоциональных ощущений: радость от услышанного звука, интерес к определенному ритму или инструменту, просьба повторить ту или иную музыкальную мелодию. В итоге, логоритмика дает возможность коррекции эмоционально-волевой сферы у детей с ТМНР.

Работа по данному направлению начинается с самого простого: включение в урок песен приветствия и прощания и в дополнении песни с простыми повторяющими движениями (2–3 песни). Педагог на этом этапе обычно выполняет все движения сам и показывает детям как это интересно.

Затем, когда ребенок привык к мелодии и движениям, можно включать прием «рука в руку». Это позволяет установить телесный контакт, приучает к определенному алгоритму работы. На этом этапе появляется относительная усидчивость (до 8–10 мин.), следует вводить еще 2–3 песни в репертуар.

Третьим этапом можно считать введение предметов и движение с ними под музыку. Это для учеников увлекательный, исследовательский момент! Они узнают различные манипуляции с предметами (с разными мячами, вязанными, пластиковыми, резиновыми игрушками, перьями, платочками). В этот период обычно появляются первые эмоции радости или предвосхищения, любимые мелодии и действия, появляется зрительный контакт.

На четвертом этапе работы появляются детские музыкальные игрушки. На уроках дети учатся игре на инструментах, умению вовремя начинать, вовремя останавливаться, брать нужный инструмент. На этом этапе проявляются различные эмоции: радость, стеснение, огорчение, даже злость, появляется умение ждать, доводить начатое дело до конца, появляется выбор песни. Кроме этих изменений ученик начинает невербально и вербально общаться, появляются просьбы. Сегодня работа идет именно на этом этапе.

Таким образом, использование логоритмики для развития эмоционально-волевой сферы детьми с ТМНР в условиях обучения на дому имеет важное значение. Результатом такой работы

является небольшая, но постепенная динамика развития эмоций и волевых качеств, которые станут в дальнейшем основой для развития психических процессов и речи у детей.

1. *Лях Т. И., Лях М. В.* Психология. Вып. 1. Общая психология : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 031900 — специальная психология. — Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2007. — 218 с.

2. *Сурнина О. Е., Турова Т. Ф.* Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем : учеб. пособие. — Екатеринбург, 2011.

3. Умственно отсталый ребенок / под ред. Л. С. Выготского и И. И. Данилевского. — М. : Учпедгиз, 1935. — 176 с.

***Т. В. Овчарова***
*Омский государственный педагогический университет*

# ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ТАКТИКИ

*Аннотация.* В статье сообщается о недостатках произвольного внимания старших дошкольников с ЗПР. Освещаются условия ее совершенствования за счет дидактических игр. Излагаются педагогические тактики их применения в соответствии с теми особенностями, которые присущи детям данной категории.

*Ключевые слова:* дошкольники с задержкой психического развития, коррекционно-компенсаторная работа, произвольное внимание, дидактическая игра, педагогические условия, педагогические тактики.

Группа важных задач, подлежащих решению в системе коррекционно-компенсаторной работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития (ЗПР), находит выражение в расширении представлений этих детей о социальных реалиях, в обогащении культурных практик, в планомерном преодолении нарушений, входящих в категорию вторичных, третичных и последующих. Декларируя этот факт, укажем, что он получил обоснование в трудах исследователей, в числе которых важно назвать Н. Ю. Борякову, Т. А. Власову, С. А. Домишкевич, З. М. Дунаеву, Г. И. Жаренкову, М. С. Певзнер, Н. Г. Поддубную, Е. С. Сленович, Р. Д. Тригер, У. В. Ульенкову, Н. А. Цыпину и др.

За счет осуществляемых специалистом профессиональных действий коррекционной и компенсаторной направленности старшие дошкольники с ЗПР должны быть подготовлены к предстоящему обучению в школе — по одному из двух вариантов адаптированной программы. При этом «…не все будущие первоклассники получают специализированную помощь в полной мере и в должном объеме до зачисления в школу, в связи с чем оказываются не готовы к обучению в ней», на что справедливо указывает Е. В. Щукина [2, с. 305].

В теории дефектологии и практике специального образования широко известно, что в сложной картине развития ребенка с ЗПР отмечается неполноценность психических процессов. Дети данной группы демонстрируют неполноценность памяти и мышления, воображения и восприятия. Заметно от показателей возрастной нормы отстает развитие речи. Одновременно с этим страдает волевая сфера. Более того, серьезным препятствием для познания социокультурных реалий, для накопления разносторонних представлений о природном мире является недоразвитие произвольного внимания. Исследуя данный психический процесс, ученые отмечают его сквозной характер. Так, проникая в другие, он обеспечивает их регуляцию. Присущие вниманию характеристики в виде объема, устойчивости, концентрации, распределения, а также переключаемости, были разносторонне и глубоко исследованы такими авторитетными учеными-психологами, как П. П. Блонский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев и др.



© Овчарова Т. В., 2026

Останавливаясь на характеристике произвольного внимания при ЗПР в период дошкольного детства, укажем, что у детей с указанным нарушением оно длительное время остается неполноценным, требуя коррекционно-компенсаторного воздействия за счет особых педагогических тактик. Так, указанный психический процесс обнаруживает выраженную неустойчивость и низкую концентрацию. Более того, вниманию этих детей присущ малый объем. Воспитанникам свойственна повышенная отвлекаемость. Наряду с этим детям сложно переключиться с одного объекта, предмета, вида деятельности на иной. Это затормаживает ход развития. Его реализация происходит на неполноценной основе.

Наблюдения за старшими дошкольниками с ЗПР показывают, что число отвлекающих их факторов довольно широко. Это может быть вошедший в кабинет человек, упавший предмет, шум ветра за окном, стук в дверь, комментарий педагога, адресованный другому ребенку, и др. Отвлекшись, ребенок затем с трудом снова включается в предложенную ему ранее работу. Он забывает и инструкцию, и то, на чем была прервана деятельность. Это провоцирует возникновение большого количества ошибок. В их числе могут быть, например, пропуски элементов при рисовании узоров. Более того, затрудняясь сконцентрировать внимание, ребенок с ЗПР не обнаруживает допущенных ошибок. Он осознает их наличие лишь при прямом показе педагога. Кроме того, неполноценность свойств внимания обусловливает отсутствие у детей желания завершить работу. Настойчивое требование педагога продолжить и закончить деятельность влечет риск возникновения агрессивных реакций со стороны ребенка: безусловно, «…триггером агрессивного поведения могут быть вторичные нарушения» [1, с. 56].

В текущий момент отмечается недостаток педагогических исследований, освещающих техники коррекционно-компенсаторной работы в направлении развития у старших дошкольников с ЗПР произвольного внимания. Данная работа, выстраиваемая на основе достижений дефектологической науки, требует оптимизации. Этому может служить использование дидактических игр (ДИ). Остановимся на наиболее значимых требованиях к применению ДИ в образовательной практике с детьми указанной нозологии.

Важно обеспечить доступность для воспитанников с ЗПР указанной группы игр и инструкций к ним. Чрезмерно сложная дидактическая задача, входящая в противоречие с социальным опытом ребенка и уровнем развития его познавательной деятельности, не будет достигнута. Многоаспектный характер инструкции, предъявляемой одномоментно, без деления на определенные шаги, не позволит справиться со всем объемом работы.

Необходимо предусмотреть использование разнообразных ДИ. Это обеспечит создание эффекта новизны, что так важно для удержания внимания ребенка с ЗПР; для создания прочной мотивационной основы, необходимой для осуществления деятельности. Надо разнообразить и игровое оборудование, и содержание ДИ, регулировать ступень самостоятельности каждого ребенка, ориентируясь на его образовательные успехи и имеющиеся трудности.

Целесообразно осуществлять организацию ДИ регулярно, что может быть осуществлено на коррекционных, логопедических, общеразвивающих занятиях. Это позволит комплексно воздействовать на неполноценность произвольного внимания, интенсифицируя его развитие в ходе системы психолого-педагогических мероприятий.

Уместно реализовывать работу с дошкольниками с ЗПР на основе персонифицированного подхода. Несмотря на принадлежность к одной нозологии, дети могут значительно отличаться по уровням развития познавательной сферы, коммуникативных навыков, бытового опыта и т. д. В рамках одного и того же занятия воспитанникам имеет смысл предложить различные ДИ: для индивидуального выполнения либо в составе малых групп.

Нужно контролировать деятельность каждого воспитанника в процессе ДИ. Это позволит своевременно обнаруживать допускаемые ошибки и воздействовать на выявляемые нарушения соответствующими техниками коррекционного воздействия. В противном случае ДИ обретет формальный характер и не приведет к ожидаемому результату.

Таким образом, при соблюдении ряда условий к организации и ДИ, применении эффективных педагогических тактик их использования в коррекционно-компенсаторной работе обеспечивается совершенствование произвольного внимания старших дошкольников с ЗПР.

1. *Четверикова Т. Ю.* Проявления агрессивного поведения у детей с задержкой психического развития // Современная наука : проблемы и перспективы развития : сб. ст. VI Междун. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / под ред. А. Э. Еремеева. — Омск : Изд-во Ом. гуманитар. акад., 2022. — Ч. 1. — С. 54–60.

2. *Щукина Е. В.* Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: поведенческий аспект // Детство, открытое миру : сб. материалов XIV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Е. В. Намсинк. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2024. — С. 305–306.

***Г. С. Парыгина***
*Омский государственный педагогический университет*

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Аннотация.* В статье рассматривается ряд логопедических методик по развитию осознанного чтения у обучающихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи. В связи с имеющимися особенностями речевого дефекта и развития психических процессов у рассматриваемой категории школьников отмечаются трудности в восприятии и понимании прочитанного. Данное обстоятельство свидетельствует о необходимости поиска научно обоснованных подходов для решения указанной проблемы.

*Ключевые слова:* осознанное чтение, тяжелые нарушения речи, младшие школьники, логопедическая методика, нарушение процесса чтения.

Развитию осознанного чтения у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) отводится важное место в логопедической работе. Данной теме посвящены труды таких исследователей, как А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова и др. Ученые сходятся во мнении, что для развития навыка осознанного чтения в первую очередь необходимо привести к норме те операции, которые подготавливают процесс чтения, а именно: зрительное восприятие, артикуляцию, слуховой анализ и смысловую догадку [1; 2; 3].

Отметим, что эффективность логопедического воздействия во многом зависит от того, насколько тщательно выявлены имеющиеся у обучающихся нарушения устной и письменной речи и насколько корректно установлены их причины. Данная информация играет определяющую роль при выборе педагогом соответствующих методов работы.

Так, Р. И. Лалаева среди возможных причин возникновения трудностей в понимании прочитанных слов, предложений, текстов, в пересказе и в ответах на вопросы по содержанию прочитанного выделяет бедность словаря. В связи с этим автор в своей методике предлагает проводить работу по расширению и уточнению лексики у младших школьников с ТНР [2].

В рамках указанного направления работы ученикам могут быть предложены задания на подбор антонимов (например, *друг — враг*, *теплый — холодный*, *далеко — близко* и др.), синонимов (например, *большой — огромный*, *громадный*; *храбрый — смелый, бесстрашный* и др.), а также родственных слов (например, *береза — березовый*, *березняк, подберезовик* и др.) к прочитанному слову, на соотнесение прочитанного слова с обобщающим понятием (например, *стрекоза — насекомое*, *айва — фрукт* и др.) и объяснение значений заданных слов.

В процессе работы над пониманием прочитанного текста Р. И. Лалаева также рекомендует использовать, например, такие приемы, как составить план прочитанного текста и пересказать его, придумать конец текста или заголовок к нему [2].

А. Н. Корнев считает, что развитие осознанного чтения, как одного из компонентов читательской компетентности, у обучающихся с речевыми нарушениями способствует не только повышению их успеваемости в школе, но и достижению социальной адаптации [1].



© Парыгина Г. С., 2026

Методика А. Н. Корнева по коррекции нарушений чтения у обучающихся с ТНР включает в себя два основных этапа работы: овладение техникой чтения и формирование осознанного чтения. Автор отмечает, что предложенную им логопедическую технологию следует реализовывать последовательно, т. е. переход к следующему этапу работы возможен после того, как учащиеся освоят технику чтения на достаточном уровне [1].

В процессе развития осознанного чтения А. Н. Корнев предлагает проводить работу над перечисленными ниже критериями:

1. Выразительностью произнесения текста. Этот критерий чтения включает в себя не только умение управлять силой, тембром голоса, соблюдать паузы и логические ударения, но и способствует лучшему пониманию текста, умению выразить мысли и чувства, которые хотел передать автор произведения. Так, для развития средств выразительности речи на занятиях проводится работа над дыханием и артикуляцией, также младшим школьникам предлагается образец выразительного чтения педагога, проводится чтение предложений с выделением пауз, словесных и логических ударений, чтение по ролям и др.

2. Правильной постановкой ударения. При подборе материала для чтения следует объединить в одну группу слова с одинаковой ритмической и слоговой структурой, а в другую группу — слова, различающиеся только ударением. Обучающимся предлагают прочитать заранее подобранные группы слов и объяснить их значения. Затем школьникам можно дать задание прочитать и исправить предложения, в которых нужное слово ошибочно заменено на слово-омограф.

3. Пониманием прочитанного. При работе над данным критерием чтения автор предлагает использовать задания, способствующие выработке навыков самоконтроля над пониманием прочитанного, в том числе и при чтении «про себя». Среди них, например, такие, как пересказ, подбор сюжетных картинок в соответствии с содержанием прочитанного, использование пометок и др. [1].

На основе экспериментального психолого-педагогического изучения школьников и опыта их коррекционного обучения И. Н. Садовникова разработала методику комплексного преодоления нарушений письменной речи, которая также способствует развитию осознанного чтения у обучающихся с ТНР. Она включает в себя несколько разделов, каждый из которых содержит определенные направления логопедической работы и соответствующие им упражнения разного уровня сложности [3].

Рассмотрим некоторые разделы данной методики.

Так, в одном из разделов описана логопедическая работа на лексическом уровне, она включает в себя уточнение и расширение словарного запаса, развитие слогового анализа и синтеза слов, правильную постановку ударения в слове, развитие умения определить состав слова и др.

В следующем разделе дается описание работы на синтаксическом уровне. Здесь младшим школьникам предлагают задания, связанные с работой над словосочетаниями и предложениями. Например, задания на отработку умения согласовывать слова в словосочетаниях и предложениях, на развитие умения выделить словосочетания в предложениях и т. д.

Последний раздел методики посвящен развитию навыков выразительного чтения. И. Н. Садовникова предлагает ряд упражнений для работы в данном направлении, например, прослушивание детьми образца выразительного чтения логопеда, грамзаписей мастеров художественного слова и др. [3].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что наибольшего результата в направлении развития осознанного чтения у младших школьников с ТНР можно достигнуть, организуя совместную работу учителя-логопеда с учителем начальных классов. Для этого логопеду следует соотносить содержание своих занятий с изучаемым материалом на уроках литературного чтения, а учителю закреплять на уроках по данному предмету навыки, полученные учениками на логопедических занятиях.

---

1. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. — СПб. : МиМ, 1997. — 286 с.

2. *Лалаева Р. И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учеб. пособие. — СПб. : Каро, 2024. — 256 с.

3. *Садовникова И. Н.* Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М. : АРКТИ, 2005. — 400 с.

***Е. Н. Рашевская, А. В. Грюнер, А. С. Вольных***
*Адаптивная школа-интернат № 17, Омск*

# ШКОЛЬНЫЙ КЛУБ ПО ИНТЕРЕСАМ «Я МОГУ!» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ НА ДОМУ

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы педагогов Адаптивной школы-интерната № 17 в рамках программы по внеурочной деятельности «Школьный клуб по интересам “Я могу!”» для обучающихся с нарушениями интеллекта с ТМНР на дому.

*Ключевые слова:* школьный клуб по интересам, внеурочная деятельность, нарушение интеллекта, ТМНР, обучающиеся на дому, социализация.

Проблема абилитации обучающихся с нарушениями интеллекта, с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), их социализации в школе и обществе является одной из актуальных проблем, стоящих перед государством. Острее эта проблема звучит для школьников, обучающихся на дому, которые, имея особенности психофизического развития, ограничены в посещении образовательных организаций и часто оказываются социально изолированными.

В настоящее время в Адаптивной школе-интернате № 17 290 обучающихся с нарушениями интеллекта, с ТМНР, которые по состоянию здоровья обучаются на дому.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с нарушением интеллекта обязательно включает организацию внеурочной деятельности для решения задач воспитания, развития и социализации, предоставляя обучающимся возможность выбора широкого спектра занятий внеурочной деятельностью по разным направлениям [2, п. 2.9.10].

Среди педагогов и родителей (законных представителей) был проведен опрос по вовлеченности обучающихся на дому во внеурочную деятельность и выявлению актуальных направлений для развития и социализации данной группы школьников. По итогам опроса был выявлен интерес к художественно-эстетической творческой деятельности, а также к развитию социально-бытовых навыков детей и подростков.

В соответствии с адаптированной основной общеобразовательной программой образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ТМНР Адаптивной школы-интерната № 17 и с учетом результатов опроса с сентября 2025/26 учебного года в нашем образовательном учреждении стартовал инновационный проект. Для школьников, обучающихся на дому, открыл свои двери школьный клуб по интересам «Я могу!» (далее — школьный клуб).

В рамках проекта реализуется программа школьного клуба, цель которой — привлечение обучающихся на дому с нарушением интеллекта, ТМНР к совместной деятельности со взрослыми и сверстниками и повышение их социальных и коммуникативных навыков, развитие интереса к творческой деятельности [1, п. 34].

В ходе программы осуществляется реализация следующих направлений: театрально-музыкальная деятельность — театрально-музыкальная студия «Театр добрых сердец»; изобразительная деятельность, декоративно-прикладное творчество — творческая мастерская «Умелые ручки». Также в ходе занятий реализуется направление социально-бытовая адаптация.

Школьники, обучающиеся на дому, посещают кружковые занятия два раза в неделю, которые проводятся в малых группах (3–4 ученика) с учетом психофизических особенностей и этапа обучения.

На занятиях театрально-музыкальной студии «Театр добрых сердец» ведется работа по разделам: «Музыкально-ритмические движения и танцы»; «Игра на музыкальных инструментах, не имеющих звукоряд»; «Театрализованная деятельность». Ребята знакомятся с музыкальными произведениями (слушание мелодий и песенок), совместно с педагогом играют на музыкальных инструментах, не имеющих звукоряд (ложки, маракасы, бубенцы и т. д.), выполняют ритмические, танцевальные движения под музыку, играют в музыкальные игры. Особый интерес у школьников



© Рашевская Е. Н., Грюнер А. В., Вольных А. С., 2026

вызывает знакомство с разными видами кукольного театра и драматизация простых художественных произведений (потешек, сказок, песенок).

Структура каждого занятия варьируется и может состоять из 2–3 основных разделов, объединенных тематическими направлениями: «Осенние истории», «Зимние истории», «Весенние истории», «Летние истории». Материал занятий подобран в соответствии с тематикой направления и занятия, включает доступные обучающимся музыкальные и художественные произведения.

Свои умения, полученные на занятиях театрально-музыкальной студии «Театр добрых сердец», ребята демонстрируют на школьных праздниках, концертах, конкурсах, выступая с концертными номерами.

В творческой мастерской «Умелые ручки» работа организована по разделам: «Изобразительная деятельность», «Работа с природным материалом», «Работа с пластичными материалами», «Работа с текстильными материалами»; «Работа с бумагой».

Занятия базируются на умениях и навыках, сформированных у обучающихся в ходе занятий по предметно-практической деятельности, изобразительной деятельности и нацелены на освоение доступных, в том числе нетрадиционных технологий изготовления продукции. Обучающихся знакомят с различными материалами и инструментами, учат соблюдать технику безопасности в ходе трудового процесса, организовывать свое рабочее место.

Работы, изготовленные обучающимися с использованием различных материалов и техник (рисунки, аппликации, панно и др.), приняли участие в школьных и региональных конкурсах, выставках, в том числе онлайн-выставках, тематических ярмарках. Свои поделки ребята также с радостью дарят своим близким.

Еженедельно в чате для родителей школьников, обучающихся на дому «Семья и школа — открытый диалог» в мессенджере MAX ведется «Дневник достижений» в формате фото- и видеоотчетов, где участники школьного клуба с удовольствием делятся своими достижениями.

Опросы родителей и педагогов показывают, что школьный клуб по интересам для обучающихся на дому содействует их социализации, развитию коммуникации, творческих способностей, познавательной мотивации и укреплению связи семьи и школы. Данная практика обеспечивает непрерывность коррекционно-развивающего процесса, учитывает интересы и возможности обучающихся, а также способствует актуализации полученных знаний и умений.

Таким образом, данный опыт работы по организации внеурочной деятельности для обучающихся на дому считаем положительным и планируем продолжить работу в данном направлении.

---

1. Программа по внеурочной деятельности «Школьный клуб по интересам «Я могу!» для обучающихся с нарушениями интеллекта с ТМНР на дому // Институт развития образования Омской области : [сайт]. — URL: https://irooo.ru/napravleniya-deyatelnosti/ekspertiza-nauchnykh-i-uchebno-metodicheskikh-proektov-i-materialov-soprovozhdenie-rumo-umo/rumo/reestr-uchebno-metodicheskikh-razrabotok-poluchivshikh-grif-rekomendovano-regionalnym-uchebno-metodicheskim-obedineniem-v-sisteme-obshchego-obrazovaniya/reestr-uchebno-metodicheskikh-razrabotok-poluchivshikh-grif-rekomendovano-regionalnym-uchebno-metodicheskim-obedineniem-v-sisteme-obshchego-obrazovaniya-2025-g (дата обращения: 22.01.2026).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 3 февраля 2015 г., регистрационный № 35850) // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/ (дата обращения: 22.01.2026).

***О. Г. Сальникова***
*Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Абакан*

# ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивной практики. Выявлен уровень развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

*Ключевые слова:* коммуникативные навыки, старший дошкольный возраст, задержка психического развития, инклюзивное образование, психолого-педагогические особенности.

Сегодня в России всё большую распространенность в дошкольных образовательных организациях получает практика создания инклюзивных групп, где большая категория воспитанников относится к группе детей с диагнозом задержка психического развития. При этом в требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования закреплено условие, связанное с обеспечением возможности для каждого ребенка получить образование на необходимом уровне.

Основной характеристикой ребенка-дошкольника является познавательная деятельность, направленная на знакомство с окружающим миром. Процесс познания осуществляется через его взаимодействие со взрослыми и сверстниками, что и делает коммуникативную деятельность ребенка центральным видом деятельности, влияющим на все стороны развития личности, а также на развитие всех психических функций и процессов. Однако, как показывает анализ практики, многие дошкольники сталкиваются с проблемами в овладении коммуникативными навыками, которые входят в этот вид деятельности, составляя ее содержание. Это негативно отражается на их дальнейшем развитии и интеграции в социальную среду.

К проблеме, связанной с развитием навыков коммуникации у детей дошкольного возраста, обращались в разное время большое количество лингвистов, психологов и педагогов. Так, в концепции М. И. Лисиной о взаимосвязи общения и коммуникативной деятельности дошкольника отмечается, что коммуникация «для ребенка — ключевой способ удовлетворить свои материальные и духовные потребности, так как именно при помощи общения он совершает так называемые активные действия, направленные на принятие и передачу определенной информации, налаживание взаимоотношений со своими сверстниками и взрослыми в эмоционально-окрашенной форме» [5]. В свою очередь, в работах Л. Я. Лозован отмечается, что на основе коммуникативных навыков ребенку обеспечиваются «условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности…» [6]. Согласно концепции Е. О. Смирновой, под коммуникативными навыками дошкольников подразумеваются «осмысленные действия ребенка (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения» [8]. В работах О. А. Светляковой эти навыки рассматриваются как «уникальные психические качества, которые сопутствуют применению собственных знаний, вербальных и невербальных средств для достижения целей коммуникации» [3]. Таким образом, задача, связанная с формированием навыков коммуникации у дошкольника, — это одна из основных задач в работе с детьми данной возрастной категории, а отставание в развитии этих навыков, что и отмечается, прежде всего, у детей с задержкой психического развития, приводит к нарушению в развитии познавательной, личностной, мотивационно-волевой сфер ребенка.

Дети с задержкой психического развития (далее — ЗПР) — это особая категория детей, у которой отмечаются нарушения психики и замедленный темп развития [2]. При этом это «особый



© Сальникова О. Г., 2026

тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка» [7]. Причем, как отмечается в современных исследованиях, сегодня около 10 % дошкольников имеют признаки ЗПР, что обостряет поднимаемую нами проблему.

Проблему особенностей развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПР в своих работах рассматривали и рассматривают такие авторы, как Е. Е. Дмитриева, Е. В. Локтева, Е. С. Слепович, У. В. Ульянова и т. д. Анализ исследований позволил выделить ряд особенностей в развитии коммуникации: значительное снижение потребности детей к общению и их незрелость в проявлении эмоций при сотрудничестве. Чаще всего дети используют примитивные формы общения (указательные жесты, простые фразы), они не способны считать мимику и жесты собеседника, крайне редко проявляют инициативу в разговоре, их речь бедна и аграмматична, у детей отсутствуют навыки ролевого поведения, а познавательные мотивы общения практические не проявляются. При этом дети обидчивы, раздражительны, плаксивы [3].

Создание инклюзии в условиях образовательной организации предполагает комплексный подход, включающий организацию специального пространства, индивидуальный подход к каждому ребенку, работу над социальной интеграцией и сотрудничество с родителями. Данные условия позволяют успешное включение ребенка с задержкой психического развития в образовательный процесс и подготовить его к успешной социализации в обществе. При соблюдении данных условий родители с ребенком получают квалифицированную помощь специалистов [1].

Для подтверждения этих данных нами была проведена опытно-экспериментальная работа, направленная на выявления уровня развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Исследование осуществлялось на базе Детского сада «Василек» г. Абакана. Для определения индивидуально-групповой картины развития коммуникативных навыков мы использовали методику наблюдений Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой «Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция»

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Таким образом, анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень развития коммуникативных навыков, он был выявлен у 6 детей, что составляет 60 %. Дети редко проявляли инициативу в общении со сверстниками, включались в совместную деятельность, но не в достаточной степени удерживали ее, быстро теряли интерес к совместной игре, переключались на другую деятельность. Например, Паша предпочитает играть в одиночестве, но иногда включается в совместные игры с другими детьми, следуя их правилам и примеряя на себя предложенные роли. Игра отличается непродолжительностью, и мальчик через некоторое время переключается на другой вид деятельности. Низкий уровень у развития коммуникативных навыков представлен у 4 детей (40 %). Данная группа детей предпочитает игры в одиночестве, предпочитает следовать за другими, отсутствует инициатива в совместной деятельности. Они редко отвечает на предложения сверстников, эмоциональный фон преимущественно негативный. Например, Влад часто играет один, редко проявляет активность в совместной деятельности, в играх быстро теряет интерес и не придерживается правил.

Высокий уровень развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития не был выявлен.

Исходя из проведенного исследования, мы можем говорить, что у дошкольников с ЗПР не сформированы возрастные формы общения, навыки невербальной коммуникации используются неадекватно, отсутствует или очень слабо выражена инициатива в общении, отмечаются нарушения в понимании обращенной речи и общее недоразвитие речи, эмоциональная незрелость. Всё это приводит к нарушению успешного общения и взаимодействия с окружающими, препятствует успешной социализации.

Таким образом, проведенная исследовательская работа доказывает необходимость развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте. В дошкольном возрасте закладываются основы социального поведения, в котором ребенок учится общаться со сверстниками, находит себе друзей, играет в совместные игры, усваивает правила и нормы поведения в обществе. В процессе взаимодействия учатся вести переговоры,

отстаивать собственную позицию, решать конфликтные ситуации. Ребенок с задержкой психического развития, в свою очередь, испытывает ряд трудностей в выстраивание коммуникативной деятельности со сверстниками, тем самым отставая от сверстников.

1. *Антипова Ж. В., Воробьева М. В., Жимаева Е. М.* Психолого-педагогическое обеспечение воспитательной работы в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзии. — М. : Моск. психол.-соц. ун-т, 2025. — 344 с.

2. *Бим-Бад Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. — 528 с.

3. *Выготский Л. С.* Проблемы развития психики. Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 3. — 366 с.

4. *Леонтьев А. А.* Психология общения. — 3-е изд. — М. : Смысл, 2014. — 375 с.

5. *Лисина М. И.* Формирование личности ребенка в общении. — М. : Педагогика, 2016. — 264 с.

6. *Лозован Л. Я.* Формирование коммуникативных умений младших школьников. — М. : Педагогика, 2017. — 326 с.

7. Педагогический словарь / под ред. Н. К. Шабанова. — М. : Академический проект, 2005. — 496 с.

8. *Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.* Конфликтные дети. — М. : Эксмо, 2014. — 176 с.

***А. Р. Смирнова***
*Омский государственный педагогический университет*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ

*Аннотация*. Автором отражены краткие сведения об особенностях социального развития детей с расстройствами аутистического спектра. Представлены методические подходы к работе, ориентированной на овладение этими учениками социально-бытовыми навыками. Сообщается о возможностях использования в образовательно-реабилитационном процессе методик и техник, составляющих ядро научной дисциплины «Прикладной анализ поведения».

*Ключевые слова:* социально-бытовые навыки, социальное развитие, структура нарушения, расстройства аутистического спектра, младшие школьники, прикладной анализ поведения.

Социальное развитие обучающихся с нарушениями развития, вне зависимости от того, к какой именно нозологической группе они относятся, следует рассматривать в качестве стратегической по своей значимости задачи. От ее решения зависит то, насколько успешно и самостоятельно ребенок сможет ориентироваться в бытовых ситуациях, принимать обоснованные (безопасные для себя и других) решения; в какой мере конструктивно он будет взаимодействовать в различных сообществах. Психолого-педагогические мероприятия коррекционной и компенсирующей направленности в этом направлении ориентированы на достижение обучающимися социальной зрелости, готовности к самореализации.

Младшие школьники с расстройствами аутистического спектра (РАС) характеризуются сложной картиной развития. Накопление ими социально-бытового опыта осуществляется длительно и со значительными трудностями. Эти дети, несмотря на гетерогенность их состава, избегают общения с окружающими людьми, либо данная потребность у них является значительно сниженной. Ребенок с РАС не только не инициирует коммуникативных контактов, но и самоустраняется от них. Для него скрыты или малопонятны те переживания, эмоциональные состояния, которые испытывают окружающие люди, даже из ближайшего социального окружения. Относительно когнитивного развития этих учеников важно сообщить, что оно предстает как дисгармоничное.



© Смирнова А. Р., 2026

Значительный вклад в разработку психолого-педагогического портрета обучающихся с РАС, включая состояние их социально-бытового опыта и механизмы его обогащения, внесен рядом известных ученых, в числе которых необходимо назвать Е. Р. Баенскую, В. М. Башину, Е. С. Иванова, М. М. Либлинг, С. А. Морозова, О. С. Никольскую, М. Н. Шипунову и др.

Тем не менее в методическом плане вопросы, связанные с обогащением социально-бытовых навыков обучающихся с РАС, проработаны не в полной мере. Отмечается дефицит прикладных материалов в виде техник, подходов, приемов коррекционного воздействия, в которых остро нуждается педагогическая практика.

Согласно результатам педагогических наблюдений за младшими школьниками с РАС, им трудно включиться в коллектив сверстников. Осложнено и взаимодействие со взрослыми. Ученики отстраняются от контактов, даже если они связаны с типичными жизненными ситуациями, т. е. по своему содержанию доступны для понимания и отвечают возрастным интересам. Младшие школьники с РАС теряются в решении простых бытовых задач. Последние связаны, например, с выбором одежды (обуви) по сезону и с учетом события, с приобретением повседневных товаров в учреждениях торговли (например, продуктов питания), с использованием гигиенических средств и т. п. Все это чрезмерно осложняет бытовую практику ребенка с РАС. Он, будучи несамостоятельным, постоянно нуждается в указаниях со стороны взрослого относительно того, как реализовать ту или иную деятельность — с выделением из нее частных операций. При этом принятие помощи извне также оказывается затруднительным.

Остановимся на методическом вопросе, касающемся развития у младших школьников с РАС социально-бытовых навыков.

Прежде всего специалистам важно установить тесное взаимодействие с родителями. Их заинтересованность в решении указанной задачи, деятельное по своему характеру участие в ее решении позволит качественно улучшить образовательный процесс. В этой связи уместно подчеркнуть: «Включаясь в процесс сопровождения ребенка, реализуя его при профессиональной поддержке специалистов, родители овладевают реабилитационной культурой…» [1, с. 60].

Нужно заблаговременно спроектировать содержание наиболее типичных социально-бытовых ситуаций, подлежащих отработке в ходе образовательно-реабилитационных мероприятий. Такие ситуации могут представлять собой кальку с реальных. Например, это посещение парикмахерской, поликлиники; организация приема пищи; уход за личными вещами; осуществление межличностного взаимодействия в онлайн-среде, общение с применением смартфона и др. Такой перечень важно согласовать с родителями обучающихся, при необходимости дополнить, скорректировать его. Отработка ситуаций важна не только в образовательной организации, но и в типичных практиках взаимодействия в семье: при активном участии всех ее членов, что важно для расширения социального опыта ребенка с РАС.

Специалистам нужно принять во внимание, что отдельные обучающиеся рассматриваемой категории имеют такую структуру дефекта, которую принято маркировать как сложную. Это отмечается довольно часто. Так, РАС может сочетаться с умственной отсталостью, с патологией зрения и (или) слуха и т. д. Тяжелые, множественные нарушения потребуют от педагогических работников участия в подготовке для ребенка с РАС персонифицированного образовательного маршрута с отражением его содержания, а также условий и механизмов внедрения в специальной индивидуальной программе развития. Отметим, что «разработкой, а затем и реализацией такого рода программы должна заниматься целая группа специалистов. В их число входят учителя-предметники, специальный психолог, учитель-логопед, социальный педагог, медицинский работник. При необходимости круг специалистов может быть расширен» [2, с. 54].

Заслуживает внимание использование в работе с обучающимися с РАС технологий и методик, присущих такой научной дисциплине, как «Прикладной анализ поведения». Благодаря этому дети будут овладевать способностью к анализу причин тех или иных действий, поступков субъекта. Это является важным для формирования у обучающихся моделей поведения из числа приемлемых, социально одобряемых. Младшие школьники окажутся готовы к прогнозу событий, что позволит им с необходимой долей критичности относиться к социальным ситуациям, действовать обдуманно, сообразно обстоятельствам.

Подытоживая, укажем, что в системе специальной помощи младшим школьникам с РАС особое внимание нужно уделить развитию у них социально-бытовых навыков. Работа в этом направлении предстает в качестве непременного условия успешной интеграции обучающихся в общество, адаптации к регулярно меняющимся условиям социальной среды. При реализации образовательно-реабилитационных мероприятий важно принять во внимание возможности учеников, накопленный ими житейский опыт, освоенные способы взаимодействия с окружающими людьми.

---

1. *Викжанович С. Н., Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю.* Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье // Мать и дитя в Кузбассе. — 2019. — № 4 (79). — С. 56–61.

2. *Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю.* Медико-педагогические аспекты разработки индивидуальной программы развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями // Мать и дитя в Кузбассе. — 2017. — № 3 (70). — С. 53–58.

***А. А. Суворова-Григорович***
*Луганский государственный педагогический университет*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме формирования мнемических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) как ключевого условия их подготовки к школьному обучению. В работе раскрываются специфические особенности памяти у данной категории детей. Основное внимание уделяется методологии коррекционно-развивающей работы, построенной на принципах онтогенетического подхода, комплексности, мотивации и опосредования. Подробно описаны этапы, методы и приемы работы, направленные на развитие непроизвольной и произвольной памяти, обучение использованию мнемических средств.

*Ключевые слова:* задержка психического развития (ЗПР), старшие дошкольники, формирование произвольной памяти, коррекционно-развивающая работа, мнемические приемы и средства.

Память является фундаментальной психической функцией, лежащей в основе обучения и познавательного развития. У старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) становление мнемических процессов происходит своеобразно и часто требует специально организованного педагогического воздействия. Коррекционная работа по формированию памяти в этом возрасте — ключевое условие подготовки детей к школьному обучению и преодоления потенциальных трудностей в усвоении знаний [6, с. 27].

Для детей с ЗПР характерна недостаточная продуктивность памяти во всех ее видах: произвольной и непроизвольной, кратковременной и долговременной, зрительной, слуховой и двигательной. Непроизвольное запоминание доминирует, однако его эффективность ниже, чем у нормотипичных сверстников. Дети лучше запоминают яркие, эмоционально окрашенные стимулы, но смысловые связи усваивают фрагментарно. Произвольная память находится на этапе становления. Дети с трудом принимают и удерживают мнемическую задачу (запомнить, припомнить), слабо используют приемы запоминания (смысловое группирование, повторение, схематизация). Целенаправленное воспроизведение часто подменяется всплыванием случайных ассоциаций или повторением ранее усвоенных, но нерелевантных сведений. Объем и точность запоминания снижены. Воспроизведение характеризуется значительным количеством ошибок, пропусков, нарушением последовательности. Особенно страдает вербальная (словесная) память из-за слабости речевого опосредования. Отмечается слабость саморегуляции. Дети затрудняются в планировании мнемической деятельности, контроле процесса запоминания и оценке результатов [3, с. 17].



© Суворова-Григорович А. А., 2026

Формирование памяти у данной категории детей должно быть неразрывно связано с развитием других познавательных процессов (внимания, восприятия, мышления, речи) и проводиться в контексте ведущей деятельности — игровой [5, с. 39].

К принципам коррекционной работы относят: онтогенетический, принципы комплексности, мотивации, поэтапности, опосредования [6, с. 76].

Работа должна вестись систематически и включать следующие этапы [2, с. 159]:

1. Развитие непроизвольной памяти и создание базы для произвольной. Обогащение чувственного опыта в форме наблюдения, экскурсии, действия с разнообразными предметами. Задание: «Найди такую же игрушку», «Что изменилось в комнате?». Эмоциональное окрашивание материала с использованием сюрпризных моментов, ярких образов, знакомых и любимых персонажей [4, с. 66].

2. Формирование произвольного запоминания и припоминания с использованием мнемических приемов. Включает в себя постановку мнемической задачи в доступной, часто игровой форме: «Запомни, чтобы спасти принцессу», «Запомни список покупок для куклы». Обучение простым мнемическим приемам в виде:

Повторения (проговаривание вслух и про себя).

Группировки: «Разложи картинки по группам (одежда, животные, посуда) и запомни».

Смыслового соотнесения: «Кого чем накормим?» (зайца — морковкой, кошку — молоком).

Необходимо использование наглядных опор: последовательные картинки, схемы, символы. Задание: «Посмотри на схему и собери такой же конструктор».

3. Развитие различных видов памяти. Слухо-речевая память: игры «Телефон», «Повтори цепочку слов», заучивание коротких стихов с опорой на ритм и рифму, выполнение многоступенчатых инструкций («Подойди к столу, возьми красный кубик и положи его на полку»). Зрительно-пространственная память: «Найди отличия», «Запомни и нарисуй», игры типа Memory (парные картинки), «Лабиринты». Двигательная память: повторение последовательности движений в играх «Делай, как я», «Зеркало», разучивание танцевальных элементов.

4. Развитие саморегуляции в мнемической деятельности. Обучение элементарному планированию: «Сначала мы рассмотрим все картинки, потом объединим их в историю, а потом повторим». Развитие самоконтроля: сравнение своего результата с образцом, использование проверочных карточек [1, с. 38].

Таким образом, формирование памяти у старших дошкольников с ЗПР — это целенаправленный, длительный и системный процесс, требующий от дефектолога глубоких знаний, педагогического творчества и терпения. Основная цель — не просто «натренировать» запоминание, а вооружить ребенка доступными и эффективными способами обработки, хранения и воспроизведения информации, сделав его активным субъектом собственной познавательной деятельности. Успешная коррекция мнемических процессов закладывает прочную основу для дальнейшего школьного обучения, социальной адаптации и полноценного развития личности ребенка.

---


1. *Володина И. А., Печникова Л. С.* Возможности нейропсихологических методов в развитии памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2020. — № 1 (83). — С. 36–42. — DOI: 10.24411/1999-4264-2020-10105

2. *Замиралова О. В., Зиблая К. С.* Особенности сенсорно-перцептивных функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Auditorium. — 2019. — № 2(22). — С. 158–161.

3. *Инденбаум Е. Л., Бабкина Н. В.* Формирование мнестических предпосылок к обучению в школе у детей с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2022. — № 4. — С. 15–24. — DOI: 10.47639/2074-4986_2022_4_15

4. *Ильина С. Ю.* Коррекция мнемических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами наглядного моделирования // Специальное образование. — 2019. — № 2 (54). — С. 64–75. — DOI: 10.26170/po19-02-07

5. *Лебедева К. С.* Развитие опосредованной памяти у старших дошкольников с ЗПР в процессе дидактической игры // Дошкольная педагогика. — 2018. — № 5 (140). — С. 39–41.

6. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования: учебное пособие / Т. В. Ахутина, М. Н. Русецкая, О. Б. Иншакова [и др.] ; под ред. Т. В. Ахутиной. — М. : Линка-Пресс, 2021. — 208 с.

***Л. А. Ткаченко***
*Омский государственный педагогический университет*

# РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ИНТЕРЕСА И СПОСОБНОСТЕЙ К РИСОВАНИЮ

*Аннотация*. Автор в статье рассматривает особенности развития изобразительных навыков у старших дошкольников с легкой умственной отсталостью. Описаны методические аспекты коррекционной работы в аспекте формирования у этих детей представлений о форме, величине и пространственном расположении объектов.

*Ключевые слова:* нарушение интеллекта, изобразительные навыки, мелкая моторика, рисование, дошкольный возраст, легкая умственная отсталость, нетрадиционные техники рисования.

Изобразительная деятельность занимает важное место в воспитании дошкольников с нарушением интеллекта — легкой умственной отсталостью (ЛУО). Данная деятельность стимулирует процесс развития восприятия, речи, мышления, сенсомоторной сферы и эмоционально-личностной активности. Дошкольники получают возможность освоить конструктивные способы межличностного взаимодействия, что будет являться для них особенно актуальным на этапе обучения в школе в связи с возрастающей потребностью устанавливать контакты с широким кругом лиц [4].

Развитие навыков изображения объектов при ЛУО требует особой коррекционной поддержки, поскольку эти дети испытывают трудности в овладении движениями и операциями, необходимыми для рисования.

В работах А. А. Катаевой и Е. А. Стребелевой отмечается, что при нарушениях познавательной сферы наблюдается позднее формирование навыков изображения объектов и, соответственно, задержка в развитии рисования [2].

Процесс становления изобразительных навыков, включая способность к рисованию, при ЛУО значительно затруднен по разным причинам, связанным с:

– недостаточной сформированностью мелкой моторики;
– слабостью мышечного тонуса рук;
– трудностями зрительно-двигательной координации;
– низкой способностью к анализу таких эталонов, как форма и величина;
– нарушением представлений о пространстве с присущими ему характеристиками;
– неполноценностью образного мышления, а наряду с ним и воображения;
– слабостью самоконтроля либо его полным отсутствием.

Эти факторы требуют учета для осуществления коррекционного воздействия за счет применения специальных методов, особых техник и способов психолого-педагогического воздействия.

Одним из основных методических аспектов коррекционной работы с детьми данной нозологической группы является формирование формообразующих движений. Так, для развития у дошкольников с НИ навыков изображения объектов, согласно О. П. Гаврилушкиной, в структуру занятий следует вводить упражнения на освоение основных графических элементов: прямых, дуг, спиралей, «дорожек», «лучиков». Важно практиковать использование ассоциаций («ручей», «ленточка», «мячик», «клубочек»), что обеспечивает осознанность выполнения действий и способствует их запоминанию [1].

Следующая проблема — развитие мелкой моторики и формирование способности к выполнению работы кистью руки. В этой связи важным в системе коррекционно-компенсаторного воздействия является формирование у дошкольников с ЛУО различных видов хватаний, а также обучение выполнению согласованных действий обеими руками одновременно. Это подготавливает ребенка к выполнению им изобразительных задач из числа наиболее сложных.

Как показывает образовательно-коррекционная практика, возможность использования нетрадиционных техник рисования (НТР) обеспечивает наиболее успешное освоение изобразительных действий. Это происходит за счет разнообразия применяемых материалов [3]. В частности, для



© Ткаченко Л. А., 2026

использования в коррекционно-компенсаторном процессе могут быть рекомендованы следующие НТР: монотипия, водяная печать, рисование полусухой кистью, оттиск поролоном либо смятой бумагой, а также рисование рукой, включая пальчики, ладонь, ребро ладони. Перечисленные техники, стимулируя у воспитанников с ЛУО интерес к рисованию, потребность в нем, содействуют также развитию сенсорного опыта; обеспечивают возможность достижения каждым ребенком видимого результата — даже при сниженной моторной координации и грубых нарушениях познавательной сферы.

Создание же композиций с использованием частей тела (в частности, обрисовывание ладошек, пальцев) и др. с последующим составлением на этой основе завершенных изображений мотивирует детей к занятиям изобразительным творчеством, стимулирует процесс развития воображения. Также задания, базирующиеся на применении НТР, способствуют формированию пространственных представлений.

Особенно следует выделить значимость подготовительных упражнений коррекционной направленности, которые важно включать в структуру каждого занятия с дошкольниками, имеющими ЛУО. Данные задания должны обеспечивать преодоление нарушений внимания, зрительного восприятия, пространственной ориентировки, слухомоторной координации. При этом важно обеспечить регулярное использование таких занятий в коррекционно-компенсаторном процессе, поскольку их эпизодическое применение не обеспечить получение ожидаемого результата. Назовем также ряд психолого-педагогических условий, реализация которых в образовательном процессе ориентирована на овладение дошкольниками с ЛУО способностью к рисованию и воспитание интереса к этой деятельности:

– мотивация детей к изображению объектов, в том числе благодаря применению игровых приемов, НТР;

– коррекция нарушений мелкой моторики и координации движений;

– развитие сенсорных эталонов;

– преодоление нарушений психических процессов, развитие логического мышления;

– обогащение социокультурного опыта, включая ознакомление детей с предметами окружающей действительности.

Занятия изобразительной деятельностью способствуют восполнению, уточнению и расширению представлений ребенка об окружающем мире. Для достижения таких результатов образовательный процесс необходимо выстраивать с выраженной коррекционной направленностью, учитывая структуру нарушения, ограничения и потенциал детей с ЛУО.

Систематизируя изложенное, укажем, что развитие у дошкольников с ЛУО навыков рисования требует усиления коррекционной составляющей данного процесса. Наиболее эффективным является сочетание традиционных упражнений с нетрадиционными техниками рисования. Это позволит активизировать интерес детей к деятельности, будет способствовать формированию сенсорных эталонов и интенсификации освоения технических навыков рисования.

---

1. Дошкольное воспитание аномальных детей: Кн. для учителя и воспитателя / Л. П. Носкова, Н. Д. Соколова, О. П. Гаврилушкина [и др.] ; под ред. Л. П. Носковой. — М. : Просвещение, 1993. — 224 с.

2. *Катаева А. А., Стребелева Е. А.* Дошкольная олигофренопедагогика. — М. : Владос, 2005. — 208 с.

3. *Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С., Сорокин А. Д.* Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. — Омск : Ин-т развития образования Ом. обл., 2010. — 51 с.

4. *Четверикова Т. Ю.* Ориентация психокоррекционных занятий на оптимизацию межличностного взаимодействия младших школьников с легкой умственной отсталостью // Терапевт. — 2024. — № 9 (207). — С. 46–58.

***О. Б. Чепелкина***
*Адаптивная школа № 12, Омск*

# РАЗВИТИЕ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СПОСОБНОСТИ К ОСМЫСЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК

*Аннотация.* Автор знакомит с опытом использования в практике специального образования личного дневника впечатлений учащихся. Он рассматривается в качестве инструмента коррекционной работы, служит обучению школьников осмыслению своих социальных практик. Излагается методический подход к подготовке и применению такого дневника.

*Ключевые слова:* социальные практики, социальный опыт, личный дневник впечатлений, младшие школьники, нарушение интеллекта, коррекционная работа.

Обучающиеся с нарушением интеллекта (НИ), в частности с легкой умственной отсталостью, в младшем школьном возрасте обладают крайне ограниченным социальным опытом. Ученики демонстрируют низкую степень самостоятельности, чрезмерную зависимость от взрослого, неуверенность в своих силах, отсутствие готовности к принятию обоснованных решений. Это осложняет процесс личностного становления, препятствует осуществлению интеракций. Не остаются без внимания специалистов отмечающиеся у этих обучающихся «… потребности в овладении положительными поведенческими паттернами, основами психогигиенических знаний» [2, с. 46]. Данные потребности могут быть удовлетворены за счет пролонгированного и регулярного применения комплекса специальных методов и средств, особых техник и способов психолого-педагогического воздействия. Очевидна «… необходимость использования в коррекционной работе … технологий, которые помогут повысить эффективность обучения и поддержать к нему интерес» [1, с. 349].

Наш профессиональный опыт свидетельствует о том, школьников с НИ важно целенаправленно учить осмыслению личного социального опыта. Это обеспечит возможность преломлять его, экстраполировать на типичные бытовые ситуации. У обучающихся сформируются навыки принятия обдуманных решений, будет развиваться способность критично относиться к происходящим событиям, обоснованно оценивать социальные реалии. Всё это положительно отразится на учебной деятельности.

В настоящее время в практике специального образования широко распространяются адресуемые школьникам с нарушениями развития рабочие тетради. Представленный в них материал дидактической и информационной направленности позволяет обогащать социокультурный опыт учеников. Среди такого рода инструментов коррекционного воздействия популяризируются электронные. Отмечается, что «электронный формат обеспечивает удобство применения данного дидактического инструмента как в образовательной организации (силами дефектолога), так и в условиях семьи…» [3, 372].

С целью интенсификации работы в направлении социокультурного и личностного развития ученикам с НИ может быть предложено самостоятельно создавать материалы, отражающие их социально-бытовой опыт. Данный ресурс целесообразно использовать в коррекционной работе, прежде всего, в рамках внеурочной деятельности. Так, младшим школьникам уместно рекомендовать ведение личных дневников впечатлений (ЛДВ).

Учеников просят по возможности ежедневно отражать в таких дневниках наиболее важное из того, что с ними произошло, в чем они принимали непосредственное участие либо наблюдали со стороны. Например, посещение учреждений сферы обслуживания (культуры, торговли, транспорта), прием гостей, встреча со знакомым, игра с приятелем и др. Каждый школьник может самостоятельно определять, что составит содержание его ЛДВ, систематически дополнять его, а при необходимости исключать ту или иную информацию.

Важно познакомить обучающихся со способами ведения ЛДВ. Такие способы различны:

– отражение информации о событии в виде краткой записи;



© Чепелкина О. Б., 2026

– зарисовка ситуаций на основе полученных впечатлений (она может быть выполнена символически: с использованием условных обозначений),

– вклеивание фотографий, сделанных на месте события,

– смешанный: в виде сочетания речевого материала с невербальным контентом.

Наиболее приемлемым и удобным вариантом из числа перечисленных является последний. Качество рисунков, условно-графических обозначений при этом роли не играет. Важно, чтобы обучающийся с НИ смог прокомментировать то, что он отразил в ЛДВ, т. е. поделиться впечатлениями.

Содержание ЛДВ становится предметом обсуждения при проведении занятий с обучающимися. В рамках внеурочной деятельности такие занятия могут быть как индивидуальными, так и групповыми.

В условиях индивидуальной работы школьнику предлагается с опорой на подготовленные материалы рассказать о том, что с ним случилось, какие эмоции вызвало обсуждаемое событие. Взрослый становится заинтересованным партнером, помогающим ученику проанализировать ту или иную социальную ситуацию, дать ей оценку, в том числе по критерию безопасности, в аспекте уместности использования субъектами модели социально-личностного взаимодействия.

В условиях групповой работы школьники имеют возможность поделиться с одноклассниками своими впечатлениями о том, что с ними произошло, что запомнилось. Школьником-рассказчиком демонстрируются подготовленные и представленные в ЛДВ записи, зарисовки.

Ученики возрастной нормы обмениваются впечатлениями фактически ежедневно, не нуждаясь в каких-либо визуальных поддержках. Но для обучающихся с НИ это сложная задача. Им трудно организовать коммуникацию, представить информативное сообщение. Использование опоры в виде самостоятельно подготовленных материалов из ЛДВ позволит упростить данную задачу, будет способствовать воспитанию у учеников положительных личностных качеств, партнерского интереса друг к другу.

Ведение ЛДВ возможно только на добровольной основе. К данному ресурсу не следует предъявлять строгих требований ни в плане регулярности ведения, ни в отношении выбора содержания и способов его отражения.

К этой деятельности могут быть привлечены заинтересованные родители учеников. Совместное заполнение ими такого дневника будет служить оптимизации детско-родительских отношений, позволит близким взрослым обучающихся активнее включаться в реализацию коррекционной работы, осуществляя ее в условиях семьи.

Подытоживая, отметим, что способность к осмыслению социальных практик будет развиваться успешнее с опорой на обретаемый опыт. Благодаря его анализу и оценке младшие школьники с НИ смогут освоить приемлемые, позитивно воспринимаемые обществом модели поведения; конструктивные тактики межличностного взаимодействия.

---

1. *Парыгина Г. С.* Интерактивное пособие как средство развития связной речи у обучающихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи // Информатизация образования: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. Рос. акад. образования М. П. Лапчика / под общ. ред. М. И. Рагулиной. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2024. — С. 349–351.

2. *Четверикова Т. Ю.* Ориентация психокоррекционных занятий на оптимизацию межличностного взаимодействия младших школьников с легкой умственной отсталостью // Терапевт. — 2024. — № 9 (207). — С. 46–58.

3. *Четверикова Т. Ю.* Электронная рабочая тетрадь курса «Социально-бытовая ориентировка» как дидактический инструмент в коррекционной работе с обучающимися с комплексными нарушениями слуха и интеллекта // Информатизация образования: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практич. конф. памяти академика Рос. акад. образования М. П. Лапчика / под общ. ред. М. И. Рагулиной. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2024. — С. 371–374.

***Т. Ю. Четверикова***
*Омский государственный педагогический университет*

# МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ)

*Аннотация.* Автором представлен обзор моделей, реализуемых в системе образования обучающихся с нарушением интеллекта: легкой умственной отсталостью. Большинство моделей рассматриваются в качестве уместных: они отвечают возможностям учеников и основываются на пролонгированном коррекционном воздействии с участием дефектологов. Модель, связанная с полной инклюзией, трактуется в качестве нецелесообразной; она сопряжена с риском ее смены в среднесрочной перспективе.

*Ключевые слова:* образовательные модели, обучающиеся с нарушением интеллекта, легкая умственная отсталость, адаптированная программа, полная инклюзия, социальная инклюзия, олигофренопедагог.

Образовательный процесс, участниками которого являются обучающиеся с нарушением интеллекта, включая учеников с легкой умственной отсталостью (ЛУО), представлен разнообразными моделями. Выбор наиболее приемлемой для ребенка траектории обучения в рамках той или иной модели предстает в виде ответственной педагогической задачи. Поскольку состав обучающихся с ЛУО разнороден, то и выбираемый образовательный маршрут «… не может быть эффективным без учета их возможностей, индивидуальных особенностей, освоенного социально-бытового опыта, особых образовательных потребностей (ООП), характера и степени проявления вторичных нарушений, а также психологического и биологического возраста» [2, с. 88].

Наиболее популярной образовательной моделью является такая, реализация которой осуществляется по 1-му варианту федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы (ФАООП), адресуемой именно обучающимся с ЛУО. В этом случае учебно-воспитательный процесс осуществляется преимущественно в коррекционной (специальной, адаптивной) школе, местоположение которой обычно отдалено от места жительства ученика. Однако социокультурное пространство образовательной организации выстроено таким образом, чтобы максимально содействовать удовлетворению ООП детей, минимизации имеющихся у них вторичных и последующих нарушений развития. Важно подчеркнуть, что такие школы обладают необходимым кадровым ресурсом. Его представляют олигофренопедагоги, учителя-логопеды, а при необходимости — и другие узкие специалисты дефектологических профилей.

Указанная образовательная модель не лишена недостатков в том случае, если реализуемая внеурочная и внешкольная деятельность исключает контакты обучающихся с ЛУО с нормативно развивающимися ровесниками (либо такие контакты не имеют регулярного характера). Школьники рассматриваемой нозологической группы оказываются ограниченными в возможностях получения полноценного социокультурного опыта, прежде всего, через взаимодействие в разных по составу малых социальных группах. В результате основным источником обогащения жизненной практики ученика коррекционной школы являются члены его семьи и педагоги.

В течение последних нескольких лет распространяется сходная с описанной выше образовательная модель, отличающаяся от нее организационными условиями реализации. Это связано с открытием коррекционных (специальных) классов в структуре общеобразовательных школ. Как правило, такая практика наблюдается в малых населенных пунктах: селах, районных центрах, в городах с относительно небольшим числом жителей. В рамках этой модели школьники с ЛУО осваивают доступный им программный материал по упомянутому выше 1-му варианту ФАООП. Однако имеющиеся в общеобразовательных школах ресурсы (кадровые, технические и иные) не всегда отвечают ООП учеников с ЛУО, что не может не отражаться негативно на качестве образования.



© Четверикова Т. Ю., 2026

Сильной стороной рассматриваемой образовательной модели является то, что обучающиеся с ЛУО имеют возможность регулярно взаимодействовать со своими здоровыми ровесниками и детьми других возрастов. В данном случае речь идет о социальной инклюзии, что предполагает непосредственное взаимодействие учеников из общеобразовательных и специальных классов за рамками учебного процесса.

Еще одной образовательной моделью является т. н. полная инклюзия. В этом случае обучающиеся с ЛУО непосредственно включены в коллектив здоровых сверстников, являются их одноклассниками. Реализация учебной деятельности в таком инклюзивном классе обычно представлена в двух вариантах.

В первом случае обучающийся с ЛУО хоть и интегрирован в коллектив здоровых сверстников, но обучается по 1-му варианту ФАООП. В результате педагогический работник поставлен перед необходимостью использовать 2-е программы, включая общеобразовательную и специальную. Учитель такого класса обычно не имеет дефектологического образования. При этом реализация ФАООП требует непосредственного участия олигофренопедагога. Причина комплектования подобных классов тривиальна. В общеобразовательной школе нет такого количества учеников с ЛУО (одного возраста и года обучения), которые могли бы составить отдельный (специальный) класс.

Во втором случае обучающийся с ЛУО, будучи зачисленным в инклюзивный класс, осваивает ту же программу, что и его здоровые ровесники. Это происходит по настоянию родителей, которые по тем или иным причинам отвергают систему специального образования, выбирая для своего ребенка в качестве единственно возможной такую модель, как полная инклюзия. Нельзя не согласиться со следующим убедительным доводом: «Для обучающихся с ОВЗ, имеющих потребность в интенсивной и регулярной коррекционной и реабилитационной помощи, испытывающих трудности в систематическом обучении в очном формате, наиболее приемлемыми будут являться эпизодические инклюзивные практики при их регулярной поддержке с помощью ресурсов, которыми обладает виртуальная образовательная среда школы» [1, с. 268]. Наиболее приемлемой для ученика с ЛУО будет оставаться система специального образования, подкрепляемая практиками социальной инклюзии, в том числе и в виртуальной среде.

Обсуждая последнюю из обозначенных моделей, укажем на ее очевидные недостатки. Школьники с ЛУО поставлены перед необходимостью осваивать программный материал, значительная часть которого для них недоступна. Как показывает педагогическая практика, значительному числу обучающихся с ЛУО в перспективе приходится переходить на иную образовательную модель, поскольку они демонстрируют стойкую неуспеваемость сразу по нескольким предметам. Обычно это происходит по окончании 2–4-х классов.

Выбор образовательной модели для обучающегося с ЛУО является сложной и ответственной задачей. С одной стороны, наилучшие условия складываются в тех случаях, когда школьники этой группы получает возможность осваивать материал по 1-му варианту ФАООП. С другой стороны, нельзя игнорировать значимость социальной инклюзии, ее роли в социокультурном и личностном развитии учащихся с ЛУО. Не менее важна работа с родителями еще до зачисления их детей в школу. Специалисты должны доступными способами разъяснить близким взрослым ребенка его ООП, включая потребность в квалифицированной помощи со стороны дефектологов.

---

1. *Кульченко Т. П.* Организация эпизодических инклюзивных практик с использованием виртуальной образовательной среды школы // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф. — Орехово-Зуево : Гос. гуманитар.-технол. ун-т, 2024. — С. 265–271.

2. *Чепелкина О. Б.* Рабочая тетрадь как дидактический инструмент в системе образовательно-коррекционной работы с младшими школьниками с умственной отсталостью // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему : материалы VI Всерос. междисциплинар. науч. конф. / отв. ред. И. П. Геращенко. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед ун-та, 2024. — С. 88–90.

# ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

***А. С. Алексеева, С. Г. Гладнева***
*Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого*

## МОТИВАЦИЯ УЧИТЕЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА: СУЩНОСТЬ И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация*. В статье рассматривается проблема формирования у учителей основной школы мотивации к совершенствованию профессионального мастерства в условиях обновления требований к образовательным результатам и к качеству педагогической деятельности. Уточняются понятия «профессиональное мастерство», «совершенствование профессионального мастерства» и «мотивация к совершенствованию профессионального мастерства» применительно к работе учителя основной школы. Показано, что устойчивость мотивации определяется не только индивидуальными особенностями педагога, но и тем, как устроены профессиональная среда школы и внутришкольная методическая работа. Предлагается компонентное представление мотивации, обеспечивающее переход от общих рассуждений к диагностике и проектированию условий профессионального развития.

*Ключевые слова:* профессиональное мастерство, совершенствование мастерства, мотивация учителя, основная школа, методическая работа, профессиональное развитие.

В современной основной школе профессиональное мастерство учителя рассматривается как условие устойчивости образовательных результатов и как показатель качества педагогической деятельности, обсуждаемый в профессиональном сообществе и в системе внутришкольной методической работы. Усиление требований к результатам и расширение оценочных процедур не отменяют ключевой зависимости: качество обучения и воспитания в значительной степени определяется внутренней готовностью педагога к постоянному обновлению способов работы, анализу затруднений и осмысленной коррекции методических решений. В этих условиях формирование мотивации учителя к совершенствованию профессионального мастерства приобретает характер необходимого основания профессионального роста, поскольку именно мотивация задает устойчивость усилий, направленных на изменение собственной практики, и определяет смысл профессионального развития в ситуации высокой нагрузки и внешней регламентации.

Профессиональное мастерство учителя основной школы целесообразно рассматривать как интегративную характеристику, поскольку результативность педагогической деятельности в данном звене образования определяется не отдельными умениями, а их согласованностью: владением предметным содержанием и методикой его преподавания, проектированием и управлением образовательным процессом, выстраиванием педагогического взаимодействия, оцениванием и рефлексией собственной деятельности. Такой подход обоснован тем, что мастерство проявляется в качестве педагогических решений и в устойчивости профессиональной позиции учителя. В трактовке Л. В. Бахваловой педагогическое мастерство соотносится с профессиональной культурой и уровнем обоснованности действий педагога, что позволяет понимать его как целостность профессиональной позиции и способов деятельности [1].



© Алексеева А. С., Гладнева С. Г., 2026

В условиях основной школы указанная характеристика нуждается в дополнительном уточнении, поскольку специфика данного возрастного и организационного этапа усложняет педагогические задачи. Возрастает неоднородность учебных ситуаций: в одном классе сочетаются различия в учебной мотивации, темпе усвоения, сформированности учебной самостоятельности и коммуникативных навыков, что требует вариативности методических решений. Усложняются состав классов и воспитательные задачи, усиливается значимость поддержания дисциплины и продуктивного взаимодействия подростков. Существенной становится и отсроченность части образовательных эффектов, что повышает роль педагогического анализа, корректировки урока по обратной связи и работы с динамикой учебных достижений. Следовательно, профессиональное мастерство учителя основной школы включает также умение поддерживать учебную мотивацию и дисциплину, обеспечивать обоснованность и справедливость оценивания, оперативно корректировать урок по результатам обратной связи, а также управлять собственными ресурсами при высокой нагрузке. Устойчивость профессиональной позиции при этом соотносится с переживанием компетентности и возможностью регулировать значимые аспекты деятельности; при дефиците такого переживания и контроля возрастает риск закрепления стратегий избегания и минимизации усилий [6].

Существенно разграничивать «профессиональное мастерство» и «совершенствование профессионального мастерства», поскольку в практической деятельности последнее нередко трактуется как формальная активность без изменения способов решения реальных профессиональных задач. Подобная подмена проявляется в ориентации на накопление методических материалов, формальное прохождение курсов, отчетность по мероприятиям при слабой связи с анализом затруднений и качественными изменениями в уроке и во взаимодействии с обучающимися. Между тем совершенствование мастерства предполагает целенаправленное преобразование собственной практики и может рассматриваться как профессионально организованный процесс изменения способов деятельности. В понимании Н. А. Боженовой совершенствование педагогического мастерства представляет собой целенаправленный процесс изменения способов деятельности, опирающийся на осмысление профессиональных смыслов и активную позицию педагога [2]. Операционально совершенствование может быть описано как последовательность действий, включающая уточнение целей и критериев результата, анализ затруднений, освоение новых способов решения профессиональных задач, их апробацию и оценку изменений. Значимость перехода от констатации трудности к анализу причин и проектированию изменений подчеркивается и в работах, посвященных исследовательской деятельности педагога, что позволяет рассматривать совершенствование не как декларацию намерений, а как деятельность, имеющую диагностируемые основания и результаты [3].

В связи с указанным возникает вопрос о том, что следует понимать под мотивацией к совершенствованию профессионального мастерства и почему именно ее формирование выступает проблемой для основной школы. В данной статье мотивация к совершенствованию профессионального мастерства определяется как относительно устойчивое психолого-педагогическое образование, выражающееся в готовности учителя осмысленно изменять собственную практику, принимать необходимость профессионального самоанализа и включаться в методическое взаимодействие, предполагающее обсуждение затруднений и получение экспертной обратной связи. Данная мотивация отличается от общей профессиональной мотивации более узкой направленностью: она обращена не к выполнению профессиональной роли в целом, а к целенаправленному преобразованию способов деятельности и к принятию логики развития «от затруднения — к анализу — к изменению».

Содержательно мотивация к совершенствованию профессионального мастерства может быть представлена компонентно, что составляет основной результат настоящей статьи. Компонентный подход позволяет не только описывать мотивацию на уровне общих характеристик, но и выделять основания для диагностики и проектирования условий внутришкольной методической работы. В предлагаемом понимании в структуре мотивации целесообразно выделять взаимосвязанные компоненты.

Ценностно-смысловой компонент проявляется в принятии качества педагогического труда как личностно значимой ценности, в осознании профессионального смысла совершенствования

и в ориентации на образовательный результат как на критерий собственной деятельности. Данный компонент обеспечивает внутреннюю «опору» мотивации и снижает риск ее редукции к внешней нормативности; при его дефиците совершенствование легче воспринимается как требование отчетности или как вынужденная адаптация к регламентам.

Целевой компонент выражается в способности педагога ставить цели профессионального роста, соотносить их с критериями результата и переводить общую установку «развиваться» в конкретные задачи изменения собственной практики. Именно здесь становится возможным различение самооценочных суждений и профессионально обоснованных целей, связанных с диагностированными затруднениями и планируемыми способами их преодоления.

Операционально-деятельностный компонент связан с готовностью и способностью учителя осваивать новые способы деятельности, апробировать методические решения, анализировать их эффективность и корректировать собственные действия. Его развитие предполагает наличие методической помощи, инструментов анализа и условий профессионального взаимодействия, ориентированного на реальные задачи преподавания и воспитания. В исследованиях, посвященных методической работе, подчеркивается, что повышение квалификации внутри школы становится результативным при ориентации на реальные профессиональные задачи и при обеспечении освоения способов анализа и проектирования собственной деятельности [5].

Рефлексивно-регулятивный компонент проявляется в готовности учителя к профессиональной рефлексии, к принятию обратной связи, к саморегуляции изменений и к устойчивому продолжению усилий при столкновении с трудностями. Психологические основания устойчивости мотивации связаны с переживанием компетентности и возможностью регулировать значимые аспекты деятельности; при нарушении этой связи повышается вероятность закрепления защитных стратегий избегания и снижения усилий [6].

Выделение данных компонентов позволяет уточнить, в чём именно состоит проблема формирования мотивации к совершенствованию профессионального мастерства у учителей основной школы. В практике нередко фиксируется рассогласование компонентов: ценностное принятие качества труда может не сопровождаться целеполаганием и деятельностной готовностью; стремление к достижению формальных показателей может замещать смысловую ориентацию на улучшение педагогических решений; участие в методических мероприятиях может не приводить к изменениям урока и к росту профессиональной позиции. Существенным препятствием выступает и смещение мотивационных оснований в сторону внешней регламентации, когда совершенствование воспринимается преимущественно как требование контроля, стимулирования и оценивания. В работах по внутришкольному управлению подчеркивается, что развитие педагогов поддерживается тогда, когда управленческие решения опираются на диагностику затруднений и создают условия методической помощи, а не воспроизводят преимущественно контрольные процедуры [4]. С учетом нормативной ориентированности современного профессионального развития педагога значимым становится и согласование требований профессионального стандарта с реальными условиями профессионально-личностного развития и ресурсной обеспеченностью школы [7].

Следовательно, формирование мотивации к совершенствованию профессионального мастерства требует работы одновременно в двух взаимосвязанных плоскостях. С одной стороны, необходима поддержка внутренних оснований мотивации, связанных с ценностями, профессиональными смыслами и переживанием компетентности. С другой стороны, требуется организация внутришкольной методической работы как профессиональной среды, в которой совершенствование выступает не формальной активностью, а нормой совместного анализа практики и проектирования изменений. Практически это означает, что методическая работа должна быть ориентирована на выявление и обсуждение реальных затруднений, на формирование критериев результата, на освоение учителем способов профессионального анализа и на сопровождение апробации новых решений. При таком подходе мотивация к совершенствованию мастерства становится результатом взаимодействия личностных смыслов педагога и организационных условий школы, включая ресурсную обеспеченность времени и внимания и поддержку инициативы [4; 5; 7].

В заключение отметим, что для практико-ориентированного исследования недостаточно фиксировать мотивацию как декларативное «желание развиваться»; требуется такое ее понимание, которое допускает диагностику и последующее проектирование условий методической работы.

Предложенное в статье определение мотивации к совершенствованию профессионального мастерства и ее компонентное представление позволяют уточнить содержание проблемы формирования данной мотивации у учителей основной школы, а также задать основания для анализа возможностей школьного методического объединения как профессиональной среды. Новизна предлагаемого подхода состоит в том, что мотивация рассматривается не как общий личностный фон профессиональной деятельности, а как структурированное образование, компоненты которого могут быть соотнесены с конкретными условиями внутришкольной методической работы и с управленческими решениями, ориентированными на помощь учителю в изменении практики. Это создает понятийное основание для дальнейшего анализа и описания механизмов формирования мотивации к совершенствованию профессионального мастерства применительно к конкретным предметным областям и методическим объединениям, в том числе гуманитарного цикла.

1. *Бахвалова Л. В.* Педагогическое мастерство : учеб.-метод. пособие. — Минск : Республ. ин-т проф. образования, 2019. — 182 с.

2. *Боженова Н. А.* Совершенствование педагогического мастерства преподавателя вуза. — Волгоград : Волгогр. гос. акад. физ. культуры, 2016. — 160 с.

3. *Губанова М. И., Сахарова В. И.* Исследовательская деятельность педагога: введение, основы, методология : учеб. пособие. — Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 2022. — 167 с.

4. *Май Т. Н.* Внутришкольное управление как фактор совершенствования мастерства педагога : дис. … канд. пед. наук. — М., 2011. — 173 с.

5. *Марков Ю. М.* Методическая работа как условие внутришкольного повышения квалификации учителей // Грани познания. — 2015. — № 8 (42). — URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1449489433.pdf (дата обращения: 25.01.2026).

6. Педагогическая психология : учеб. пособие. — Архангельск : Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2014. — 286 с.

7. Профессионально-личностное развитие педагога в контексте профессионального стандарта : учеб. пособие / А. Л. Коблева, В. В. Красильников, Т. Ф. Маслова [и др.]. — Ставрополь : Ставропол. гос. пед. ин-т, 2018. — 207 с.

***С. В. Андриевская***
*Полоцкий государственный университет им. Евфросинии Полоцкой,*
*Новополоцк, Белоруссия*

## ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ ЕВФРОСИНИИ ПОЛОЦКОЙ)

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные направления в подготовке будущих специалистов дошкольного образования в обозначенном вузе. Анализируются направления работы по их подготовке. Приведены примеры мероприятий в рамках воспитательной, учебной, проектной деятельности. Раскрывается суть реализации задач воспитания патриотизма, гуманизма, гражданского самосознания, формирования профессиональной компетентности выпускников данного профиля в рассматриваемом университете.

*Ключевые слова:* дошкольное образование, подготовка специалистов, педагогическое образование.

Качественное дошкольное образование обеспечивается, прежде всего, высококвалифицированными педагогическими кадрами, ведущее значение в подготовке которых играют вузы. Приведем пример подготовки специалистов дошкольного образования в Полоцком государственном

© Андриевская С. В., 2026

университете имени Евфросинии Полоцкой. С 2011 г. в нём ведется подготовка по специальности «Дошкольное образование» [2]. В университете созданы все условия для получения качественного образования по специальности: обучение осуществляется с использованием передовых педагогических технологий, включая информационно-коммуникативные технологии. Учебный план специальности предполагает освоение студентами знаний как по «классическим» учебным дисциплинам специальности (педагогика, детская психология), так и по дисциплинам, связанным с современными инновационными технологиями в дошкольном образовании (создание и использование интерактивных игр, образовательная робототехника). В процессе обучения будущих специалистов дошкольного образования активно используются возможности таких образовательных платформ, как Classroom, Moodle.

В освоении будущими педагогами дошкольного образования информационных технологий одной из ключевых дисциплин является дисциплина «Информационные технологии в образовании», которая предусматривает овладение студентами современным программным обеспечением. Успешно решается задача формирования у будущих педагогов дошкольного образования компетенций интеллектуального развития детей дошкольного возраста с помощью игровых компьютерных технологий. Так, в рамках внедрения результатов исследовательской работы «Интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста средствами компьютерных игр» еще в 2016 г. был специально разработан учебный курс «Интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста», который преподается и сейчас. В этом курсе студенты разрабатывают компьютерные (интерактивные) игры по образовательным областям «Учебной программы дошкольного образования» для детей дошкольного возраста; умеют организовать образовательный процесс в дошкольном учреждении с использованием компьютерных средств; умеют применять различные по содержанию и сложности задания по формированию представлений из различных образовательных областей данной программы средствами компьютерных (интерактивных) игр. Основой для формирования данных компетенций являются умения создавать и адаптировать электронные образовательные средства для обеспечения образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. Студенты на базе офисной программы PowerPoint создают компьютерные (интерактивные) игры с последующей их апробацией в Центре дошкольного детства и инновационных технологий развития «УНИВЕРик» [3] и в учреждениях дошкольного образования на производственной практике. Несколько слов об этом центре: он оснащен самым современным оборудованием, в нем работают ведущие преподаватели кафедры и лучшие педагоги дошкольного образования города. Центр оказывает образовательные услуги и востребован заказчиками-родителями.

Студенты специальности «Дошкольное образование» активно участвуют в программах академической мобильности. К примеру, осуществляется договор о взаимном академическом обмене с Псковским государственным университетом.

Цель воспитательной работы в рамках специальности «Дошкольное образование» заключается в том, чтобы сформировать гражданское сознание, патриотизм, активную жизненную позицию у студентов, подготовить будущих педагогов к реализации этих важнейших задач в работе с детьми дошкольного возраста. Особое значение уделяется в этом направлении написанию курсовых и дипломных работ, темы которых соответствуют актуальным направлениям воспитательной работы. В качестве примера приведем несколько тем курсовых и дипломных работ прошлых лет: «Использование игр-путешествий для расширения знаний и представлений дошкольников о природе Беларуси», «Использование белорусского народного творчества в воспитании любви к природе у воспитанников детского сада», «Белорусская народная сказка как средство воспитания гуманных чувств у детей дошкольного возраста». В учебном процессе по всем учебным дисциплинам специальности используется проектный метод. Все проекты направлены на формирование профессиональных качеств педагога, гуманизма, уважения к идеалам и традициям белорусского народа. К примеру, в рамках изучения учебной дисциплины «Этнопедагогика» практикуется учебный проект «Белорусские народные игры в детском саду» [1, с. 38]. В рамках этого проекта студенты 4-го курса специальности «Дошкольное образование» разрабатывают и проводят на практике серию игр для воспитанников учреждений дошкольного образования разных возрастных групп, опираясь на описания белорусских народных традиционных игр, знания о возрастных особенностях детей и приобретенные методические навыки.

Таким образом, подготовка педагога дошкольного образования требует от современного учреждения высшего образования учитывать современные тенденции: информатизацию образования; акцент на воспитание патриотизма, гуманизма и гражданского самосознания; высокие требования к компетентности выпускников, что успешно реализуется в обозначенном учреждении образования.

1. *Андриевская С. В.* Внедрение проектного метода в рамках учебной дисциплины «Этнопедагогика» для студентов специальности «Дошкольное образование» // Диалоги о дошкольном образовании : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С. О. Домбек. — Псков : Псков. гос. ун-т, 2020. — С. 38–42.

2. Кафедра технологии и методики преподавания // Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой : [сайт]. — URL: https://www.psu.by/ru/university/gf/kafedra-tekhnologii-i-metodiki-prepodavaniya (дата обращения: 31.01.2026).

3. УНИВЕРик // Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой : [сайт]. — URL: https://www.psu.by/ru/uslugi/univerik (дата обращения: 31.01.2026).

***А. С. Белозерова***

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

# СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗРАБОТКИ СТАЖИРОВОЧНОГО МАРШРУТА ПЕДАГОГОВ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМАНД В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Аннотация*. В статье рассмотрен синергетический подход как методологическое основание разработки стажировочного маршрута для педагогов и управленческих команд в рамках модели сетевого взаимодействия образовательных организаций с участием педагогического университета с целью повышения результатов общего образования.

*Ключевые слова:* синергетический подход, стажировочный маршрут, сетевое взаимодействие, образовательные результаты, общее образование, педагогический университет, методологическое основание.

Современные условия функционирования и развития системы образования характеризуются высокой динамикой, сложностью и неопределенностью. Изменение условий деятельности образовательных организаций влечет за собой необходимость нового взгляда на методологию педагогических исследований и практики образовательной деятельности. Концепции подготовки педагогических кадров [3] и Федеральные государственные образовательные стандарты [4] ставят задачи, которые невозможно решить в рамках замкнутой модели управления отдельной школы.

Цель исследования заключается в определении положений синергетического подхода, раскрывающих специфику сетевого взаимодействия образовательных организаций с участием педагогического университета, направленного на повышение образовательных результатов общего образования.

Разрабатываемая модель сетевого взаимодействия образовательных организаций с участием педагогического университета решает задачу повышения образовательных результатов общего образования и включает в себя пилотные школы (центры инновационного опыта), сетевые школы (имеющие длительное время статус школ с низкими образовательными результатами) и педагогический университет. Модель представляет собой не просто сотрудничество или совместную деятельность нескольких школ, а новую среду, точку притяжения, в рамках которой появляются уникальные возможности, отсутствующие у каждого участника сетевого взаимодействия при функционировании в отдельности.

В педагогике синергетический подход трактуется как «педагогическое взаимодействие субъектов образования, результатом чего становится формирование ноосферной личности преподавателя и студента» [2, с. 17].

© Белозерова А. С., 2026

Ключевые принципы синергетического подхода как методологии проектирования стажировочных маршрутов:

1) принцип открытости и нелинейности;

2) принцип самоорганизации и асимметрии;

3) принцип наличия точек бифуркации и точек притяжения.

Цель стажировочного маршрута заключается не в передаче фиксированного объема знаний, а запуске процессов сообучения, сотворчества и соуправления внутри сети образовательных организаций, ведущих к возникновению новых профессиональных практик и управленческих решений.

Этапы проектирования и их синергетическая интерпретация состоят в следующем.

На первом этапе проектирования проводится диагностика и запуск стажировочного маршрута, в рамках которого реализуется картирование сетевых ресурсов и дефицитов, выявляются «точки роста» и потенциальные лидеры изменений в каждой организации, а также производится формирование разнородной (по опыту, должности, школе) стажерской группы. Данный этап подразумевает соблюдение принципа асимметрии и разнообразия в синергетическом подходе, особенность которого заключается в том, что создание группы с разным потенциалом является источником энергии для самоорганизации. При этом на данном этапе важно выявить именно дефицит, а не только успешность.

Второй этап проектирования состоит в определении «точки притяжения», реализация данного этапа заключается в совместной выработке содержательного направления, формулировка не как темы («Цифровая среда»), а как вызова/проблемы («Как нашей сетью создать единую цифровую среду для ученических проектов?»), проектирование не жесткого плана, а рамок возможностей (трек-листа). Данный этап основан на принципе «точек притяжения», суть которого заключается в том, что цель стажировочного маршрута должна быть достаточно сложной и мотивирующей, чтобы «притягивать» к себе активность группы, но не диктовать единственный путь ее достижения.

В рамках третьего этапа проектирования реализуется создание среды для самоорганизации, что предусматривает предоставление выбора — модули, форматы участия (наблюдатель, соведущий, критик), места стажировки (пилотные площадки сети), введение нелинейных связей — обязательные межгрупповые обсуждения, обмен промежуточными знаниями, ролевые игры, использование цифровых платформ для постоянного асинхронного взаимодействия. Основной принцип синергетического подхода, используемый на данном этапе, — открытость и нелинейность. В данном контексте стажировочный маршрут — это «среда обитания», а не рельсы, ключевая цель заключается в создании множества каналов для обмена и обратной связи, возможность спонтанного возникновения связей.

Четвертый этап проектирования предполагает навигацию в точках бифуркации, которая включает введение в маршрут рефлексивных сессий после каждого ключевого события, методологическое сопровождение посредством тьютора, модератора, который не только дает ответы, но и задает вопросы, помогающие группе сделать осознанный коллективный выбор дальнейшего пути. Данный этап подразумевает соблюдение принципа управления в точках выбора, роль организатора — не планировать все заранее, а помогать группе анализировать последствия своих действий и принимать решения о следующем шаге.

На пятом этапе проектирования появляется новый опыт и систематизация результатов, происходит выход на новое знание. В данном случае производится фиксация результатов — выявление и документирование незапланированных, но ценных идей, которые родились в процессе деятельности (новые неформальные связи между педагогами из разных школ, родившаяся в споре идея мини-проекта), создание «рефлексивного портфеля» не как отчета, а как карты пройденного группой пути, с фиксацией тупиков, открытий и точек бифуркации, презентация результатов не только эксперту, а всем участникам сетевого взаимодействия в формате профессионального нетворкинг-события, где стажеры становятся центрами притяжения для следующих волн. В данном контексте в рамках использования ключевых принципов синергетического подхода педагогический университет выступает как наблюдатель времени [1], продвигающий пилотные и сетевые площадки к новым решениям, направленным на повышение образовательных результатов, появление и реализация не только внедренческих, но и исследовательских форматов в рамках

научно-методического сопровождения научных консультантов, представляющих педагогический университет.

Таким образом, разработка на основе синергетического подхода модели сетевого взаимодействия образовательных организаций с участием педагогического университета требует и новой оценки эффективности стажировок, основанной на измерении не объема и качества усвоенных знаний, а развития взаимосвязи между участниками внутри сети, количества запущенных в работу инициатив, а также уровня профессиональной рефлексии участников стажировочного маршрута.

1. *Аршинов В. И., Буданов В. Г.* Системы и сети в контексте парадигмы сложности // Вопросы философии. — 2017. — № 1. — С. 50–61.

2. *Гейхман Л. К., Кушнина Л. В., Кушнин А. В.* Синергетическая педагогика : моногр. — Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2011. — 176 с.

3. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/ (дата обращения: 30.01.2026).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 (ред. от 18 июня 2025 г. // Кодекс : справ.-правовая система. — URL: https://docs.cntd.ru/document/902254916 (дата обращения: 30.01.2026).

***К. С. Бучко, Л. А. Рассудова***
*Омский государственный педагогический университет*

## СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Аннотация.* Рассматривается влияние смысложизненных ориентаций личности на становление будущих специалистов-психологов, их взаимосвязь с учебно-профессиональной деятельностью. Представлены результаты исследования по методике, разработанной Д. А. Леонтьевым.

*Ключевые слова:* смысложизненные ориентации личности, выбор профессии, учебно-профессиональная деятельность, психологические характеристики студентов-психологов, осмысленность жизни.

Проблема смысложизненных ориентаций актуализируется в условиях современного общества, ценностные ориентиры которого стремительно меняются, чему способствует внедрение новых технологий, постоянный поток разного рода информации и сокращение времени на адаптацию и принятие решений. Особую актуальность эта тема приобретает в юношеском возрасте, когда в центре внимания личности находятся вопросы самоопределения и получения профессии. В этот период именно смысложизненные ориентации личности позволяют придерживаться выбранного пути развития, не отказываться от поставленных целей под влиянием внешних факторов.

Автор теории смысложизненных ориентаций личности, отечественный ученый, основоположник оригинальной концепции психологии смысла Д. А. Леонтьев определил их как «высший уровень смысловой регуляции, неизменный и устойчивый в жизни субъекта источник смыслообразования, автономный по отношению к конкретным ситуациям взаимодействия субъекта с миром» [1, с. 133].

Отметим, что ключевое влияние на представление о смысле жизни студентов оказывает ведущая деятельность данного возрастного периода — учебно-профессиональная. Именно сквозь призму профессионального самоопределения, усвоения необходимых знаний, навыков и умений происходит личностное становление студентов, осознание ими жизненных целей и перспектив развития по выбранной специальности [3]. Соответственно, осознанный выбор будущей профессии

© Бучко К. С., Рассудова Л. А., 2026

напрямую зависит от смысложизненных ориентаций студентов, недостаточная развитость которых приводит к тому, что процесс обучения в университете остается спонтанным, что крайне негативно сказывается на формировании личности специалиста [4].

Опираясь на вышеизложенное, мы определили целью данного исследования охарактеризовать психологические особенности смысложизненных ориентаций студентов-психологов.

В исследовании приняли участие студенты 2-го курса факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета в количестве 46 человек, в возрасте от 18 до 22 лет. В качестве диагностического инструментария был использован тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, состоящий из шести шкал [2].

Нами было замечено, что у респондентов наблюдаются схожие показатели по всем трем шкалам: либо все три шкалы развиты на одном уровне (высокий, средний или низкий), либо одна из трех шкал ниже уровнем по отношению к двум другим с минимальной разницей по количеству баллов. Не выявлено студентов с резким разрывом показателей (одновременное наличие низкого и высокого уровня) по шкалам. Таким образом, абсолютное большинство опрошенных в равной степени уделяют свое внимание и достигнутым результатам, и процессу жизни, и фокусу на цели, однако делают это с разным уровнем осмысленности и интереса к собственной личности и тому, что с ней происходит в настоящий момент.

Кроме того, по всем трем шкалам преобладает средний уровень осмысленности и удовлетворенности жизнью: по шкалам цели и прогресса жизни он наблюдается у 52 % респондентов, по шкале результативности — у 50 %. Это означает, что большая часть студентов, принявших участие в исследовании, ставят цели на будущее, способны оценить продуктивность пройденного отрезка жизни и замечать, что происходит в настоящем времени, однако не придают всему этого большого значения и предпочитают уделять внимание иным вещам и событиям.

Высокий уровень осмысленности по шкале «цели в жизни» присущ 30 % респондентов, по шкале «процесс жизни» — 35 %, «результативность жизни» — 37 %. На наш взгляд, это очень хороший результат, свидетельствующий о том, что более трети от общего числа респондентов осознают важность наблюдения за своей жизнью, формирования стратегии поведения в будущем.

Следующие две шкалы теста посвящены локусам контроля, где шкала «локус контроля я» показывает, насколько человек верит в свои силы и признает за собой право на свободу выбора решений и направленности жизни; шкала «локус контроля жизнь» отражает уровень контроля личности над собственной жизнью, ответственности за принимаемые решения (низкие показатели по данной шкале свидетельствуют о фатализме, отрицании свободы выбора).

По результатам тестирования мы вновь отмечаем сходство в уровнях выраженности локусов контроля по двум шкалам у 78 % опрошенных. При этом для большинства студентов характерен средний уровень выраженности по обеим шкалам: «локус контроля я» — для 52 % респондентов, «локус контроля жизнь» — для 57 %. Здесь мы можем сделать вывод, что в большинстве своем у студентов отсутствуют внутренние противоречия в вопросах свободы выбора, возможности влияния на свою жизнь и принятия ответственности за свои решения и действия, при этом данные вопросы требуют более пристального внимания как со стороны студентов, так и со стороны педагогов, чтобы за время учебы показатели обоих локусов контроля не снизились, а уверенность в своих силах у студентов стала более выраженной.

Высокий уровень по шкале «локус контроля я» наблюдается у 39 % опрошенных, и у 32 % — «локус контроля жизнь», что является признаком уверенности студентов в своих силах и готовности брать на себя ответственность за собственную учебно-профессиональную деятельность.

Завершает тест смысложизненных ориентаций личности шкала «осмысленность жизни», которая представляет собой интегральный показатель всех пяти выше перечисленных шкал и отражает общий уровень представления респондента о своей жизни, ее смысле и своих ценностных ориентирах. По данному показателю высокий уровень наблюдается у 37 % опрошенных студентов, средний уровень — у 48 % и низкий уровень — у 15 %.

Подводя итог, мы можем сделать вывод, что треть (37 %) студентов 2-го курса психолого-педагогического факультета осознанно выбрали свою будущую профессию, понимают, что именно от их действий (в том числе и учебы) зависит самореализация, предполагают дальнейшую сферу своего развития и необходимые навыки и компетенции, которыми необходимо овладеть.

В то же время более половины студентов (63 %) нуждаются в поддержке со стороны преподавателей, психологической службы, профориентологов для того, чтобы за время обучения профессии сформировать четкое представление о своей роли в обществе, желаемой сфере реализации, а главное — осознать и взять ответственность за собственное будущее и занять проактивную позицию в отношении поставленных целей.

1. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. — М. : Смысл, 2003. — 488 с.

2. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентации (СЖО). — 2-е изд. — М. : Смысл, 2000. — 18 с.

3. *Малярчук С. В.* Представление о смысле жизни у студентов-психологов // Форум молодых ученых. — 2017. — № 3 (7). — С. 298–299.

4. *Сладкова И. А.* Динамика смысложизненных ориентаций будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе // Мир науки. — 2016. — Т. 4. — № 2.

***С. Е. Гайдукевич***

*Белорусский государственный педагогический университет, Минск*

# ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*Аннотация.* В статье рассматривается педагогическая поддержка ценностно-смыслового самоопределения будущих учителей-дефектологов. Представлены цель, задачи, методическое обеспечение аксиологизации образовательного процесса, описаны примеры учебных заданий аксиологической направленности.

*Ключевые слова:* ценностно-смысловое самоопределение, аксиологизация образовательного процесса, учитель-дефектолог.

Ценностно-смысловое самоопределение будущего педагога рассматривается как процесс самодетерминации, осознания ценностей, поиска и выбора смыслов собственной активности [5]. По утверждению В. А. Сластенина, ценности и смыслы, являясь внутренними ориентирами личности, занимают лидирующие позиции в иерархии механизмов управления поведением [6, с. 7]. Они функциональны, выступают в роли мотивов профессиональной подготовки и профессиональной деятельности, а также стимулов личностно-профессионального саморазвития [7, с. 134]. Для современного учителя-дефектолога данные личностные структуры приобретают особое значение. На фоне развития инклюзивных процессов, трансформации ценностных отношений к особому ребенку, целям и результатам его обучения, они призваны обеспечить специалисту устойчивую личностную позицию, способность к позитивному самоизменению, которая выступает адекватным ответом на быстро изменяющуюся профессиональную среду [1, с. 37].

Ценностно-ориентирующая направленность педагогического образования учителя-дефектолога связана с аксиологизацией его содержания и процесса. Данные исследований научной школы А. В. Кирьяковой о фазах и механизмах ценностно-смысловой ориентации [2], закономерностях развития аксиологического потенциала личности студента [4], особенностях построения содержания и методического обеспечения образовательного процесса [3; 5] позволили разработать систему педагогической поддержки ценностно-смыслового самоопределения будущего учителя-дефектолога в процессе его профессиональной подготовки. Цель такой поддержки — способствовать формированию персональных аксиологических конструктов, определяющих мотивационную программу реализации личностно-профессионального саморазвития, образовательных и профессиональных планов. Достижение указанной цели может быть представлено последовательными этапами работы, специфика реализации которых определяется ведущими механизмами присвоения ценностей.

© Гайдукевич С. Е., 2026

Развитие у будущего учителя-дефектолога способности *осуществлять поиск педагогических ценностей, осмыслять их как ценностные ориентиры* предполагает его знакомство с ценностными образами особого ребенка, его семьи, детства, педагогической деятельности, педагога. В этой связи непреходящее значение имеют персоналии и идеи К. Д. Ушинского, В. П. Кащенко, М. Монтессори, Р. Штайнера, Л. С. Выготского, Я. Корчака, М. Гжегожевской, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, О. С. Газмана, Е. А. Ямбурга и др. Объективная сущность ценностей становится явной будущему педагогу при включении в субъектно-ориентированные ситуации проблемного характера, требующие от него качественного преобразования учебной информации, ее оценки, проявления ценностных отношений. Такие ситуации можно проектировать на основе теоретического материала, примеров из педагогической практики и обеспечивать их реализацию посредством заданий, направленных на поиск ценностных аспектов в педагогических явлениях либо аргументов, подтверждающих их ценность: определите ценностные ориентиры образовательных результатов педагогической системы В. А. Сухомлинского, актуальные для обучения с учетом принципа инклюзии; раскройте ценностное отношение к особым людям, заложенное в принципе нормализации, сформулированном Б. Нирье; перечислите педагогические ценности, лежащие в основе принципов инклюзии; выберите из книги М. Монтессори «Помоги мне сделать это самому» (глава «Мои методы») цитаты, подчеркивающие ценность субъектности ребенка; по результатам педагогической практики составьте аксиологический портрет особого ребенка, способного к продуктивному социальному взаимодействию (ценностный портрет современного учителя-дефектолога начальной школы, успешных родителей) и т. д.

*Превращение ценностей в личностные смыслы* происходит в процессе их субъективации, которая возможна только в практической педагогической деятельности, позволяющей будущему учителю-дефектологу переживать и осознавать свои потребности в профессиональной сфере. Субъективная значимость педагогических ценностей является в процессе погружения в субъектно-ориентированные ситуации, имеющие коммуникативную, рефлексивную направленность, побуждающие к пониманию ценностных оснований собственных действий и поступков, выбору личностно-значимых решений. Указанные ситуации создаются с опорой на теоретический материал, обогащенный конкретным опытом будущих педагогов, внедряются в образовательный процесс с помощью педагогических задач и проектов, рефлексивных заданий, предполагающих переоценку известных ценностных ориентиров, выявление их личностной значимости, признание или непризнание ценности персонального опыта: выберите аспекты профессиональной деятельности, связанные с переживанием удовлетворения; определите, в чём заключается ценностная сущность педагогического образования лично для Вас; назовите ценностные ориентиры Вашего педагогического взаимодействия с детьми, педагогами, родителями; приведите конкретные примеры проявления Вашего ценностного отношения к профессиональной деятельности, особым детям в процессе педагогической практики; подберите актуальные для Вас образцы-идеалы успешной реализации учителя-дефектолога в профессии и т. д.

*Конструирование системы личностных смыслов* рассматривается как процесс и результат обогащения, уточнения и дифференциации их значимости для субъекта, а также проекции персонифицированной системы на внешние объекты. Дифференциация и проекция опираются на диалогичность самосознания, его обращенность как вовне, так и вовнутрь личности. Выстраивание иерархии смыслов предполагает погружение в субъектно-ориентированные ситуации, стимулирующие будущих учителей-дефектологов к свободному выбору, проявлению индивидуальности, креативности, самоорганизации, что связано с вовлечением в процессы самопознания, самовыражения, самоутверждения, самоактуализации, самореализации в учебной, профессиональной, научной сферах. В этой связи актуальны педагогические задачи и проекты, творческие и рефлексивные задания, обеспечивающие кумуляцию ценностного опыта, его разделение по степени личностной значимости, акцентирование личностных достижений студентов: выполните личностно-смысловую интерпретацию проведенного вами фрагмента урока (коррекционного занятия); уточните, какими личностными смыслами Вы руководствовались при выборе тем методических проектов, партнеров по выполнению проектов; какие индивидуальные особенности Вы хотели бы проявить в процессе подготовки и реализации урока (коррекционного занятия); ранжируйте предложенные ценности по степени их значимости для Вас; выберите наиболее значимые ценности, определяющие Ваше отношение к обучающимся с особыми образовательными потребностями; опишите

ценностно-смысловую составляющую Вашей научно-исследовательской деятельности в рамках выполнения курсовой (дипломной) работы; раскройте смысловой контекст Вашего участия в конференциях, конкурсах, выставках, связанных с профессиональной подготовкой и т. д.

Педагогическая поддержка ценностно-смыслового самоопределения будущего учителя-дефектолога нивелирует обезличенный подход к подготовке специалиста, провоцирующий отчуждение им себя от деятельности и ее результата, позволяет перенести акцент с обучения педагога системе знаний, умений и навыков на развитие его как субъекта, способного их активно применять, преобразовывать, следуя своим ценностным ориентирам.

1. *Гайдукевич С. Е.* Теоретико-методологические основы методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2023. — 212 с.

2. *Кирьякова А. В.* Аксиологические доминанты университетского образования // Пед. журн. Башкортостана. — 2017. — №3 (70). — С. 11–19.

3. *Кирьякова А. В.* Аксиологические основания компетентностно-ориентированных образовательных технологий // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. — Оренбург : Оренбург. гос. ун-т., 2014. — С. 2599–2604.

4. *Кирьякова А. В.* Закономерности развития аксиологического потенциала личности студента // Междунар. журн. эксперимент. образования. — 2010. — № 11. — С. 110–113.

5. *Кирьякова А. В., Ольховая Т. А.* Аксиологический инструментарий развития инновационной образовательной практики современного университета // Инновации в науке. — 2012. — № 9. — С. 62–73.

6. *Сластенин В. А.* Профессиональное саморазвитие учителя // Сиб. пед. журн. — 2005. — № 2. — С. 3–11.

7. *Чепуренко Г. П., Панова Н. В.* Смыслы профессиональной деятельности в личностном развитии педагога // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. — 2012. — Т. 3, № 1. — С. 131–140.

***О. А. Гешко, Е. Ю. Гнатив***
*Омский государственный педагогический университет*

# СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

*Аннотация.* В статье социальное проектирование анализируется как ресурс профессионального развития педагога в контексте роста молодежных инициатив. Акцент сделан на необходимости четко разделять его с педагогическим проектированием и практиках включения в подготовку будущих педагогов.

*Ключевые слова:* социальное проектирование, проект, педагогическое проектирование.

Динамика современных социально-образовательных процессов в Российской Федерации свидетельствует о значительной трансформации практик гражданской активности, в центре которой оказывается технология социального проектирования. Актуальность исследования потенциала социального проектирования для личностно-профессионального становления педагога обусловлена двумя взаимосвязанными трендами. Во-первых, наблюдается устойчивая тенденция к снижению возраста грантополучателей и субъектов проектной деятельности. Это формирует новый социальный заказ к системе образования, требующий от педагога компетентности в методологии проектирования, чтобы выступать эффективным руководителем детско-юношеских инициатив.

Во-вторых, в педагогическом сообществе сохраняется концептуальная проблема — терминологическая и содержательная путаница между социальным проектированием и педагогическим

© Гешко О. А., Гнатив Е. Ю., 2026

проектированием. Такое смешение снижает эффективность подготовки педагогов, которые должны быть способны четко различать виды деятельности.

Для дальнейшего анализа необходимо четко дифференцировать ключевые понятия. Педагогическое проектирование — это деятельность, сфокусированная на создании или модернизации элементов образовательного процесса и педагогических систем в целом. Его объектом и продуктом является сама образовательная практика, а субъектом, как правило, выступает педагог или администрация образовательной организации. Среди исследователей-педагогов педагогическое проектирование рассматривается как «системная деятельность, включающая анализ целей и задач обучения, выбор средств и методов их достижения, разработку содержания и форм образовательной деятельности, а также рефлексию полученных результатов» [2, с. 150].

В противовес этому социальное проектирование представляет собой целенаправленную деятельность по созданию социально значимого продукта (материального или нематериального), направленного на изменение конкретной ситуации в обществе. Объектами социального проектирования являются актуальные общественные проблемы, а субъектом может быть как взрослый, так и молодежная команда. Педагог в этой модели выполняет роль консультанта, фасилитатора и связующего звена с ресурсными организациями.

Из этого следует, что при наличии четко различимых общих черт: ориентация на общество, действующие субъекты и сам процесс проектирования, понятие «социальное проектирование» является более широким. Кроме того, учитывая типологию социальных проектов [3, с. 39], некоторые результаты педагогического проектирования могут быть отнесены к образовательным социальным проектам. Опыт российских конкурсов социальных проектов, таких как «Движение первых», наглядно иллюстрирует это разграничение. Победившие проекты, например, «Эко-городок — лаборатория юных исследователей» или «Хор первых». были ориентированы на решение экологических и культурных проблем.

Для того чтобы социальное проектирование среди учащихся школы носило осознанный характер, необходима включенность педагога, что непосредственно воздействует на профессиональное и личностное развитие самого учителя. Этот процесс можно рассматривать через призму нескольких взаимосвязанных аспектов. Во-первых, работа над социальным проектом требует от педагога освоения нового комплекса умений, выходящих за рамки традиционной дидактики. К ним относятся: навыки социально-проблемного анализа, основы грантовой деятельности, управление командой и проектными рисками, ведение переговоров и выстраивание партнерских сетей. Эти компетенции сближают педагогическую профессию с управленческой и социально-предпринимательской деятельностью. Российская практика показывает, что подобная деятельность способствует «развитию социальных компетенций и профессиональной активности», так как результат труда становится осязаемым и социально признанным, как в случае с проектами, получившими поддержку на федеральном уровне.

Успешное руководство социальными проектами невозможно без постоянного обновления собственных знаний, что ложится в современную парадигму непрерывного образования. Это стимулирует педагога к самообразованию, поиску курсов повышения квалификации или других практик, направленны на повышение профессиональной компетентности в области социального проектирования.

Анализ существующей практики в России позволяет выделить два ключевых вектора системной работы по формированию проектной компетентности педагогов, в первую очередь развитие системы дополнительного профессионального образования для действующих педагогов. Учитывая стремительное обновление грантовых возможностей и требований, необходимо обеспечить доступ педагогов к краткосрочным и гибким программам повышения квалификации, которые бы давали методологическую базу и возможность консультирования по конкретным инициативам учащихся. Важным компонентом является формирование сообществ практиков — сетевых ассоциаций педагогов-руководителей проектов, которые могут стать ресурсом взаимной поддержки, обмена опытом и совместного поиска партнеров.

Второе направление — интеграция способов освоения компетенций социального проектирования в программы подготовки будущих педагогов. В этом контексте целесообразно введение в учебные планы педагогических вузов отдельных дисциплин или модулей, посвященных теории и практике социального проектирования. Для будущих учителей подобные курсы должны иметь

практико-ориентированный характер, включая анализ кейсов реальных проектов, разработку собственных и прохождение практики в роли помощников руководителей проектов в школах или молодежных центрах [1].

Однако, учитывая и без того повышенную академическую нагрузку на педагогов целесообразно сместить вектор на воспитательный компонент образования. Тем самым реализовывать практики развития компетенций в области социального проектирования через элементы реализации молодежной политики в вузе, например, на базе молодежных проектных офисов и акселераторов.

Таким образом, социальное проектирование, будучи четко отграниченным от проектирования педагогического, выступает мощным инструментом личностно-профессионального становления современного педагога. Оно формирует у него актуальные надпредметные компетенции, способствует личностному росту через обретение новой профессиональной позиции, а также стимулирует непрерывное самообразование и сетевое взаимодействие.

1. *Гешко О. А., Геращенко И. П.* Диагностика сформированности социально ориентированных предпринимательских компетенций у студентов на основе анализа надпрофессиональных компетенций // Современные проблемы науки и образования. — 2024. — № 4. — DOI: 10.17513/spno.33585

2. *Игнатьева Э. А.* Педагогическое проектирование как сквозная технология в подготовке студентов педагогических направлений // Российский журнал педагогики и психологии. — 2025. — № 4. — С. 142–165.

3. *Кузнецова Е. С.* Исследование мотивации социального проектирования в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов // Образование и общество. — 2025. — № 4 (153). — С. 71–76.

***О. А. Гешко, А. А. Пшеничкина***
*Омский государственный педагогический университет*

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация*. В статье рассматривается проблема формирования готовности студентов педагогических вузов к сопровождению профессионального самоопределения школьников в условиях трансформации современного образования. Приводятся рекомендации по формированию необходимых компетенций у будущих учителей, подчеркивая важность интеграции теоретической и практической подготовки.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка учителей, педагогическое сопровождение, профессиональное самоопределение, студент, педагогический вуз.

Процесс профессионального самоопределения школьников рассматривается в современной педагогике как ключевой этап формирования профессионального пути личности. Он обусловлен изменчивой структурой рынка труда, требованиями содержания образования и необходимостью формирования у школьников навыков осознанного выбора будущей профессии, что подчеркивается в письме Министерства просвещения Российской Федерации № ВЖ-1399/05 от 14 августа 2025 г. [2]. Важной составляющей реализации является сопровождение, оказываемое педагогическими работниками и будущими учителями. Это ставит перед вузами необходимость готовить будущих педагогов, обладающих необходимыми компетенциями для эффективной поддержки профессионального самоопределения школьников.

Проблема подготовки будущих учителей к данной деятельности остается недостаточно разработанной в практическом аспекте. Несмотря на признание важности профориентационной работы, в реальной практике педагогов она часто носит эпизодический характер. Таким образом, актуальность статьи обусловлена противоречием между социальным заказом на педагога-навигатора

© Гешко О. А., Пшеничкина А. А., 2026

в мире профессий и недостаточной системностью формирования соответствующей готовности в стенах педагогического университета.

В современной педагогической науке сопровождение профессионального самоопределения понимается не как единовременное воздействие, а как длительный процесс совместной деятельности педагога и ученика, направленный на помощь в самопознании, развитии способностей и построении индивидуальной образовательно-профессиональной траектории. В связи с этим меняется и роль педагога: из транслятора информации он превращается в тьютора, фасилитатора и консультанта. Отсюда возникает необходимость подготовки будущих учителей к данной деятельности.

Готовность студента педагогического вуза к поддержке профессионального самоопределения включает три основных компонента:

1. Эмоционально-мотивационный компонент: осознание значимости своей роли в формировании личности школьника, наличие интереса и желания помогать молодым людям находить свое призвание.

2. Когнитивный компонент: знание теории профессионального самоопределения, владение методиками диагностики способностей подростков, понимание особенностей возрастных этапов.

3. Деятельностный компонент: умение применять полученные знания на практике, способность организовать продуктивное взаимодействие с учениками и родителями [4, с. 12–13].

Выделение структурных компонентов готовности студентов педагогических вузов к сопровождению профессионального самоопределения школьников позволяет раскрыть содержательные характеристики данного феномена, однако не отражает механизмов его формирования в процессе профессиональной подготовки. В этой связи возникает необходимость рассмотрения совокупности педагогических условий, способствующих формированию у будущих педагогов устойчивой готовности к сопровождению профессионального самоопределения школьников и обеспечивающих взаимосвязь теоретической подготовки и практической деятельности.

Можно выделить следующие педагогические условия:

– Интеграция профориентационной подготовки в образовательные программы. Научно-методическое обеспечение подготовки студентов должно включать дисциплины и модули, посвященные профессиональному самоопределению школьников, методам профориентационной работы, педагогической диагностике профессиональных склонностей.

– Практическая профориентационная деятельность во время обучения. Студенты должны иметь возможность участвовать в реальных профессиональных проектах, практиках, школьных мероприятиях по профориентации.

– Развитие профессионального самосознания. Формирование у будущих педагогов рефлексивных умений, способность осознавать свои профессиональные позиции в процессе сопровождения школы.

– Создание условий для саморазвития. Профессиональная готовность студентов формируется через развитие способности к самостоятельному освоению новых знаний и навыков, критическому осмыслению профессионального опыта [1, с. 94–97].

Кроме того, в условиях трансформации общества особое значение приобретает включение цифровых инструментов в систему профориентационной работы, что также обуславливает необходимость расширения содержания профессиональной подготовки будущих педагогов. «Внедрение цифровых технологий становится необходимым условием успешной реализации профессиональных планов молодых специалистов», поскольку данные инструменты расширяют возможности индивидуальной диагностики, персонализации образовательных траекторий и повышения мотивации обучающихся к осознанному выбору профессии [3]. При этом важно, чтобы будущие педагоги не только владели теоретическими представлениями о цифровых инструментах профориентации, но и умели корректно использовать их в работе со школьниками.

Таким образом, результаты исследования подтверждают необходимость целенаправленного и комплексного подхода к формированию готовности студентов педагогических вузов к сопровождению профессионального самоопределения школьников, что определяет перспективы дальнейших научных исследований и практических разработок в области педагогического образования.

1. *Волкова М. А*. Формирование готовности студентов педагогических специальностей к осуществлению профессиональной ориентации учащихся // Человек. Спорт. Медицина. — 2007. — № 6 (78). — С. 94–97.

2. Министерство просвещения Российской Федерации. Письмо от 14 августа 2025 г. № ВЖ-1399/05 «О направлении информации» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412501175/ (дата обращения: 26.01.2025).

3. *Пшеничнов А. Н.* Формирование готовности к профориентационной работе с учащимися у студентов педагогического вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук. — Шуя, 2009. — 24 с.

4. *Пшеничкина А. А*. Цифровизация профориентации: платформы и сервисы // Ratio et Natura. — 2025. — № 3 (15). — URL: https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2025-09/cifrovizaciya-proforientacii-platformy-i-servisy.pdf (дата обращения: 25.01.2026).

***А. А. Горошко***
*Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова*

# ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Аннотация*. В статье рассматриваются информационная компетентность будущих педагогов как интегративный показатель их профессиональной подготовки в условиях цифровой образовательной среды. Анализируются отечественные и зарубежные подходы к трактовке информационной компетентности, раскрывается ее структура, включающая когнитивный, операционно-деятельностный и личностный компоненты. Обосновывается положение о наличии диспропорций между компонентами информационной компетентности, отражающих неоднородность профессиональной готовности будущих педагогов к деятельности в цифровой образовательной среде. Показан диагностический потенциал информационной компетентности как инструмента оценки и мониторинга профессиональной подготовки педагогических кадров в системе высшего образования.

*Ключевые слова:* информационная компетентность; профессиональная подготовка педагогов; цифровая образовательная среда; педагогическое образование; профессиональная готовность.

В условиях нарастания цифровой трансформации образования проблема качества профессиональной подготовки будущих педагогов приобретает особую значимость. Цифровизация системы образования существенно трансформирует требования к профессиональной подготовке педагогических кадров. Современный педагог осуществляет профессиональную деятельность в условиях высокой информационной насыщенности образовательной среды, разнообразия цифровых ресурсов и инструментов, а также постоянного обновления технологических и методических решений. В этой связи качество профессиональной подготовки будущих педагогов все в большей степени определяется не объемом усвоенных знаний, а уровнем сформированности интегративных профессиональных качеств, обеспечивающих осмысленную и ответственную деятельность в цифровой образовательной среде.

Понятие компетентности в педагогической науке традиционно рассматривается как интегративное образование, включающее совокупность знаний, способов деятельности, личностных установок и опыта их применения в профессионально значимых ситуациях. Так, в работах И. А. Зимней компетентность трактуется как личностно обусловленный опыт, обеспечивающий успешное решение профессиональных задач и проявляющийся в деятельности субъекта [2, с. 21].

В исследованиях А. В. Хуторского информационная компетентность определяется через способность субъекта осуществлять поиск, анализ, отбор, преобразование и использование информации в учебной и профессиональной деятельности [3, с. 61]. В зарубежных исследованиях

© Горошко А. А., 2026

проблема информационной и цифровой компетентности также рассматривается в контексте профессиональной деятельности. Так, П. Гилстер связывает информационную компетентность с критическим осмыслением информации в цифровой форме и способностью интерпретировать ее содержание в соответствии с профессиональными задачами [4].

Анализ представленных подходов показывает, что информационная компетентность в профессиональной подготовке будущих педагогов определяется способностью педагога осмысленно работать с информацией, проектировать педагогические действия в цифровой среде и осознавать профессиональную ответственность за результаты образовательного взаимодействия.

Сбалансированное развитие всех компонентов информационной компетентности (когнитивного, операционно-деятельностного и личностного) позволяет рассматривать ее как интегративный показатель качества профессиональной подготовки будущих педагогов. В международном исследовании А. Р. Ильтхубьяни приведенные эмпирические данные свидетельствуют о том, что общая цифровая компетентность педагогов находится на уровне примерно 58,4 % от максимально возможного, при этом отдельные области компетентностной структуры демонстрируют статистически выраженные различия в средних значениях: использование цифровых ресурсов оценивается выше (mean = 3,12), тогда как компетенции, связанные с оценкой образовательной практики, существенно ниже (mean = 2,80) [5, с. 11]. Данные результаты являются наличием диспропорций между компонентами информационной компетентности, что, в свою очередь, свидетельствует о неполноте профессиональной готовности и указывает на необходимость целенаправленной корректировки содержания и организации образовательного процесса в вузе.

Исследователи А. А. Горошко, Л. И. Савва и Е. К. Назарова подчеркивают, что одним из ключевых факторов эффективности цифровой образовательной среды выступает уровень профессиональной готовности и компетентности педагогических кадров, без которого цифровые решения сохраняют фрагментарный и ограниченно функциональный характер [1, с. 95]. В связи с этим развитие профессиональных и информационных компетенций будущих педагогов рассматривается как системообразующий элемент цифровой трансформации педагогического образования, обеспечивающий осмысленное использование цифровых ресурсов и устойчивость управленческих механизмов образовательной среды.

Интерпретация результатов диагностики информационной компетентности обеспечивает возможность анализа качества профессиональной подготовки будущих педагогов по степени готовности к настоящей педагогической деятельности в цифровой образовательной среде.

Таким образом, информационная компетентность будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды представляет собой интегративное профессиональное качество, отражающее уровень их готовности к осмысленной, ответственной и педагогически целесообразной деятельности.

Компонентная структура информационной компетентности обосновывает возможность ее использования для оценки качества профессиональной подготовки будущих педагогов. Анализ соотношения когнитивного, операционно-деятельностного и личностного компонентов позволяет выявлять диспропорции в профессиональной готовности и является основанием для совершенствования содержания и организации образовательного процесса в педагогическом вузе в условиях цифровой образовательной среды.

---

1. *Горошко А. А., Савва Л. И., Назарова Е. К.* Особенности совершенствования механизмов управления цифровой образовательной средой вуза в контексте цифровизации педагогического образования // Инновационное развитие профессионального образования. — 2025. — № 4 (48). — С. 91–99.

2. *Зимняя И. А., Селезнева Н. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.

3. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.

4. *Gilster P.* Digital literacy. — New York : Wiley Computer Publishing, 1997. — 276 p.

5. *lthubyani A. R.* Digital Competence of Teachers and the Factors Affecting Their Competence Level: A Nationwide Mixed-Methods Study // Sustainability. — 2024. — No. 16 (7). — DOI: 10.3390/su16072796

***С. Ш. Евтых***
*Адыгейский государственный университет, Майкоп*



# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТИЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ

*Аннотация*. В статье раскрываются педагогические условия вовлечения студентов в командную деятельность в процессе создания творческих работ из текстильных материалов. Приводятся критерии оценки командной работы в ходе изготовления изделий в технике ручного плетения и ткачества.

*Ключевые слова:* студент, плетение, ткачество, командная работа, soft skills, художественное проектирование изделий.

На современном этапе высшего образования происходят постоянные изменения, в частности в учебных планах и, соответственно, в рабочих программах дисциплин. Основной бич — это сокращение аудиторных занятий и превалирование самостоятельной работы студентов. Как в данной ситуации выстраивать учебный процесс преподавателю, чтобы студенты получили необходимые знания, выработали требуемые навыки и, в итоге, приобрели профессиональные компетенции?

Необходимо искать определенные педагогические условия для успешного прохождения студентами учебных дисциплин. Командная работа (soft skills — «мягкие/гибкие навыки») позволит сделать «более эффективными процессы интеграции в общество, профессиональной реализации и самоактуализации, позволяя человеку полнее выявлять, развивать и использовать свой личностный потенциал» [1, с. 913].

К основным навыкам, приобретаемым студентами в ходе командной работы, можно отнести следующие:

– *коммуникативные:* письменные коммуникативные навыки; навыки вербального общения; навыки слушания;

– *межличностного общения:* способность эффективно работать в команде;

– *деловые навыки:* управленческие и самоорганизационные навыки;

– *мыслительные навыки*;

– *эмоциональные компетенции* [4].

Студенты по дисциплинам декоративно-прикладного цикла знакомятся с азами ручного плетения и ткачества, изучают исторические, семантические, художественные, технологические аспекты данного вида декоративного творчества. После приобретения основных умений и навыков ручного плетения и ткачества студенты приступают к реализации проектной деятельности по созданию декоративных изделий. «Учитывая разный интерес обучающихся, уровень их умений, можно их комплектовать по группам для разработки индивидуальных и коллективных проектов. Выполненные учебные практические работы обязательно нужно сопровождать комментариями, организовывать текущие просмотры, а также отбирать наиболее удачные проектные разработки для выставок» [3, с. 122].

«Также важно определить вместе со студентами, какую функцию будет нести их произведение. Совокупность эстетических и эргономических свойств изделия определяет технические нюансы работы над ними. Ткачество как техника позволяет студентам опробовать свои силы в командной работе, итогом которой станет общее произведение» [2, с. 44].

Основными этапами художественного проектирования изделий декоративно-прикладного искусства являются:

– постановка задачи;

– мозговой штурм и генерация концепции;

– предпроектное исследование (изучение аналогов);

– проект (эскизирование и разработка технических карт);

– работа в материале (подбор материалов и цветового решения, распределение технических операций, сборка изделия);

– презентация проекта.

© Евтых С. Ш., 2026

Успешной реализации любого проекта способствует создание эффективной команды, члены которой должны понимать суть задания, уметь поэтапно спланировать время на его выполнение, уметь качественно реализовывать проект в рамках заложенного бюджета и в заданные сроки. Оптимальной моделью команд для текстильных проектов является трое студентов, которые смогут уложиться в бюджет и эффективно работать в заданные сроки.

Несомненно, на всех стадиях работы над проектом неоценима роль преподавателя как модератора и наставника. Он сможет своевременно скоординировать работу команд, выявить типичные проблемы и предложить пути их решения.

Критерии оценки командной работы:

– *качество конечного продукта* (целостность, новизна, мастерство исполнения);

– *эффективность процесса* (соблюдение сроков, организованность);

– *демонстрация командных компетенций* (коммуникация, взаимопомощь, разрешение конфликтов);

– *индивидуальный вклад* (самооценка, оценка партнеров в команде, защита портфолио).

Подводя итоги, педагог подчеркивает, что все навыки, приобретенные студентами в процессе командной работы, необходимо использовать в ходе прохождения педагогической практики и в будущей профессиональной деятельности.

Несомненно, вовлечение студентов в командную работу в процессе художественной обработки текстильных материалов является эффективным методом, позволяющим интегрировать теоретические знания и практические навыки, развивать творческое мышление и формировать профессиональные компетенции будущих педагогов, способных успешно работать в современных реалиях.

1. *Арбатская Е. А., Тарханова Е. Г.* Исследование содержания понятия soft skills // Креативная экономика. — 2020. — Т. 14, № 5. — С. 905–924. — DOI: 10.18334/ce.14.5.104255

2. *Евтых С. Ш., Бурлаева С. С.* Методика организации командной работы обучающихся в процессе изготовления изделий в технике ручного плетения и ткачества // Вопросы художественного образования: традиции и инновации : сб. ст. преподавателей и студентов Адыгей. гос. ун-та, преподавателей детских школ искусств, работников учреждений культуры. — Майкоп : ИП Кучеренко В. О., 2025 — С. 40–46.

3. *Корнеева Е. Н.* Профессиональные компетенции в обучении художественной обработке текстильных материалов (на материале ручного ткачества) // Наука и школа. — 2017. — № 6. — С. 119–124.

4. *Румянцева О. В.* Развитие soft skills в вузе: взгляд студентов // Вестн. Самар. ун-та. История, педагогика, филология. — 2022. — № 4. — С. 98–105.

***Н. А. Жулистова, М. В. Мякишева***
*Омский государственный педагогический университет*

## ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

*Аннотация*. В статье рассматривается содержание понятия «инновационная деятельность». Представлены структурные элементы инновационного процесса в образовании. Раскрываются основные направления инноваций в дошкольном образовании.

*Ключевые слова:* инновационная деятельность, инновационный процесс, инновации, дошкольное образование.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) и федеральная образовательная программа (ФОП) дошкольного образования ориентируют педагогов на поиск благоприятных условий развития детей, выбора эффективных методов и средств обучения и воспитания [7, с. 10]. Вся организация образовательного процесса в дошкольном учреждении — и отбор содер-



© Жулистова Н. А., Мякишева М. В., 2026

жания, технологий, и определение критериев и показателей результативности самого процесса, необходимость индивидуализации разработанных программ — предполагает постоянный поиск педагогами новых научных подходов, практических решений, составляющих основу инновационной деятельности.

В. С. Лазарев под термином «инновационная деятельность» понимает процесс внедрения новых методов, технологий и подходов в образовательный процесс с целью повышения качества образования и развития детей дошкольного возраста [3, с. 58–98].

По мнению Е. А. Сергиенко, инновационная деятельность предполагает внедрение принципиально новых форм взаимодействия педагогов с детьми, направленных на развитие самостоятельности и познавательной активности ребенка. Она подчеркивает важность творческого подхода педагога, готовности к экспериментированию и гибкости педагогических решений [6, с. 88].

К. Ю. Белая определяет инновационную деятельность как целенаправленный процесс разработки и реализации нововведений в практике образовательного учреждения, ориентированный на повышение эффективности образовательной среды. Ключевыми характеристиками она называет новаторство, исследовательский характер действий и систематичность внедрения инновационных технологий [1, с. 35].

И. С. Телегина и Е. В. Гончарова утверждают, что инновационная деятельность включает формирование инновационных процессов, обусловленных внедрением передовых научных разработок и современных методик, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка. Важнейшими компонентами инновационной деятельности, по мнению ученых, являются ориентация педагога на развивающие технологии, способность педагога к рефлексии собственной деятельности, а также его готовность к саморазвитию [2, с. 56].

В исследовании Н. В. Микляевой отмечается, что успешное осуществление инновационного процесса предполагает наличие следующих структурных элементов: диагностика потребностей; анализ текущих проблем и возможностей для улучшения образовательного пространства; проектирование изменений; разработка конкретных мероприятий и шагов по введению инноваций; реализация проекта; непосредственное воплощение задуманных инициатив в жизнь; изучение итогов проведенных преобразований и коррекция дальнейших планов; обобщение опыта; подведение итогов проведенной работы, фиксация успешных практик и разработка рекомендаций для дальнейшего распространения [4, с. 31].

Среди основных направлений инноваций в дошкольном образовании выделяются следующие:

1. Технологические инновации

Данное направление инноваций предполагает введение в образовательный процесс различных современных мультимедийных устройств, технологий, технических средств. Так, использование интерактивных досок, планшетов, компьютеров позволяет сделать обучение более увлекательным и эффективным. Современные технологии помогают детям лучше усваивать материал, развивать мелкую моторику рук, формировать познавательные способности.

2. Педагогические инновации

Данное направление инноваций предполагает использование в образовательном процессе различных активных методов. Применение игровых форм занятий способствует развитию коммуникативных навыков, воображения, фантазии. Использование проектной методики помогает ребенку осознать свою роль в обществе, научиться ставить цели и достигать результатов.

3. Организационные инновации

Данное направление инноваций предполагает использование инноваций в процессе организационной деятельности педагогов. Предметом инновационной деятельности педагога может являться предметно-пространственная среда группы — насыщение, преобразование ее компонентов с целью улучшения условий развития ребенка. Кроме того, инновационная деятельность педагогов может быть направлена на организацию взаимодействия детского сада и семьи [5, с. 21].

Рассмотренные положения находят отражение и в исследованиях Н. В. Микляевой. Так, ученый, анализируя современную ситуацию в дошкольном образовании, в качестве перспективных направлений инновационного развития, направленных на улучшение качества образования, определяет:

– проектирование развивающей предметно-пространственной среды на основе современных исследований, касающихся обеспечения безопасности ребенка, улучшения информационного компонента среды, введения современных технологий;

– мониторинг результатов воспитания, обучения и развития детей, предполагающего проведение регулярных диагностических процедур и дающего возможность создания истории состояния объекта изучения во времени, что позволяет оценивать изменения, происходящие с каждым ребенком;

– проектирование взаимодействия педагога с родителями;

– улучшение материально-технической базы детского сада;

– организация сотрудничества детского сада с другими учреждениями, заинтересованными в развитии и воспитании детей [4, с. 21].

Таким образом, инновационная деятельность направлена на улучшение качества образовательного процесса, условий осуществления образования в учреждении. Инновационная деятельность в дошкольном образовательном учреждении предполагает введение педагогом в образовательный процесс определенного новшества, касающегося содержания, форм, методов воспитания и обучения дошкольников, организации взаимодействия с родителями или другими субъектами образовательного процесса.

1. *Белая К. Ю.* Организация инновационной деятельности в ДОО : метод. пособие. — М. : Сфера, 2017. — 128 с.

2. *Гончарова Е. В., Телегина И. С.* Инновационная деятельность в дошкольном образовательном учреждении : учеб-метод. пособие. — Нижневартовск : Нижневартов. гос. ун-т, 2013. — 126 с.

3. *Лазарев В. С., Мартиросян Б. П.* Педагогическая инноватика : учеб. — М. : Багира, 2006. — 360 с.

4. *Микляева Н. В*. Инновации в детском саду : пособие для воспитателей. — М. : Айрис пресс, 2008. — 154 с.

5. *Пискарева И. Е*. Методы диагностики готовности педагога к инновационной деятельности : учеб. пособие. — М. : МГКУ, 2012. — 60 с.

6. Принцип развития в современной психологии / Г. А. Виленская, Е. В. Волкова, Л. А. Головей [и др.]. — М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2016. — 479 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155]. — М. : Центр пед. образования, 2017. — 32 с.

***Н. В. Иванова***
*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Чебоксары*

# ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБНОВЛЕНИЕ ПОДХОДОВ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ ВЫПУСКНИКОВ

*Аннотация*. В представленной статье автором раскрываются цели и задачи последовательной работы по формированию готовности у студентов факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ЧГПУ им. И. Я. Яковлева к самостоятельной профессиональной деятельности и дальнейшего их трудоустройства. Описываются некоторые практико-ориентированные технологии, применяемые в профподготовке студентов.

*Ключевые слова:* профессиональная готовность, самостоятельная профессиональная деятельность, трудоустройство, дошкольное образование, демоэкзамен.



© Иванова Н. В., 2026

На факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева проводится последовательная и систематическая работа по формированию готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности и обновлению подходов к трудоустройству выпускников.

Как известно, готовность к самостоятельной профессиональной деятельности — это «интегративное качество личности, которое является результатом профессионального образования и системообразующим фактором будущей профессиональной деятельности» [8]. Это субъективное состояние личности, которая считает себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремится ее выполнять [5]. Оно выражается степенью самостоятельности, уверенности и стремлении к росту.

В деле подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности выпускников важно решить широкий круг задач: от понимания профессии, организации деятельности, поиска информации до принятия самостоятельных решений [2]. Готовность к самостоятельной профессиональной деятельности формируется в процессе учебной, научно-исследовательской, внеучебной и воспитательной работы и выстраивается разносторонне на основе системно-комплексного подхода с акцентом на технологии практико-ориентированного обучения [1].

Сегодня нами предпринимаются максимальные усилия по формированию оптимальных условий для освоения необходимых профессиональных компетенций в рамках реализуемых учебных планов по направлениям подготовки бакалавров (педагогическое образование — профиль «Дошкольное образование», «Дошкольное образование. Раннее развитие детей», специальное (дефектологическое) образование — «Логопедия», «Дошкольная дефектология», «Специальная психология» и психолого-педагогическое образование — профиль «Психология и педагогика дошкольного образования», «Практическая и специальная психология») и магистров (психолого-педагогическое образование, «Практическая психология и консультирование в образовании», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ в образовании», «Организация и администрирование в дошкольном образовании»). Освоение студентами профессиональных компетенций осуществляется в рамках преподаваемых учебных дисциплин и практик.

Практика показывает, что наиболее эффективными с точки зрения формирования профессиональной готовности студентов являются активные методы и практико-ориентированные технологии (табл.).

**Методы формирования профессиональной готовности**

| Компонент готовности | Методы |
|---|---|
| Мотивационный | Тренинги, волонтерство |
| Операциональный | Моделирование, ролевые игры |
| Рефлексивный | Портфолио, самопрезентация |

Преподавателями широко используются разнообразные практические задания и активные формы обучения, максимально приближенные к определенным аспектам деятельности будущих специалистов, в основе которых лежит имитация и моделирование предстоящей профессиональной деятельности. К примеру, разработка конспектов занятий и демонстрация фрагментов практической деятельности по конкретным образовательным областям ФГОС ДО с последующим их анализом, разработка содержания и реализация элементов обучающих и развивающих занятий для дошкольников разного возраста, моделирование алгоритма выработки управленческих решений, анализ нормативных документов, педагогических ситуаций на основе требований к педагогу, составление плана работы психолога на определенные временные промежутки, психологического заключения по результату выполнения диагностических методик, составление циклограммы, работа с документами: составление заключений с учетом принципов профессиональной этики, адресованных разным субъектам — родителям, специалистам; составление психолого-педагогической характеристики ребенка, рекомендаций родителям; составление схемы опроса родителей, дети которых подверглись насилию, и плана работы с ними, подготовка учебных портфолио (подбор диагностического инструментария, моделирование процесса организации

диагностического обследования, анализ результатов, составление психологического заключения по результатам обследования), создание портфолио-ревью (синтез фотографии и экспертирования по темам будущей профессии по теме «Позитивные психические состояния»), конструирование психокоррекционных программ, разработка тренинговых занятий, применение усвоенных техник психотерапевтического и психокоррекционного воздействия, разработка и проведение тренингов, сеансов сказкотерапии и песочной терапии, рефрейминг, техника пустого стула, концентрация (фокусирование осознавания), техника экспериментального усиления, техника диалога с частями тела, работа с полярностями, техника совершения кругов, хождение по кругу и др., имитационные упражнения, разбор и анализ ситуаций; лайфкоучинг; аутобрендирование психологических услуг; метод кейсов (casestudy); профессиональные пробы; фасилитация групповой работы; мастер-классы, ситуационные обыгрывания ролей, демонстрация моделей поведения в типовых профессиональных ситуациях и проч. [6].

На базе факультета действует «Детская академия», созданная в целях реализации дополнительных образовательных программ для детей дошкольного возраста [7], в том числе и с различными особенностями в развитии. Только за текущий учебный год студенты 2–3-го курса профилей «Дошкольное образование. Раннее развитие детей», «Логопедия» и «Дошкольная дефектология» формировали свои первичные профессиональные навыки и умения в «Детской академии». Так, в рамках изучения дисциплины «Специальная педагогика» студенты 1-го курса погружаются в профессиональную среду, занимаясь с детьми с расстройствами аутистического спектра; в рамках изучения дисциплины «Дактилология. Жестовая речь» студенты 3-го курса проводят мастер-классы по русскому жестовому языку; на лабораторных занятиях по дисциплинам «Логопедия», «Логопедические практикумы», «Организация и планирование логопедических занятий» студенты 3-го курса профиля «Логопедия» проводят логопедические занятия с детьми и проч.

Особую роль в профессиональной подготовке имеет проведение промежуточной аттестации в форме демоэкзамена, которая реализуется на факультете в с 2022/23 учебного года [3]. Был организован и проведен демоэкзамен в форме промежуточной аттестации по трем дисциплинам модуля «Теории и методики дошкольного образования» (профиль «Дошкольное образование»): «Теория и методика физического развития детей» (2-й курс), «Теория и методика развития математических представлений» (3-й курс), «Теория и методика изобразительной деятельности и конструирования» (3-й курс), а также по педагогической практике (4-й курс) на базе дошкольных образовательных учреждений г. Чебоксары.

Эффективным стал профориентационный тренинговый курс от опытных психологов-практиков России и Сербии для студентов-психологов, обучающихся по магистерской программе «Практическая психология и консультирование в образовании» [6].

В изменяющихся условиях труда постоянно возрастают требования к специалисту, и, чтобы им соответствовать, выпускник должен научиться постоянно повышать свое профессиональное мастерство. Поэтому студенты принимают участие на различных научных мероприятиях: олимпиадах, научно-практических конференциях, форумах, квизах, круглых столах, семинарах, мастер-классах, конкурсах, открытых лекциях и проч. Всё это способствует формированию навыков самопрезентации и накоплению портфолио достижений [2].

Формированию уникальных человеческих компетенций способствует участие студентов факультета в благотворительных акциях и мероприятиях в качестве волонтеров и др.

Реализация различных проектов на факультете эффективно способствует решению задач формирования готовности к самостоятельной профессиональной деятельности и трудоустройства (проект «Формирование готовности к выполнению материнских функций у студентов-девушек в условиях образовательной среды вуза»; проект «Академия успеха»; проект «Сказки на кончиках пальцев» в рамках реализации Всероссийской программы «Обучение служением»; проект «Волонтеры инклюзии») [6].

Огромное внимание уделяется обновлению подходов к трудоустройству выпускников и их дальнейшему комплексному организационно-методическому сопровождению. Этому содействует реализация Федеральной инновационной площадки «Комплексное научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития молодых педагогов системы дошкольного образования в условиях цифровизации образования» (2021–2025) [6].

Для повышения эффективности трудоустройства выпускников расширяется сеть сотрудничества с образовательными организациями. Активное привлечение представителей работодателя к проведению практических занятий, мастер-классов в рамках выполнения договора о сотрудничестве с Центром развития дошкольного образования г. Чебоксары, семинаров и открытых лекций, а также проведение дней карьеры и ярмарок вакансий, организация тренингов по развитию навыков поиска работы и прохождения собеседований, создание онлайн-платформ для взаимодействия выпускников и работодателей в группе факультета «ВКонтакте», поддержка выпускников в первые годы их профессиональной деятельности (программы наставничества, менторство) являются успешными формами, содействующими трудоустройству выпускников по профессии. На постоянной основе проводятся встречи с работодателями.

Большое внимание вопросам формирования готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности и привлечению внимания к будущей профессии уделяют кураторы и наставники групп в рамках проводимых уроков «Разговоры о важном» и других воспитательных мероприятиях.

Таким образом, формирование готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности и успешное трудоустройство выпускников — это комплексная задача, требующая совместных усилий университетов, предприятий, органов государственной власти и самих студентов. Обновление подходов к трудоустройству выпускников и внедрение современных образовательных технологий позволит повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда и обеспечить устойчивое развитие экономики страны. В вопросе формирования готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности и обновлении подходов к трудоустройству выпускников имеется ряд проблем: необходимость привлечения профессионально ориентированных абитуриентов на этапе заключения договоров целевого обучения и повышение мотивации к трудоустройству студентов в образовательные организации за счет раннего вовлечения в ситуации профдеятельности и развития аутокомпетенций (ценностные установки, нарративный подход и проч.).

1. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе : учеб. пособие. — М. : Высш. шк., 2020. — 207 с.

2. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : автореф. дис. … д-ра пед. наук. — М., 2022. — 48 с.

3. *Иванова Н. В.* Опыт организации и проведения профессионального (демонстрационного) экзамена в форме промежуточной аттестации // Вестн. пед. наук. — 2023. — № 6. — С. 183–188.

4. *Ильина Л. Л.* Детская академия как платформа профподготовки студентов // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. — 2025. — № 2. — С. 45–52.

5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность: избр. психол. Труды. — М. : Политиздат, 2022. — 304 с.

6. Отчет Федеральной инновационной площадки ЧГПУ (2021−2025). — Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2025. — 120 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказами Минпросвещения РФ от 28 декабря 2021 г. № 1170 // ФГОС : [сайт]. — URL: https://fgos.ru /fgos/fgos-do/ (дата обращения: 27.01.2026).

8. *Хуторской А. В.* Современная дидактика : учеб. для вузов. — СПб. : Питер, 2023. — 544 с.

***М. В. Кленина, Т. В. Гилева***
*Центр развития ребенка — детский сад № 96, Омск*

# ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ И ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ДОУ

*Аннотация*. В статье рассматриваются различные формы наставничества, опыт из работы детского сада по организации системы наставничества, работы с молодыми педагогами. Уделяется внимание возможностям реверсивного, скоростного, ситуационного наставничества, наставничества в группе.

*Ключевые слова:* наставничество, профессиональный рост, ассоциация молодых педагогов, конкурсы профессионального мастерства, формы наставничества.

В условиях современных требований к дошкольному образованию становятся наиболее актуальными вопросы управления методической работой в образовательной организации. Помимо инициативы и инноваций, реализации национальных проектов, Федерального государственного стандарта дошкольного образования [2], одним из возможных направлений методической работы в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) является повышение профессионального мастерства педагогов.

Повышение профессионального мастерства в литературе [1] описывается как горизонтальная и вертикальная карьера педагогов, адаптация молодых педагогов, формирование кадрового резерва, но особое внимание уделяется наставничеству.

Опыт работы детского сада показывает, что особенно эффективны такие направления повышения профессионального мастерства педагогов, как:

1) обучающие практико-ориентированные мероприятия для повышения профессиональных компетенций педагогов;

2) профессиональные сообщества — рабочая группа по внутренней оценке качества образования, ассоциация молодых педагогов, рабочие группы по апробации пособий и парциальных программ (апробация пособия по смысловому чтению «К неизведанным островам», программы «Дошколятам о нашем Отечестве»), проектные группы по разработке программы развития;

3) конкурсы профессионального мастерства (особое внимание уделяется системе подготовки);

4) наставничество.

Организация наставничества начинается с формирования наставнических пар, которые составляются с учетом личностных характеристик каждого педагога как наставника, так и наставляемого. Здесь важно учитывать возможности реверсивного наставничества. Реверсивное наставничество в образовании — это модель взаимодействия двух педагогических работников по разным направлениям деятельности, молодой педагог выступает в роли наставника для опытного коллеги, помогая ему освоить новые компетенции, так как молодые педагоги могут, в свою очередь, научить своего наставника многому — использовать в образовательном процессе нейросети, QR-коды, инновационным подходам к созданию личных интернет-ресурсов. К формированию наставнических пар необходимо относиться серьезно, потому что создание открытой и доверительной атмосферы внутри пары особенно важно для молодых педагогов, которые зачастую испытывают трудности с адаптацией в новом коллективе. Далее идет разработка программы или плана наставничества, в которых определяются способы и периодичность взаимодействия, прописывается определение результатов, показателей наставничества.

Руководитель ДОУ и старший воспитатель синхронизируют деятельность наставнических пар, возможны совместные встречи, обсуждения, разрабатываются единые чек-листы для разработки проекта программы наставничества, обговариваются планируемые результаты, которые в каждой паре могут быть разные: от аттестации молодого педагога до участия в конкурсе профессионального мастерства молодых педагогов «Открытие».



© Кленина М. В., Гилева Т. В., 2026

Опыт коллег из Красноярска помог использовать не только традиционные формы наставничества (один на один), но и виртуальное наставничество (дистанционное), наставничество в группе, реверсивное, ситуационное и скоростное. Можно использовать как одну, так и несколько форм наставничества одновременно. Всё зависит от запланированных результатов. Скоростное наставничество — это однократные встречи наставляемого (наставляемых) с наставником более высокого уровня профессиональных компетенций, стажиста, победителя или призера различных конкурсов. Главное в этих встречах — не передача знаний, опыта, а воодушевление педагога энергией, желанием развиваться, вступать во взаимодействие с другими членами коллектива. В нашем ДОУ такие формы обычно используются и хорошо работают при подготовке педагогов к конкурсам профессионального мастерства. Такие встречи помогают формулировать и устанавливать цели индивидуального развития и карьерного, обменяться мнениями и личным опытом, а также наладить отношения «наставник — наставляемый» («равный — равному»). Опыт детского сада показывает стабильное участие в конкурсах профессионального мастерства благодаря многим факторам, в том числе и системе наставничества. При подготовке к конкурсам обычно используем ситуационную форму наставничества, которая помогает поддержать молодого специалиста и самому наставнику прокачать свои компетенции и избежать профессионального выгорания. Ситуационное наставничество — это форма наставничества, при которой наставник оказывает помощь или консультацию наставляемому педагогу всякий раз, когда подопечный нуждается в указаниях и рекомендациях. Роль наставника — обеспечить немедленное реагирование на ситуацию или проблему, значимую для его подопечного, с которой он сам не в состоянии справиться. Это может быть родительское собрание, выступление на педагогическом совете и др. Один наставник может иметь единовременно несколько наставляемых — ситуационно, при подготовке к конкурсу и в рамках реализации программы наставничества быть в паре с традиционной формой.

Наставничество способствует передаче ценностей, традиций конкретного детского сада: опыт проведения благотворительных ярмарок, участие в театральной весне, опыт волонтерских практик, реализации определенных технологий, а также стандартов профессии воспитателя. Наставничество создает среду для обмена идеями, опыта и лучших практик, позволяет участникам образовательного процесса получить знания, навыки, компетенции и ценности гораздо быстрее, что отражается на качестве образования в целом в организации, способствует развитию уверенности в себе у молодых педагогов, что важно не только для их закрепления в профессии, но и для дальнейшего профессионального развития.

---

1. Инновационные практики наставничества педагогических работников Пермского края : сб. ст. по материалам оч. этапа чемпионата муниципальных команд наставничества / под ред. И. А. Дреминой, Г. С. Винокуровой — Пермь : Ин-т развития образования Перм. края, 2022. — 46 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155]. — М. : Центр пед. образования, 2017. — 32 с

***А. А. Ковшова***
*Средняя общеобразовательная школа № 3, Сургут*

# СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация*. В статье представлен анализ современного состояния проблемы развития методической компетентности учителей в системе внутрикорпоративного обучения. Автором представлено обоснование необходимости сочетания формального повышения квалификации с внутришкольными формами профессионального роста учителей. Проанализированы механизмы управления профессиональным развитием учителей. Сделаны выводы о перспективах развития системы непрерывного педагогического образования, основанной на синергии формальных и неформальных форм обучения.

*Ключевые слова:* методическая компетентность, внутрикорпоративное обучение, интеграция форм обучения.

Трансформация современного образовательного пространства обусловливает необходимость переосмысления подходов к профессиональному развитию педагогических работников. Данное обстоятельство актуализирует проблему развития методической компетентности учителей как ключевого компонента их профессиональной деятельности. Особую значимость приобретает развитие методической компетентности в контексте цифровой трансформации образования.

В современных условиях, предъявляемых к квалификации учителей, акцент делается на динамичном и постоянном повышении их профессионального уровня, а также на формировании четкой профессиональной самоидентификации. Это приводит к несоответствиям между накопленным ранее практическим опытом и актуальным цифровым контентом, между привычными моделями выполнения работы и инновационными подходами к профессионально-педагогической деятельности.

Методическая компетентность учителей представляет собой многокомпонентное образование, это сложная структура, состоящая из нескольких взаимосвязанных элементов. К ним относятся педагогическое мышление, уверенное применение педагогических методик, глубокое понимание учебного предмета, применение современных цифровых средств обучения, инновационный подход и творческое начало, а также навыки критического анализа.

Развитие данной компетентности требует системного подхода, объединяющего различные формы профессионального развития учителей.

Рассмотрим роль методической службы в развитии методической компетентности учителей.

В образовательном учреждении методическая служба — это комплекс взаимосвязанных действий, мероприятий и мер, ориентированных на всестороннее развитие квалификации и профессионального уровня каждого учителя. Система методической поддержки призвана организовывать систематическую работу учительского состава, направленную на модернизацию образовательной практики и всей школы в целом. Эта модернизация должна приводить к качественно новому уровню, способствующему личностному росту как учителей, так и учащихся. Функционирование методической структуры также направлено на координацию планомерной работы учительского состава для модернизации образовательной практики и всей школы с целью достижения поставленных результатов.

Задача методической службы — обеспечить возможности для роста квалификации учителей, опираясь на распространение инновационных методик, самостоятельное изучение материалов и специализированные курсы, нацеленные на раскрытие интеллектуальных и творческих способностей учителей. Главная цель методической поддержки — создание условий, способствующих профессиональному развитию учителей. Это реализуется посредством распространения передовых методов, развития мотивации к самообразованию и организации курсов повышения квалификации, ориентированных на развитие профессиональной компетентности педагога.



© Ковшова А. А., 2026

К направлениям деятельности методической службы относятся: работа с кадрами, организация повышения квалификации учителей, обеспечение профессионального общения, выявление творческих и инициативных педагогов, способных заниматься методической и административной работой, повышение престижа.

Исследования также подчеркивают результативность многоуровневой кластерной системы внутрикорпоративного обучения, которая удачно комбинирует как непосредственные на рабочем месте, так и дистанционные или сетевые формы работы.

В плане технологий внедрение этой модели требует овладения методами организации коллективной деятельности для реализации федеральных государственных образовательных стандартов. С точки зрения организации и выстраивания работы в процессе внутрикорпоративного обучения, акцент делается на работу предметных методических объединений, выстраивание системы сопровождения учителей, обучение по программам дополнительного профессионального образования в сетевой форме согласно актуальным запросам учителей и актуальных задач образовательной организации [5].

Стоит отметить, что создание и практическое применение внутришкольной структуры профессиональной поддержки учителей является важным инструментом в процессе формирования целостной образовательной среды образовательной организации. Данная структура направлена и ориентирована на системную работу по совершенствованию профессионального роста учительского состава школы и реализацию профессионального стандарта педагога.

Внутришкольное управление профессиональным развитием педагога включает создание условий для обновления основных образовательных программ, совершенствование методического уровня педагогов в овладении современными образовательными технологиями.

Л. Х. Джабраилова рассматривает внутришкольное управление как ключевой фактор профессионального развития педагога, влияющий на его самосовершенствование и профессиональный рост [3].

Рассмотрим характерные черты обучения учителей в рамках внутрикорпоративного обучения:

Во-первых, персонализация — учебные курсы для учителей создаются с опорой на специфические запросы и главные задачи образовательной организации, принимая во внимание внутренние условия, техническое оснащение и имеющийся уровень квалификации учителей.

Во-вторых, это применение накопленного педагогического опыта в рамках работы предметных методических объединений и школы в целом — учителя обмениваются передовыми методиками, представляют свои практические наработки, совместно ищут решения для возникающих проблемных ситуаций.

В-третьих, адаптивность и скорость внедрения новшеств — сфера образования динамично меняется, применяются различные инновационные технологии и методики, требующие оперативной адаптации в образовательной среде. Внутри образовательной организации это выражается в возможности адаптировать учебные планы, обновлять учебно-методические материалы и трансформировать методы обучения в соответствии с актуальными требованиями современности.

Эффективные формы профессионального общения учителей включают педагогические чтения для осмысления проблемы, круглые столы для обмена опытом, мастер-классы для презентации продуктивных решений. Эти формы работы позволяют обеспечить синергетический эффект от сочетания формального и неформального обучения педагогов [2].

Внедрение новаторских подходов, стимулирующих совершенствование методической компетентности учителей, требует применения надежных критериев оценки эффективности методической работы. Ключевыми индикаторами здесь выступают повышение профессионального мастерства учителей и их способность справляться с актуальными задачами школы, а также глубокое понимание теоретических основ учебных предметов; способность самостоятельно осознавать необходимость повышения уровня собственных профессиональных качеств [1].

Совершенствование методического мастерства педагогов происходит за счет их активного участия в создании и внедрении дидактических, методических и административных подходов к решению насущных методических задач. Внутрикорпоративная система профессионального сопровождения педагогов совершенствует систему непрерывного и постоянного профессионального развития педагогического коллектива школы [4].

Внутрикорпоративное обучение учителей дает возможность принимать во внимание их уникальные образовательные запросы, а также реализовать активные формы взаимодействия, направленные на развитие профессиональных навыков педагога. Данная форма профессионального развития компенсирует оторванность курсового повышения квалификации от практической педагогической деятельности.

Внутрикорпоративное обучение создает основу для формирования нового типа образовательного пространства, обеспечивающего непрерывное профессиональное развитие учителей.

1. Актуальные стратегии научно-методического сопровождения педагогических работников как механизм формирования единого образовательного пространства / О. И. Леонова, И. В. Головина, Г. А. Папуткова [и др.] // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29, № 5. — С. 49–62. — DOI: 10.17759/pse.2024290504

2. *Белинова Н. В., Курилкина Е. В.* К вопросу о навыках профессионального общения у педагогов дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 75–3. — С. 276–279.

3. *Джабраилова Л. Х.* Ориентация внутришкольного управления на профессиональное развитие педагога // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 4. — С. 89–93.

4. *Родионов А. В.* Внутришкольное управление профессиональным развитием педагогов // Журн. пед. исслед. — 2017. — Т. 2, № 6. — С. 22–29.

5. *Сиденко Е. А.* Повышение квалификации педагогов образовательных комплексов в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта // Образование и наука. — 2016. — № 2 (131). — С. 34–54.

***А. В. Коренная***
*Омский государственный педагогический университет*

# ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные проблемы профессионально-личностного развития современного учителя начальных классов в контексте перехода к новой воспитательной парадигме, ориентированной на ценности личностно-развивающего образования и гражданской идентичности. Анализируются ключевые противоречия, с которыми сталкивается педагог, объединяющий в себе роль практика, методиста, исследователя. На основе теоретического анализа и практико-ориентированного исследования предлагаются возможные пути преодоления данных проблем через внутреннюю работу над собой в процессе педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* профессионально-личностное развитие, воспитательная парадигма, формирующее развитие.

Современный этап развития отечественного образования характеризуется переосмыслением целей и ценностей воспитания. Цель воспитания как формирование гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации закреплена сегодня не только в нормативных документах, а значит не является лишь продуктом законодательного требования [3, с. 25]. Она имеет и глубокие научно-теоретические основания, разработанные в отечественной педагогике. Е. В. Бондаревская определяет цель воспитания следующим образом: «найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в нем механизмы саморазвития, самореализации, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного образа и диалогического и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией» [1, с. 30]. Г. К. Селевко в своей книге «Руководство



© Коренная А. В., 2026

по организации самовоспитания школьников» воспитание рассматривает как режим саморазвития, на который необходимо вывести личность ребенка, через постоянную поддержку, стимулирование, формирование веры в себя и обеспечение инструментом саморазвития [4]. Ученые рассматривают воспитание как целенаправленную педагогическую поддержку важнейших личностных функций воспитанника: мотивационной, социализации, коммуникативной, познавательной и др.

Таким образом, новая воспитательная парадигма, закрепленная в нормативных и научных документах, является практическим требованием к профессиональной деятельности педагога.

Учитель начальных классов, являющийся ключевой фигурой в процессе становления личности младшего школьника, оказывается в эпицентре современных изменений. Это порождает комплекс проблем в его профессионально-личностном развитии, требующих научного осмысления и практического решения. Новая парадигма смещает акцент с трансляции знаний и формирования дисциплины на создание условий для саморазвития, социального становления и индивидуальной траектории роста каждого ребенка. Для учителя начальных классов это означает необходимость овладения принципиально иными качествами:

• Компетенции поддержки индивидуальных образовательных траекторий;

• Навыки проектирования воспитательных событий и организации сотворчества детей и взрослых;

• Готовность к работе в поликультурной и инклюзивной среде;

• Глубокое понимание возрастной психологии и основ социально-эмоционального обучения.

Таким образом, новая воспитательная парадигма задает учителю начальных классов высокую профессиональную «планку». Но как достичь этой высоты в условиях, которые зачастую не только не способствуют развитию, но и создают дополнительные препятствия? Анализ реальных ситуаций позволяет выявить несколько устойчивых противоречий, которые и определяют кризисные точки в профессионально-личностном развитии педагога:

• противоречие между возрастающей сложностью задач и дефицитом ресурсов, как временных, так и эмоциональных, методических: учитель начальных классов должен быть одновременно — предметником, воспитателем, психологом, медиатором, тьютором и экспертом в области цифровизации, что ведет к риску профессионального выгорания и стагнации;

• противоречие между необходимостью личностно-ориентированного подхода и сохраняющейся жесткой регламентацией образовательного процесса: это ограничивает пространство для педагогического творчества и спонтанных, но значимых воспитательных моментов;

• проблема педагогической рефлексии: нехватка времени и культуры рефлексивного анализа собственной деятельности мешает учителю осознать свои дефициты, зафиксировать успешные практики и выстроить индивидуальную траекторию роста;

• разрыв между научно-методическим знанием и его практической апробацией: зачастую инновационные методики, обсуждаемые в академической среде, плохо адаптированы к реальным условиям массовой школы с ее разнородным контингентом и высокой нагрузкой.

Констатация данных противоречий приводит к закономерному вопросу: какие механизмы могут помочь педагогу в их разрешении? Ответ заключается в признании невозможности точечных мер. Успешное профессионально-личностное развитие в новых условиях требует внутренней работы самого учителя.

На личностно-профессиональном уровне ключевым решением становится целенаправленная работа педагога над собой, основанная на систематической педагогической рефлексии и честном определении своих дефицитов и сильных сторон. Такой анализ позволяет не только выявить зоны роста, но и осознанно проектировать формирование в процессе деятельности новых личностных и профессиональных качеств, востребованных социальным запросом. Этот процесс требует от учителя внутренней гибкости, готовности к перманентным изменениям и принятия установки на непрерывное саморазвитие как нормы профессионального бытия [2, с. 27]. В конечном счете, именно способность к самообновлению становится главным ресурсом адаптации к требованиям новой воспитательной парадигмы.

---

1. *Бондаревская Е. В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 29–36.

2. *Дроботенко Ю. Б., Коренная А. В.* Формирующее профессиональное развитие педагога: теоретические основания и варианты практической реализации // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2025. — Т. (11), № 4. — С. 21–37.

3. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. и дополнениями по состоянию на 5 июня 2025 г.) // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.01.2026).

4. *Селевко Г. К.* Руководство по организации самовоспитания школьников : метод. пособие. — М. : Народное образование, 2000. — 112 с.

5. *Степанов П. В.* Воспитание в новой школе: от программы к действию // Народное образование. — 2021. — № 4. — С. 45–53.

***Э. С. Кульмаметьева***
*Омский государственный педагогический университет*

# КОМБИНИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ГИМНАСТИКИ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТА

*Аннотация.* Активизация индивидуального творчества в процессе овладения смысловым содержанием теоретической подготовки содействует обогащению авторской педагогической практики студента в создании вариаций теоретических моделей оздоровления скелетно-мышечного аппарата за счет комбинирования ценностей культуры отечественной и зарубежной гимнастики.

*Ключевые слова:* гимнастика, ценности, творчество, теоретическая подготовка.

Индивидуальное творчество студента — это процесс созидательной деятельности, направленный на самостоятельный поиск и разработку нестандартных, оригинальных, уникальных способов решения творческих задач в условиях, приближенных к профессиональной практике. Творческому студенту важно выйти за пределы приобретенных физкультурных знаний и личного двигательного опыта, чтобы активизировать свои действия по профилактике рисков профессиональных заболеваний [1; 2; 3]. Возникает противоречие между необходимостью конструирования вариативных моделей оздоровления скелетно-мышечного аппарата методом комбинирования и недостаточной актуализацией теоретической подготовки студентов, где в качестве ресурсов индивидуального творчества использованы национальные ценности гимнастики. В предметное поле исследований вошли следующие аспекты проблемы активизации индивидуального творчества студентов: содержательное наполнение теоретической подготовки за счет отбора национальных ценностей физической культуры из числа оздоровительных систем гимнастики России, Востока, Запада и выбора метода комбинирования.

*Проблемный вопрос:* «Какое содержание теоретической подготовки определяет сопричастность личности к исторически сложившимся общественным ценностям физической культуры, чтобы они в совокупности могли стать основой индивидуального творчества студентов в оздоровлении скелетно-мышечной системы?»

*Цель исследования* — актуализация содержания теоретической подготовки, рассматривающего личный вклад студента в культуру оздоровления скелетно-мышечной системы путем овладения национальными ценностями гимнастики и способом их комбинирования.

*Организация и методы исследования*. Научная работа проводилась преподавателями кафедры физического воспитания совместно со студентами 3-го курса естественно-научного факультета Омского государственного педагогического университета (53 человека) в 2024/25 учебном году. Преподаватель сопровождал каждого студента в процессе самостоятельного выполнения индивидуальной творческой работы; раскрывал особенности комбинирования национальных ценностей гимнастики, на основе которых студент создавал варианты теоретических моделей оздоровления



© Кульмаметьева Э. С., 2026

скелетно-мышечной системы. Методы теоретического исследования выступали способами активизации индивидуального творчества студента. К ним относятся анализ, синтез, классификация, обобщение, сопоставление, сравнение, конструирование и моделирование.

*Результаты исследования*. В учебных группах педагогического вуза наблюдается тенденция ограничений в выборе методов творческой активности жесткими рамками теории гимнастики и заданным алгоритмом двигательных действий в оздоровлении скелетно-мышечной системы. Причина часто связана с ориентацией теоретической подготовки на освоение комплексов гимнастических упражнений с учетом строгой регламентации физической нагрузки и с недостаточной активностью студента в использовании приобретенных знаний для создания вариаций теоретических моделей оздоровления скелетно-мышечной системы. Активизация индивидуального творчества студентов заключается в том, чтобы в содержании теоретической подготовки осуществить переход от частнонаучных знаний теории и методики гимнастики к его наполнению комплексом научных знаний, объединяющих ценности гимнастики России, Востока и Запада. Аксиологический компонент содержания теоретической подготовки предполагает научный аппарат, позволяющий творчески действующему студенту производить отбор только такой информации, которая является *единообразной, системной и целостной*. Субъект, *во-первых*, исследовал частнонаучные знания национальных школ отечественной и зарубежной гимнастики, опираясь в своем теоретическом исследовании на выявление общественных культурных ценностей. Научный поиск *единообразия* в *содержании теории* и методики гимнастики России, Востока и Запада проводился методами анализа, синтеза и классификации по следующему критерию: концептуальные идеи, ценности, принципы, цель, задачи, средства и методы физического воспитания, формы организации занятий. В результате было установлено, что содержание теории гимнастики в вузах России (производственная гимнастика, суставная гимнастика, ритмическая гимнастика), Востока (йога, тайцицюань, цигун) и Запада (аэробика, калланетика, пилатес, стретчинг, финтес), несмотря на различие, оказываются совместимыми с аксиологической стороны. Отечественная и зарубежная гимнастика в своих концепциях физического воспитания опираются на одни ценности: физическое развитие, духовное богатство и нравственная чистота.

*Во-вторых*, субъект в большом многообразии гимнастических теорий проводил теоретический срез в плоскости оздоровления скелетно-мышечного аппарата студенческой молодежи. Методы обобщения, сопоставления, сравнения экспериментального материала отечественных и зарубежных ученых позволили студенту систематизировать полученные факты. Изучение принципа систематизации помогло ему упорядочить накопленный арсенал физкультурных знаний, объединить их в группы по признакам их значимости в укреплении здоровья позвоночника и суставов конечностей, а также интерпретировать разрозненные научные сведения в *системную информацию*.

*В-третьих*, студент выступал автором вариативных комбинаций теоретических моделей путем конструирования *целостной информации*. В итоге переосмысливал значимость здоровья скелетно-мышечной системы и усваивал опыт моделирования через конструкты национальных ценностей гимнастики.

*Выводы:*

1. Разногласия, возникшие внутри теоретической подготовки физкультурного образования студентов, указывают на необходимость перехода от частнонаучных знаний теории и методики гимнастики к наполнению его содержания аксиологическим компонентом, необходимым для создания каркаса педагогического конструирования.

2. Метод комбинирования активизирует индивидуальное творчество, превращая теоретическую подготовку студента в ситуацию научного исследования, которая дает ему возможность использовать содержание теории гимнастики в создании теоретических моделей укрепления здоровья скелетно-мышечной системы.

3. Сочетание национальных ценностей гимнастики существенно укрепляет позиции комбинированного метода как способа понимания форм совместного существования суставной гимнастики России, тайцзицюань Востока и аэробной гимнастики Запада.

---

1. *Казакова У. А., Казаков И. С., Казакова У. А.* Педагогический инструментарий формирования компетенций в высшей школе // Мир образования — образование в мире. — 2018. — № 1 (69). — С. 171–178.

2. *Касиманова Л. А.* Творческая мастерская как инновационная форма в процессе профессиональной подготовки педагогов-хореографов // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. — Ялта : Ред.-изд. отд. Гуманитар.-пед. акад., 2019. — Вып. 63, ч. 2. — С. 216–220.

3. *Некрасов А. С.* Ментальные основы творчества // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. : Познание. — 2020. — № 5. — С. 134–137.

***Л. П. Лабезная***
*Луганский государственный педагогический университет*

# К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИИ

*Аннотация*. В настоящей работе представлен системный анализ современного состояния системы образования Российской Федерации с акцентом на выявление ключевых структурных и функциональных проблем. Особое внимание уделяется вопросам ресурсного обеспечения, качества подготовки педагогических кадров, соответствия образовательных результатов требованиям рынка труда и глобальным тенденциям цифровизации и трансформации компетенций.

*Ключевые слова:* система образования Российской Федерации, институциональные проблемы, финансирование образования, качество подготовки, педагогические кадры.

Система образования Российской Федерации представляет собой динамично эволюционирующую многоуровневую структуру, испытывающую значительное воздействие глобализационных процессов, технологической трансформации и внутренних социально-экономических факторов. В условиях ускоряющихся изменений внешней среды образование приобретает статус стратегического ресурса национальной конкурентоспособности и человеческого капитала. Современные вызовы российского образования носят как универсальный (глобальный), так и несколько специфический характер. Экономическая нестабильность, ограниченность бюджетных ресурсов и региональная дифференциация приводят к хроническому недофинансированию образовательной инфраструктуры, дефициту современного учебно-лабораторного оборудования, учебно-методических комплексов и низкому уровню материального стимулирования педагогических кадров. Эти факторы негативно сказываются на качестве образовательных услуг на всех уровнях — от дошкольного и общего среднего до высшего и послевузовского образования.

Государственные ассигнования на образование остаются одним из определяющих факторов качества предоставляемых услуг. Недостаточный объем финансирования ограничивает возможности модернизации материально-технической базы, внедрения инновационных образовательных технологий и обеспечения конкурентоспособного уровня оплаты труда педагогов. Региональная асимметрия экономического развития детерминирует существенные различия в доступности качественного образования: в экономически развитых субъектах Федерации наблюдается более благоприятная среда (инфраструктура, квалифицированные кадры, дополнительные образовательные возможности), тогда как в наиболее удаленных и «депрессивных» территориях фиксируется значительный дефицит педагогических ресурсов.

Так, в регионе Донбасса в настоящее время сохраняется выраженный дефицит высококвалифицированных педагогических кадров в сфере коррекционно-образовательной деятельности. Данная проблема охватывает весь спектр уровней и профилей: от воспитателей и учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений до специалистов узкого профиля — учителей-логопедов, учителей-дефектологов, тифлопедагогов, сурдопедагогов, педагогов-психологов и ряда других специалистов. Несмотря на ежегодный прием большого количества абитуриентов на педагогические направления подготовки в вузах Луганской Народной Республики, проблема обеспечения квалифицированными специалистами дошкольных образовательных организаций, общеобразовательных школ, а также специальных (коррекционных) учреждений остается актуальной и сегодня.



© Лабезная Л. П., 2026

Социальные факторы — уровень жизни населения, образовательные ожидания общества, демографические тренды и степень социальной стратификации — оказывают существенное влияние на мотивацию обучающихся, востребованность тех или иных образовательных траекторий и эффективность государственной образовательной политики. В условиях экономической неопределенности снижается связь между полученным образованием и перспективами трудоустройства, что, в свою очередь, демотивирует часть учащихся и усиливает разрыв между формальными результатами обучения и реальными компетенциями.

Сохраняется кризис традиционной модели школьного образования, проявляющийся в моральном устаревании ряда подходов, перегрузке учебных планов, недостаточной подготовке педагогических кадров к реализации современных образовательных стандартов и низкой внутренней мотивации значительной части обучающихся. Альтернативные формы получения образования (семейное, дистанционное) в ряде случаев демонстрируют более высокие показатели вовлеченности и эффективности, что подчеркивает необходимость системной трансформации традиционной школы в сторону большей гибкости, практико-ориентированности и индивидуализации образовательных траекторий.

Проблемы общего среднего образования характеризуются высокой степенью формализации учебного процесса, преобладанием репродуктивных методов обучения и недостаточной ориентацией на формирование прикладных, метапредметных и функциональных компетенций.

Результаты международных сопоставительных исследований (в частности, PISA) свидетельствуют о том, что российские учащиеся демонстрируют сравнительно высокий уровень овладения предметными знаниями, однако испытывают значительные трудности при применении этих знаний в нестандартных, реальных жизненных ситуациях [1].

Проблемы высшего образования определяются выраженным дисбалансом между теоретической насыщенностью программ и потребностью в практико-ориентированных компетенциях. Значительная часть учебных дисциплин сохраняет низкую связь с актуальными требованиями рынка труда, что обусловливает трудности адаптации выпускников к профессиональной деятельности и высокий уровень несоответствия структуры подготовки кадров структуре спроса на рынке труда. Статистические данные указывают на существенную долю лиц с высшим образованием, занятых не по полученной специальности или испытывающих трудности с трудоустройством [2].

Таким образом, подводя итоги, можно резюмировать, что современная система образования Российской Федерации характеризуется комплексом взаимосвязанных проблем, среди которых доминируют недостаточное ресурсное обеспечение, несоответствие содержания и методов обучения требованиям цифровой экономики и рынка труда, низкая мотивация части участников образовательного процесса и региональная неоднородность качества образования. Эффективное преодоление данных вызовов предполагает реализацию комплексной стратегии, включающей: существенное увеличение и оптимизацию финансирования; модернизацию нормативно-правовой базы с учетом международного опыта; радикальное повышение качества подготовки и условий труда педагогических кадров; переход к компетентностно-ориентированным, практико-ориентированным и междисциплинарным образовательным программам; усиление партнерства между образовательными организациями, работодателями и региональными органами власти. Только при условии системной и скоординированной реализации указанных мер возможно достижение цели формирования конкурентоспособной, инновационной и социально-ответственной образовательной системы.

---

1. *Ковалева Г. С.* Результаты международного исследования PISA: качество образования // Народное образование. — 2011. — № 4. — С. 193–200.

2. Сколько людей работает не по специальности? // Рынок труда в России : [сайт]. — URL: https://rutrud.com/people-not-by-profession-2023/ (дата обращения: 21.01.2025).

***А. С. Маклаков***
*Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова*

# ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЗАДАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Аннотация*. Целью и содержанием исследования является описание проектно-ориентированного задания как средства вовлечения студентов педагогических специальностей в педагогическое проектирование для формирования у них субъектно-рефлексивной позиции в данной учебно-профессиональной деятельности. В результате исследования теоретически обоснованы: авторское понятие, функции, этапы и особенности реализации проектно-ориентированного задания в образовательном процессе вуза.

*Ключевые слова:* проектно-ориентированное задание, субъектно-рефлексивная позиция, будущие учителя, педагогическое проектирование.

Актуальность настоящего исследования обусловлена реализацией проектной деятельности в системе высшего профессионально-педагогического образования. Педагогическое проектирование, выступающее специфическим видом проектной деятельности студентов, ориентирующем их на создание образовательных проектов, позволяет раскрыть исследовательский потенциал будущих педагогов, сформировать у них как комплекс проектно-технологических навыков и умений по созданию инновационной образовательной среды, так и комплекс универсальных компетенций, к которому мы относим: организаторские, коммуникативные, кооперативные, рефлексивные компетенции; активизировать самореализацию, активность, готовность к творчеству, преобразующему характеру будущей профессиональной деятельности. Конкретизируя комплекс универсальных (общеучебных) умений и навыков у студентов педагогических специальностей, отметим, что рассматриваем их как те составляющие, которые проявляются в их субъектно-рефлексивной позиции. В связи с этим при подготовке обучающихся к подлежащему формированию этому личностному качеству прослеживается необходимость внедрения определенных содействующих данному процессу средств. В настоящем исследовании к одному из средств мы относим комплекс проектно-ориентированных заданий, используемый для вовлечения обучающихся в педагогическое проектирование с целью формирования у них субъектно-рефлексивной позиции в данной профессионально-ориентированной деятельности. На личностно развивающий потенциал проектно-ориентированных заданий указывают Л. И. Савва, Е. Н. Ращикулина, характеризуя их через: «творческий характер решения проблемных задач, развитие системного и критического мышления, включение рефлексивных процессов, эффективное управление ресурсами при достижении цели (реализации саморазвития)» [3, с. 10].

Цель исследования заключается в обосновании выбора проектно-ориентированного задания как средства проблемно-развивающего обучения, реализация которого способствует формированию у обучающихся субъектно-рефлексивной позиции в педагогическом проектировании. Для ее достижения представляется необходимым: во-первых, определить содержание двух базовых понятий — «субъектно-рефлексивная позиция будущего учителя в педагогическом проектировании» и «проектно-ориентированное задание»; во-вторых, разработать содержание, включающее структуру, этапы выполнения проектно-ориентированного задания.

Понятие «субъектно-рефлексивная позиция будущего учителя в педагогическом проектировании» трактуется нами как интегративное качество личности студента педагогического направления подготовки, выражаемое через «совокупность профессиональных и личностно-психологических целей, убеждений, взглядов, мотивов обучающегося, которые позволяют ему выразить свое ценностное отношение к проектной деятельности и рассматривать ее с позиций связи с окружающим его миром и результата обретения личностного смысла» [2, с. 64]. В предложенном определении подчеркнем: обучающийся, находясь в субъектно-рефлексивной позиции, осущест-



© Маклаков А. С., 2026

вляет педагогическое проектирование как личностно преломленную, ценностно-обогащенную для него деятельность, посредством этой деятельности реализует ценностно-смысловые ориентации. Проектно-ориентированное задание понимается как намеренно смоделированная преподавателем дидактическая единица, сочетающая в себе проблемно-ориентированную педагогическую ситуацию, вычлененную из реальной образовательной практики, комплекс проектировочных действий, направленных на ее разрешение, а также последующие самоанализ, осмысление и оценку хода решения проектного задания и его результатов [1, с. 106]. Исходя из анализа приведенных определений, в качестве основы проектно-ориентированного задания представляется целесообразным рассматривать педагогическую проблему, личностно преломленную для обучающегося, которую он разрешает в результате выполнения образовательного проекта. В свою очередь, в качестве ряда основных функций проектно-ориентированных заданий, выполняемых для обучающегося, считать мотивационно-стимулирующую, ценностно-ориентирующую, субъектностную (самореализующую), рефлексивно-оценочную. Полагаем, что в совокупности приведенных функций проектно-ориентированные задания позволяют включать обучающихся в субъектно-рефлексивную позицию педагогов-проектировщиков, в которой они принимают активное (самостоятельное, парное или групповое) участие в организации и управлении полного жизненного цикла проектирования (проблематизация — целеполагание — концептуализация — конструирование — реализация — защита — оценка результатов).

Структура проектно-ориентированного задания включает следующие компоненты: 1) проблема-препятствие; 2) субъект (для кого); 3) способы разрешения; 4) педагогические средства. Его реализация осуществляется обучающимися поэтапно посредством выполнения определенных проектировочных действий, сообразных формированию их субъектно-рефлексивной позиции: первый этап — *поисковый* — ориентирует обучающихся на анализ педагогической ситуации, вычленение проблемы, дефицитов, требующих восполнения, формулирование личностно-значимого проектного замысла, условий для его диссеминации для педагогического сообщества; второй этап — *концептуальный* — связан с построением обучающимися ценностно-смыслового «портрета» педагогического проекта, выбором методов, средств, форм, построением «дорожной карты» реализации проекта, согласование действий со студенческой проектной группой, парой, с преподавателем; третий этап — *реализационный* — внедрение методов, средств, форм в реальной/моделируемой педагогической ситуации. Наконец, на заключительном, *рефлексивно-оценочном* этапе, происходит рефлексия «проявленности» собственной субъектно-рефлексивной позиции обучающегося. Мы считаем, что ход реализации задания следует представлять в процессуальном аспекте, что адекватно педагогическому проектированию.

---

1. *Маклаков А. С.* Применение проектных рефлексивных заданий в формировании субъектно-рефлексивной позиции будущего учителя // Инновационные подходы в решении научных проблем : сб. тр. по материалам XXIII Междунар. конкурса науч.-исслед. работ. — Уфа : Вестн. науки, 2025. — С. 102–109.

2. *Маклаков А. С., Савва Л. И.* Формирование субъектной позиции студента вуза в проектной деятельности в рамках аксиологического подхода // Преподаватель XXI век. — 2025. — № 2–1. — С. 58–75. — DOI: 10.31862/2073-9613-2025-2-58-75

3. Понимание специфики проектной деятельности студентами вуза посредством реализации проблемно-развивающего упражнения / Л. И. Савва, Е. Н. Ращикулина, О. С. Маметьева, Д. А. Муталова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, № 1.

***Н. В. Микляева***
*Московский педагогический государственный университет*

# МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ СИМУЛЯКРОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*Аннотация*. В статье представлена инновационная методика использования генеративного искусственного интеллекта (ИИ) для создания дидактических симулякров — профессионально достоверных текстовых моделей случаев нарушений развития. Методика направлена на преодоление дефицита практики у студентов-дефектологов и включает алгоритм совместной работы педагога и ИИ по конструированию кейса, проектированию интерактивных сценариев с ветвлениями и разработке системы оценки решений студентов.

*Ключевые слова:* дефектологическое образование, генеративный искусственный интеллект, симуляционное обучение, интерактивный кейс, профессиональные компетенции, оценка компетенций.

Современные вызовы в подготовке дефектологов связаны с необходимостью формирования устойчивого клинического (педагогического) мышления — способности анализировать сложные, неоднозначные ситуации развития ребенка и принимать обоснованные профессиональные решения. Традиционные формы практики (наблюдение, стажировка) имеют существенные ограничения: этические риски работы с детьми на начальных этапах, дефицит времени для наблюдения широкой вариативности случаев, сложность объективной оценки формирующихся компетенций у студента. Выходом является создание симуляционных сред. Однако разработка высококачественных цифровых симуляторов требует значительных ресурсов. В данной статье предлагается методика оперативного создания «симулякра» — искусственной, но профессионально валидной текстовой модели случая, с использованием доступных инструментов генеративного ИИ (например, GPT).

**Симулякр в дефектологическом образовании** определяется нами как *дидактически сконструированная, с помощью ИИ, текстуальная модель случая нарушения развития, обладающая внутренней непротиворечивостью и методической ценностью для отработки профессиональных действий*. Его цель — не копирование реальности, а фокусировка на типичных или специально усложненных признаках для тренировки ядерных компетенций: дифференциальной диагностики, учета контекста, планирования вмешательства.

**Алгоритм создания симулякра** представляет собой итеративный процесс совместной работы педагога-эксперта и ИИ-ассистента.

1. Определение дидактической цели (навык дифференциации, стратегия беседы с родителями и т. д.).

2. Первичная генерация ядра случая по детализированному промпту (жалобы, история развития, поведение, семейный контекст). В качестве материала для разработки промта тренированной нейросетью предлагается заключение психолого-медико-педагогической комиссии и детализированная психолого-педагогическая характеристика ребенка. Далее следует экспертная валидация и коррекция на предмет профессиональной достоверности, дидактической ценности и этической корректности.

3. Затем осуществляется цикл уточняющих запросов к ИИ и конструирование многослойности кейса (генерация эпикризов, транскриптов взаимодействия, запросов от родителей).

4. Проектирование интерактивных сценариев занятий учителя-дефектолога с ребенком или группой детей, консультаций родителей и педагогов. При этом преподаватель и ИИ определяют «точки принятия решения» в работе с кейсом (например, выбор стратегии установления контакта). Для каждой точки генерируются 2–3 альтернативных действия студента и их вероятные последствия (реакция ребенка, долгосрочный эффект), формируя «дерево решений».

**Алгоритм интеграции сценария в учебный процесс:**

• Индивидуальный или групповой «проход» по сценарию: студенты пошагово принимают решения, наблюдая последствия в виде текстовых описаний, генерируемых ИИ в реальном времени или подготовленных заранее.



© Микляева Н. В., 2026

• Анализ «тупиковых» ветвей: обсуждение, почему определенные действия приводят к негативным или неэффективным результатам.

• Сравнение разных траекторий: группа делится на команды, каждая выбирает свою стратегию, а затем сравниваются итоговые «состояния» виртуального случая.

• Ретроспектива и рефлексия: после прохождения основной ветви студенты возвращаются к ключевым точкам и пробуют альтернативные варианты, чтобы увидеть многовариантность профессиональной ситуации.

**Методика применения** включает следующие формы работы со студентами:

1) индивидуальная работа студентов: самостоятельный анализ текстового кейса, ответы на вопросы, формулирование гипотез и плана действий;

2) групповая дискуссия: обсуждение разных точек зрения, аргументация своей позиции, коллективное составление плана коррекционной работы;

3) интерактивный сценарный тренинг: использование разработанного «дерева решений» для проведения практических занятий в формате симуляции, где преподаватель или сама система (на основе заранее сгенерированных ИИ текстов) предоставляет студентам обратную связь в зависимости от их выбора, моделируя нелинейность педагогического процесса;

4) использование в режиме итогового тестирования, где студент проходит сценарий, а система автоматически или с помощью преподавателя подсчитывает баллы за каждый выбор, формируя итоговый отчет о сильных сторонах и дефицитах.

**Обсуждение.** Предлагаемая методика обладает рядом преимуществ: доступность (быстрое создание множества вариативных кейсов); безопасность (отработка ошибок без ущерба для ребенка); объективация оценки (четкие критерии вместо субъективных впечатлений); формирование прогностических и рефлексивных навыков (осмысление последствий своих решений); понимание нелинейности коррекционного процесса: метод наглядно демонстрирует, что нет единственно верного пути, а есть выбор, ответственность за который несет специалист. К ключевым рискам относятся: необходимость тщательной экспертной валидации всех материалов, генерируемых ИИ, для избегания стереотипов; риск формализации творческого процесса; опасность формирования у студентов иллюзии полной управляемости педагогическим процессом.

**Заключение.** Методика создания и использования интерактивных симулякров на основе генеративного ИИ представляет собой эффективный инструмент для комплексного решения задач практической подготовки дефектологов. Она закрывает полный цикл «обучение — тренировка — оценка», позволяя не только формировать, но и объективно оценивать клиническое мышление, готовность к принятию решений в условиях неопределенности, что напрямую отвечает на вызовы современного профессионального образования. Дальнейшие исследования должны быть направлены на эмпирическую проверку эффективности метода и разработку программных оболочек для удобного использования «деревьев решений» в учебном процессе.

***Е. В. Намсинк***
*Омский государственный педагогический университет*

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МОЛОДОГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация*. Статья посвящена исследованию аксиологического портрета молодого педагога дошкольной образовательной организации. На основе эмпирических данных, полученных в результате анкетирования, контент-анализа эссе, выявлена обобщенная структура ценностно-смысловых ориентаций, детерминирующих педагогическую деятельность. Описаны ключевые ценностные противоречия и профессиональные затруднения, характерные для начинающих специалистов. Предложены направления психолого-педагогического сопровождения, ориентированные на развитие ценностно-смысловой сферы молодых педагогов.

© Намсинк Е. В., 2026

*Ключевые слова:* молодые педагоги, дошкольная образовательная организация, ценностные ориентации, противоречия, профессиональная адаптация.

Современный этап развития системы дошкольного образования, регламентируемый стратегическими документами, такими как требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [2] и профессионального стандарта «Педагог» [1], актуализирует проблему качественной подготовки и адаптации молодых кадров. Профессиональное становление воспитателя дошкольной образовательной организации представляет собой многомерный процесс, в ходе которого происходит интеграция личностных ценностей и требований профессиональной среды. Аксиологический портрет молодого педагога, понимаемый нами как система устойчивых ценностных ориентаций, смысловых установок и профессиональных убеждений, выступает ключевым фактором, определяющим эффективность его педагогической деятельности и способность к конструктивному преодолению профессиональных трудностей. Несмотря на наличие значительного количества исследований, посвященных общим аспектам профессионального развития педагогов, остается недостаточно изученной специфика формирования ценностно-смысловой сферы именно у начинающих воспитателей, что обуславливает необходимость целенаправленного исследования данной проблемы.

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в 2025 г. в дошкольных образовательных организациях г. Омска и Омской области. Выборку составили 54 молодых педагога со стажем профессиональной деятельности до 5 лет. Для сбора данных использовался комплекс методов, включающий анкетирование по адаптированной методике изучения ценностных ориентаций (на основе теста С. С. Бубновой), а также контент-анализ рефлексивных эссе на тему «Мои профессиональные ценности».

Результаты контент-анализа позволили выявить иерархию доминирующих ценностей, транслируемых молодыми воспитателями в профессиональную деятельность. Полученные данные систематизированы в таблице.

**Ранжирование базовых ценностных ориентаций молодых воспитателей детей дошкольного возраста**

| Ценность | Ранг |
|---|---|
| Любовь к детям | I |
| Помощь и милосердие к другим людям | II |
| Саморазвитие, профессиональное творчество | III |
| Здоровье | IV |
| Признание и уважение других людей, возможность влияния на окружающих | V |
| Общение | VI |
| Познание нового в мире и профессиональной деятельности | VII |
| Материальное благосостояние | VIII |
| Отдых | IX |
| Высокий социальный статус, управление людьми | X |

Как демонстрируют данные таблицы, в структуре ценностных ориентаций респондентов доминируют альтруистические и эмоционально-личностные категории («любовь к детям», «помощь и милосердие к другим людям»), что коррелирует с традиционным восприятием педагогической роли. Одновременно с этим отмечается значимая представленность ценности профессионального саморазвития и творчества, здоровья, что отражает ориентацию на субъектную позицию в профессии.

В ходе фокус-групповых обсуждений были идентифицированы характерные ценностные противоречия, возникающие у молодых специалистов на этапе первичной профессионализации. К ним относятся противоречия: между высокой эмоциональной вовлеченностью и необходимостью соблюдения нормативных требований, регламентирующих педагогический процесс, между стремлением к творческой самореализации в общении и совместной деятельности с воспитанни-

ками и высокой степенью регламентированности профессиональной деятельности, а также противоречие между личностными ожиданиями высокой социальной значимости труда и реальным уровнем общественного признания профессии воспитателя.

Анализ рефлексивных эссе молодых воспитателей позволил выделить устойчивые профессиональные затруднения, обусловленные несформированностью отдельных компонентов аксиологического портрета. К наиболее распространенным относятся: трудности в установлении границ профессиональных и личных отношений с родителями воспитанников, недостаточная рефлексивная культура, препятствующая осмыслению собственных педагогических действий, а также дефицит умений проектировать профессиональное развитие на основе внутренних смысловых ориентиров.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что аксиологический портрет молодого педагога дошкольной образовательной организации представляет собой динамическую систему, в которой доминируют ценности эмоционально-личностного порядка, связанные с альтруистической мотивацией и принятием ответственности за развитие ребенка. Однако выявленные ценностные противоречия и профессиональные затруднения свидетельствуют о необходимости целенаправленного психолого-педагогического сопровождения процесса становления ценностно-смысловой сферы начинающих воспитателей.

В качестве перспективных направлений такой работы могут рассматриваться: внедрение в систему повышения квалификации модулей, направленных на развитие рефлексивных способностей и смыслотворчества; организация супервизорской поддержки в формате межличностного профессионального диалога; создание условий для проектирования молодыми педагогами индивидуальных траекторий профессионального роста на основе осознания личностных и профессиональных смыслов деятельности; включение молодых воспитателей в неформальные профессиональные обучающиеся сообщества. Дальнейшие исследования в данной области целесообразно сосредоточить на изучении долгосрочной динамики аксиологических структур в процессе профессионального становления педагога дошкольного образования.

---

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н // Гарант : справ.-правовая система. — URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 27.01.2026).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (в ред. Приказов Минпросвещения России от 21 января 2019 г. № 31, от 8 ноября 2022 г. № 955) // КонтурНорматив : справ.-правовая система. — 2013. — 25 нояб. — URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993 (дата обращения: 18.01.2026).

***Ю. А. Наумов, Л. И. Савва***
*Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова*

## АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация*. В статье анализируется состояние разработанности проблемы формирования общероссийской гражданской идентичности будущих педагогов в отечественных научных педагогических исследованиях. Выделяются основные направления и теоретические подходы, а также обозначаются ключевые методологические ограничения изучения данной проблемы.

*Ключевые слова:* общероссийская гражданская идентичность; будущие педагоги; высшее образование; профессиональная подготовка педагогов.

© Наумов Ю. А., Савва Л. И., 2026

В условиях современных социокультурных изменений проблема формирования общероссийской гражданской идентичности приобретает серьезную значимость для системы высшего образования.

Рост внимания к вопросам гражданского единства и социальной ответственности молодежи делает актуальным роль высшей школы как института социализации личности, в частности, в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов.

В отечественной педагогической науке формирование общероссийской гражданской идентичности будущих педагогов рассматривается как одно из главных направлений воспитательного процесса. Анализ научных публикаций показывает, что исследователи акцентируют внимание на ценностных основаниях гражданской идентичности и ее связи с гражданско-патриотическим воспитанием, но помимо этого сохраняется неоднородность методологических подходов и теоретического анализа к пониманию ее сущности.

Цель статьи — проанализировать состояние разработанности проблемы формирования общероссийской гражданской идентичности будущих педагогов в отечественных научных педагогических исследованиях.

В соответствии с поставленной целью в статье рассматриваются основные направления исследований, доминирующие теоретические подходы к трактовке гражданской идентичности, а также выявляются ключевые методологические ограничения ее изучения.

Методологическую основу исследования составляют системный и аксиологический подходы.

Анализ отечественных исследований на основе аксиологического подхода позволяет выделить ценностно-воспитательную парадигму как ведущее направление осмысления проблемы формирования гражданской идентичности. В рамках данного подхода гражданская идентичность трактуется как интегративное личностное образование, включающее ценностные ориентации и гражданские установки [1, с. 4–5].

Особое значение при этом придается роли исторической памяти и национально-культурных традиций в формировании чувства гражданской принадлежности и ответственности [2, с. 6–7].

Значительное место в отечественных исследованиях занимает анализ педагогических условий формирования гражданской идентичности. В работах Г. Я. Гревцевой подчеркивается значимость образовательной среды вуза, содержания воспитательной работы и включения студентов в социально значимую деятельность формирования гражданственности и патриотизма личности обучающихся, ее гражданской идентичности [3, с. 24–27].

Особый интерес представляют исследования, посвященные формированию гражданской идентичности у студентов педагогических направлений подготовки. А. У. Огоев и Л. Т. Зембатова подчеркивают профессиональную обусловленность гражданского самосознания будущего педагога, рассматривая его как условие готовности к реализации воспитательной функции в образовательной деятельности [6, с. 272–275].

Данный аспект позволяет рассматривать гражданскую идентичность не только как личностное качество, но и как компонент профессиональной готовности будущего педагога.

Вместе с тем анализ отечественных исследований выявляет методологические ограничения, обусловленные неоднородностью понятийного аппарата, различиями в трактовке компонентного состава гражданской идентичности и отсутствием единых подходов к ее структурированию [4, с. 51–54].

В работах Е. А. Казаевой, посвященных анализу процесса формирования гражданской идентичности личности обучающегося в условиях вуза, подчеркивается несоответствие между декларируемыми воспитательными целями и реальной практикой образовательных организаций, что затрудняет разработку целостных педагогических моделей ее формирования [5, с. 118–119].

Аналогичная позиция представлена в исследованиях Н. С. Чхетиани и соавторов, где акцентируется внимание на отсутствие единых подходов к структурированию гражданской идентичности, осложняющее сопоставимость результатов исследований и теоретическое обоснование педагогических моделей ее формирования [7, с. 340].

Таким образом, анализ отечественных исследований подтверждает высокую актуальность проблемы формирования общероссийской гражданской идентичности будущих педагогов. Вместе с тем выявленные методологические ограничения свидетельствуют о необходимости дальнейшего

теоретического осмысления проблемы, поиска и обоснования новых подходов и педагогических условий формирования общероссийской гражданской идентичности будущих педагогов.

1. *Акиншева И. П., Паш А. Е.* Модели гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи // Человек. Наука. Социум. — 2025. — № 1 (21). — С. 67–107.

2. *Бугайчук Т. В.* Роль исторической памяти в развитии гражданской идентичности: современные реалии // Социально-политические исследования. — 2025. — № 2 (27). — С. 6–20.

3. *Гревцева Г. Я.* Педагогические условия воспитания патриотизма обучающихся: теоретический и практический аспекты // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. : Образование. Педагогические науки. — 2023. — Т. 15, № 3. — С. 18–31.

4. *Казаева Е. А., Чхетиани Н. С.* Актуальность формирования гражданской идентичности студентов: основные тенденции и вызовы // Актуальные проблемы модернизации профессионального образования : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Э. Ф. Зеера. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2023. — С. 49–54.

5. *Казаева Е. А., Чхетиани Н. С.* От идеала к реальности: проблемы формирования гражданской идентичности в вузах // Ценностные ориентиры профессионального становления педагога : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). — Сургут : Сургут. гос. пед. ун-т, 2023. — С. 118–120.

6. *Огоев А. У., Зембатова Л. Т.* Воспитание гражданского самосознания у студентов — будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77–4. — С. 272–275.

7. *Чхетиани Н. С., Пономарева Л. И., Казаева Е. А.* Формирование гражданской идентичности студентов вуза: компонентный и компетентностный составы // Проблемы современного педагогического образования. — 2025. — № 86–4. — С. 338–340.

***А. В. Небренчин***
*Томский государственный университет*

# МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ЛАБОРАТОРИИ КАК МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

*Аннотация*. В статье представлена технология интеграции потенциала инновационной образовательной среды школы в педагогическую практику. Апробирована модель внутрикорпоративного развития, ядром которой являются междисциплинарные методические лаборатории, обеспечивающие коллективную разработку (адаптацию) и внедрение новшеств, формируя «обучающееся сообщество» педагогов.

*Ключевые слова:* профессиональное развитие, инновационно-насыщенная образовательная среда, междисциплинарная методическая лаборатория, внутрикорпоративное обучение, коллективный субъект.

Современная образовательная политика Российской Федерации, сфокусированная на реализации национальных целей развития до 2030 г., определяет в качестве одного из стратегических приоритетов формирование инновационной, конкурентоспособной системы общего образования [2]. Интенсивное развитие образовательной инфраструктуры в рамках реализации мероприятий национальных проектов «Образование», «Молодежь и дети», масштабная цифровизация и создание единой федеральной системы научно-методического сопровождения порождают принципиально новый контекст профессиональной деятельности учителя. Однако стремительно растущая дидактическая и технологическая оснащенность образовательной среды не находит адекватного отражения в уровне методической готовности педагогических кадров к ее содержательному освоению и системному использованию в повседневной педагогической практике. Традиционные, преимущественно цикличные и формализованные модели дополнительного профессионального

© Небренчин А. В., 2026

образования, равно как и сложившиеся форматы внутришкольной методической работы, оказываются неадекватными вызовам динамичной, инновационно-насыщенной образовательной среды. Это актуализирует поиск новых организационно-педагогических механизмов, способных обеспечить непрерывное, контекстно-обусловленное профессиональное развитие учителя, превратив саму среду школы из источника внешних требований в ресурс его внутреннего роста.

В данном исследовании под инновационно-насыщенной образовательной средой (ИНОС) школы понимается целостная социально-педагогическая система, достигшая такого уровня интеграции целевым образом внедренных педагогических и управленческих новшеств, при котором их методическое освоение и трансляция становятся внутренним, самоподдерживающимся процессом [1, с. 267]. В отличие от традиционной образовательной среды, ИНОС характеризуется не просто наличием отдельных нововведений, а их системной взаимосвязью, порождающей качественно иное образовательное пространство. Ключевыми ее характеристиками являются:

1) целостность, где инновационный компонент пронизывает и обогащает все остальные компоненты образовательной среды (физический, социально-психологический, информационно-технологический, содержательно-методический, профессионально-развивающий);

2) ресурсное обеспечение, предполагающее наличие как материально-технической базы, так и кадрового потенциала;

3) рефлексивно-деятельностный характер, требующий от педагогического коллектива активного участия в поиске, апробации и внедрении новшеств.

Анализ сложившейся практики показывает, что для эффективного внедрения инноваций в ежедневную педагогическую практику необходима принципиальная реорганизация самой системы методической работы. Традиционные школьные методические объединения (ШМО), сохраняя предметоцентричный и зачастую информационно-просветительский характер, не обеспечивают перехода от теоретического обсуждения новшеств к их практической апробации. Ответом на данную проблему стала разработка и апробация адаптивной модели внутрикорпоративного профессионального развития, ядром которой являются междисциплинарные методические лаборатории (ММЛ). ММЛ создаются как временные проектные команды педагогов для решения конкретной исследовательско-внедренческой задачи, связанной с освоением нового ресурса среды (например, цифровой лаборатории, новой образовательной технологии и т. п.). Их принципиальное отличие от ШМО — междисциплинарный состав (учителя разных предметных областей, методист, IT-специалист, педагог-психолог) и четкая проектная логика работы.

Технология работы ММЛ была выстроена как управляемый, завершенный управленческий цикл, состоящий из пяти взаимосвязанных этапов:

1. Проблематизация: совместное изучение новации и определение междисциплинарной педагогической задачи, которую она позволяет решить (например, развитие навыков работы с данными через цифровые лаборатории в курсах физики, химии и биологии).

2. Совместное проектирование: разработка учителями-предметниками конкретных предметных сценариев (конспектов, технологических карт) использования технологии, ее методическая адаптация к содержанию различных учебных предметов.

3. Апробация: проведение серии открытых уроков с применением разработанных сценариев. Посещение уроков («фокус-посещение») всеми членами лаборатории носит не контролирующий, а исследовательский характер, направленный на сбор данных об эффективности новации в разных контекстах.

4. Коллективная рефлексия: содержательный анализ проведенных проб, выявление общих для разных предметов успешных практик и типичных затруднений, определение условий эффективности применения новшества.

5. Трансляция и передача: оформление апробированных методических материалов и их презентация в соответствующих ШМО педагогами — участниками ММЛ, выступающими в роли носителей не только знания о новшестве, но и личного опыта его применения.

Работа ММЛ обеспечивает профессиональное развитие учителя в условиях инновационно-насыщенной среды, создавая условия для перехода от парадигмы индивидуального «обучения» к парадигме коллективного «со-авторства со средой», выступая механизмом, опосредующим это со-авторство, превращая потенциальные возможности среды в предмет совместного педагогического проектирования.

Внедрение ММЛ способствует формированию «обучающегося коллективного субъекта» — профессионального сообщества, способного не только репродуцировать образцы, но и создавать новые, адекватные вызовам конкретной образовательной среды педагогические практики. Таким образом, разработанная и апробированная технология предоставляет научно обоснованный инструмент для преобразования инновационного потенциала школьной среды в устойчивый ресурс профессионального роста педагогического коллектива, что имеет прямое значение для реализации стратегических задач модернизации отечественного образования.

---

1. *Небренчин А. В.* Инновационная насыщенность образовательной среды: теоретико-методологические основания и подходы к диагностике // Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук : сб. ст. XI Всерос. науч.-практ. конф. — Пенза : Пенз. гос. аграр. ун-т, 2025. — С. 265–269.

2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (дата обращения: 20.01.2026).

***Ю. А. Никитенко***
*Сибирский федеральный университет, Красноярск*
***И. Ю. Степанова***
*Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева*

# К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

*Аннотация*. В статье поднимается вопрос о развитии наблюдательности первокурсников педагогического направления подготовки в вузе. Раскрывается необходимость развития наблюдательности у будущих педагогов в профессиональном аспекте. Рассматривается опыт организации соответствующих групповых тьюториалов с первокурсниками. Акцентируется внимание на значимости тьюторской позиции преподавателя.

*Ключевые слова:* наблюдательность, первокурсник, педагогическое направление, развитие, тьюториал.

Необходимость развития наблюдательности первокурсников педагогического направления обусловлена рядом факторов. В первые годы обучения происходит формирование образа и модели профессионального поведения, поэтому необходимо развивать способности, в большей степени влияющие на успешность профессиональной деятельности в целом. Наблюдательность как способность человека позволяет выстраивать продуктивные и доверительные отношения с людьми, поскольку помогает определять их черты личности, особенности характера. Помимо этого, наблюдательность является также одним из условий академической успеваемости, так как эта способность напрямую связана с концентрацией и устойчивостью внимания, критическим мышлением, саморегуляцией поведения. Уровень развития наблюдательности оказывает комплексное влияние на способность первокурсников быстрее адаптироваться к новым условиям обучения и новым людям, а также на возможность выстраивать более доверительные и продуктивные отношения с преподавательским составом.

Наблюдательность в данном контексте будем рассматривать как способность целенаправленно воспринимать, разделять, фиксировать и интерпретировать внешне наблюдаемые действия и реакции человека с целью выявления эмоционального состояния, истинных причин и мотивов поведения, личностных черт, свойств и качеств, характерных особенностей взаимодействия с окружающими людьми, со средой и с самим собой, наличных образовательных, социальных и других

© Никитенко Ю. А., Степанова И. Ю., 2026

потребностей. В структуре наблюдательности выделяют такие компоненты, как эмпатийный, прогностический, перцептивный, когнитивный, мотивационный и рефлексивный [1, с. 11].

Эмпатийный компонент связывают со способностью сравнивать свои переживания, состояния, поведение с окружающими людьми. Перцептивный компонент отражает, насколько являются развитыми внимание и восприятие. Прогностический компонент заключается в умении поставить цели и задачу наблюдения, выдвинуть гипотезу, т. е. попытаться предположить, предугадать действие, решение, реакцию человека на основе наблюдений. Когнитивный компонент, как и понятийный компонент, представляет собой глубину знаний об объекте наблюдений, но отличается тем, что включает в себя еще и уровень развитости мыслительных процессов: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т. д. Осознанное желание получать знания об объекте и предмете наблюдений (о человеке и его особенностях), наличие устойчивого интереса к человеку как объекту наблюдений составляют мотивационный компонент наблюдательности. Сущность рефлексивного компонента заключается в осознании потребности в самосознании, самопознании, самовоспитании, саморазвитии и т. д.

Для улучшения уровня наблюдательности необходимо не только практиковаться в наблюдении, но и прилагать усилия для развития ее структурных компонентов. Первокурсникам педагогического направления в наибольшей степени актуально развитие понятийного компонента (расширение системы представлений о человеке как об объекте наблюдений), перцептивного компонента (повышение концентрации, устойчивости внимания и избирательности восприятия) и эмпатийного (понимание состояний, качеств, свойств человека по его особенностям проявления в вербальной и невербальной коммуникации). Остальные же компоненты (прогностический, когнитивный, мотивационный и рефлексивный) целесообразнее развивать на старших курсах, когда у студентов завершится профессиональная адаптация и адаптация к новым условиям обучения в вузе.

Сообразной формой работы при развитии наблюдательности у первокурсников педагогического направления является тьюториал. Суть тьюториала заключается в совместной работе тьютора с тьюторантами, направленной на решение их образовательных задач, выявление и реализацию индивидуальных познавательных интересов, прояснение проблем тьюторантов, связанных с процессами обучения, социализации, функционирования [2, с. 90].

Содержательно в тьюториалы необходимо включать методы, способы, приемы развития наблюдательности и ее структурных компонентов, а именно: выявление наличных затруднений, препятствующих проявлению наблюдательности в ситуациях взаимодействия; использование различных карт для наблюдений за реальными педагогическими явлениями и процессами; интерпретацию действий, совершаемых объектами наблюдения, в парном и групповом взаимодействии для выявления их сущности и специфики; выполнение комплекса упражнений на развитие концентрации внимания и способности к саморегуляции поведения, на устранение эмоциональной напряженности и ослабления проявлений утомления.

С целью отслеживания индивидуальной положительной динамики первокурсникам необходимо предлагать заполнять карты самоанализа (например, «Самоанализ готовности к наблюдению за говорящим»). Карта самоанализа в данном случае выступает еще средством актуализации вопроса о наблюдательности как способности человека: при заполнении карты вероятно возникновение мысли о возможности оценивания себя еще и с точки зрения своего уровня наблюдательности.

При реализации такого формата работы со студентами принципиально важно, чтобы преподаватель мог занимать тьюторскую позицию. Первокурсников необходимо за счет рефлексивных вопросов развернуть к себе личностно, но при этом являться активным участником происходящего: выполнять предлагаемые упражнения вместе с ними, погружаться в процесс наблюдения за ними, анализировать их действия, давать объективную обратную связь.

Для первокурсников ключевым становится возможность проанализировать за счет вопросов преподавателя с тьюторской позицией собственные внутренние действия, понять, а как лично я наблюдаю. Что у меня получается в процессе наблюдения, а какие нюансы я упускаю, не фокусируюсь на них. Упражнения на развитие концентрации внимания и способности к саморегуляции поведения, на устранение эмоциональной напряженности и ослабления проявлений утомления служат в этом плане «фундаментом», который позволяет в содержательной части тьюториала

активизировать наблюдательность. Именно на этом этапе студентам предлагается поработать с заполнением различных карт наблюдений за реальными педагогическими явлениями и процессами (например, «Карта наблюдения за поведением субъекта во взаимодействии»). Для более высоких результатов развития наблюдательности важно, чтобы образовательный процесс выходил за рамки учебного заведения, за рамки тьюториалов, чтобы первокурсники применяли усвоенные знания и умения в рамках своей привычной повседневной жизни.

Наблюдательность как способность выделять значимые аспекты объекта или явления, которые требуют внимания в данный момент, и обрабатывать полученную информацию с помощью восприятия для решения различных задач играет значимую роль в успешности педагогической деятельности, поэтому по праву может считаться профессионально важной способностью. Реализация описанного выше способа организации занятий по развитию наблюдательности у первокурсников позитивно зарекомендовала себя в Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета при подготовке студентов по профилю «Тьютор».

1. *Ковалев В. В.* Развитие наблюдательности студентов-психологов в процессе изучения дисциплин анатомо-физиологического цикла : автореф. дис. … канд. психол. наук. — М., 2010. — 24 с.

2. *Никитенко Ю. А., Степанова И. Ю.* Тьюторская практика работы с обучающимися психолого-педагогических классов // Культурно-историческая память и современные образовательные практики : сб. ст. участников IV Всерос. науч.-практ. конф. — Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2025. — С. 87–93.

***Л. А. Разгонова***

*Центр развития ребенка — детский сад № 341, Омск*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье обосновывается актуальность ранней профориентационной работы в дошкольных образовательных организациях. Представлена и проанализирована программа методического сопровождения педагогов, направленная на преодоление существующего профессионального дефицита, трансляции педагогам современных подходов и конкретных технологий, что в конечном итоге позволит превратить раннюю профориентацию из декларируемой цели в результативную ежедневную практику, отвечающую как требованиям ФГОС ДО, так и стратегическим потребностям региона в подготовке будущих специалистов.

*Ключевые слова:* ранняя профориентация, дошкольное образование, методическое сопровождение, педагогическая компетентность, региональный компонент.

Современные вызовы технологического развития и отмечаемый в регионах дефицит квалифицированных инженерно-технических кадров актуализируют проблему раннего формирования познавательного интереса детей к миру профессий и техническим наукам. Дошкольный возраст, являясь сензитивным периодом для развития первичных представлений о труде, рассматривается как важная ступень в системе непрерывной профориентации. Целевые установки Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования ориентированы на создание условий для позитивной социализации ребенка [2]. В этом контексте одной из задач является формирование у дошкольников позитивных установок к различным видам труда, что является одной из задач их социально-коммуникативного развития [1].

Несмотря на значительный прогресс в разработке инновационных методик, существует ряд трудностей, препятствующих эффективному внедрению нововведений. Среди основных препятствий можно отметить недостаточную подготовленность педагогов к применению новых технологий.

© Разгонова Л. А., 2026

Решение этих вопросов требует комплексного подхода, включающего разработку механизмов координации усилий государства, общественных организаций и частных предприятий.

Для преодоления обозначенных трудностей и системного развития педагогической компетентности требуется не разовое мероприятие, а целостная программа методического сопровождения, построенная на принципах непрерывности, практико-ориентированности и учета региональной специфики. Такой программой, непосредственно отвечающей на вызовы, описанные выше, является образовательный проект «Развитие педагогических компетенций в профориентационном пространстве».

Ядро программы составляют три ключевых блока, каждый из которых направлен на преодоление конкретных препятствий.

1. Мотивационно-ориентационный блок.

Региональные школы и педагогические советы в рамках проекта выполняют не только обучающую, но и мобилизующую функцию. Они формируют понимание стратегической важности ранней профориентации для развития региона, представляют успешные практики, тем самым меняя профессиональные установки педагогов и мотивируя их на освоение новых компетенций.

2. Ресурсно-технологический блок.

Проект напрямую адресует проблему дефицита дидактических средств. Через мастер-классы и фестивали настольных игр педагоги не только знакомятся с современными авторскими разработками и методическими пособиями, но и обучаются принципам их адаптации и создания. Это позволяет эффективно обогащать развивающую предметно-пространственную среду (РППС) даже в условиях ограниченного финансирования, делая акцент на качестве и вариативности ее использования.

3. Рефлексивно-деятельностный блок.

Чемпионаты профессионального мастерства среди педагогов и конференции создают уникальную среду для обмена опытом, публичной презентации своих методических находок и профессиональной рефлексии. Это трансформирует раннюю профориентацию из набора разрозненных приемов в осмысленную педагогическую деятельность, способствует построению индивидуальной траектории профессионального роста педагога.

Таким образом, представленная программа методического сопровождения в рамках проекта «Развитие педагогических компетенций в профориентационном пространстве» предлагает конкретный механизм перевода теоретических положений ранней профориентации в практику работы ДОО с учетом регионального контекста. В ней выстраивается цепочка: от мотивации и ликвидации дефицита знаний педагога → через обеспечение технологиями и ресурсами → к созданию профессионального сообщества, способного к инновациям и тиражированию эффективных практик.

Данный проект представляет собой модель научно-методического сопровождения, нацеленную на формирование у воспитателей целостной системы знаний, умений и мотивации для ведения ранней профориентации. Его реализация позволяет перейти от констатации проблем к их практическому решению через комплекс взаимосвязанных мероприятий.

Ожидаемым результатом внедрения такой комплексной программы станет качественный сдвиг в работе педагогов: от эпизодических «мероприятий о профессиях» к системной интеграции профориентационного компонента в образовательную деятельность, проектную работу и среду детского сада. Это, в свою очередь, создаст прочный фундамент для формирования у дошкольников первичного, но осознанного интереса к миру профессий, в том числе к инженерно-техническим специальностям, востребованным в регионе.

Таким образом, разработанная программа представляет собой не просто набор мероприятий, а целостную модель, в которой выделены три взаимосвязанных блока, адресно направленные на преодоление основных барьеров на пути эффективной профориентационной работы в дошкольной образовательной организации. В ней предложен конкретный механизм, позволяющий согласовать требования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования со стратегическими кадровыми потребностями региона. Системное методическое сопровождение, построенное на принципах практико-ориентированности и непрерывности, способно превратить педагога из пассивного исполнителя в активного и компетентного субъекта процесса

ранней профориентации, направленной на развитие познавательного интереса и формирование позитивного отношения к труду у детей дошкольного возраста.

1. *Поданева Т. В.* Ранняя профессиональная в условиях дошкольной образовательной организации. — Барнаул : Алт. гос. пед. ун-т, 2022 — С. 87–92.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М. : Центр педагогического образования, 2014. — 32 с.

***Л. А. Рассудова, Д. С. Милющенко***
*Омский государственный педагогический университет*

# ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается взаимосвязь между уровнем эмпатии и стрессоустойчивостью у студентов психологических специальностей. На основе анализа теоретических подходов и эмпирических данных показано, что оптимальная выраженность эмпатических способностей способствует повышению стрессоустойчивости, однако избыточная эмпатия может вести к эмоциональному истощению личности. Предложены рекомендации по гармонизации этих качеств в процессе профессиональной подготовки психологов.

*Ключевые слова:* эмпатия, стрессоустойчивость, развитие стрессоустойчивости, студенты-психологи, стресс.

В условиях высокой учебной нагрузки, социальной трансформации и процесса профессионального становления студенты-психологи испытывают сильный стресс. В то же время их будущая профессия требует не только когнитивной подготовки, но и развитой эмоциональной сферы, включая способность к эмпатии. Актуальность данного исследования обусловлена потребностью в понимании взаимосвязи эмпатии и стрессоустойчивости будущих психологов: способствует ли эмпатия снижению стресса и адаптации или, наоборот, увеличивает восприимчивость к эмоциональным перегрузкам [4].

В ходе анализа научной психолого-педагогической литературы выявлено, что в отечественной психологии одно из наиболее развернутых и системных представлений об эмпатии принадлежит В. В. Бойко, рассматривающему эмпатию как рационально эмоционально-интуитивную форму отражения, которая служит утонченным средством «вхождения» в психоэнергетическое пространство другого человека [1].

Концепция В. В. Бойко органично дополняется структурной моделью Н. Н. Обозова, в которой выделяется три взаимосвязанных компонента эмпатии: когнитивный — понимание мыслей и мотивов другого; эмоциональный — сопереживание и сочувствие; поведенческий — реализация помощи на практике [5].

Особо отметим, что для студентов-психологов эмпатия выступает не только как личностное качество, но и как профессиональный навык, от которого зависит эффективность будущей практической деятельности. При этом особую роль играет взаимосвязь эмпатии со стрессоустойчивостью — свойством личности, определяющим способность успешно адаптироваться в напряженных условиях. Как подчеркивает П. Б. Зильберман, стрессоустойчивость — «это интегративное личностное свойство, которое характеризуется взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и побудительных компонентов психической деятельности человека. Эти взаимодействия обеспечивают достижение цели в сложных эмоциональных ситуациях» [3, с. 157].

Развивая эту мысль, Н. Е. Водопьянова акцентирует внимание на двух ключевых компонентах стрессоустойчивости, значимых для подготовки психологов: регуляции эмоций как умения сохранять

© Рассудова Л. А., Милющенко Д. С., 2026

внутреннюю стабильность, не «заражаясь» негативными переживаниями клиента, и владении стратегиями совладания как способности осознанно применять приемы преодоления стресса. Такое уточнение позволяет увидеть, как эмпатия при развитой стрессоустойчивости становится ресурсом, а не источником выгорания, и обозначить важность освоения навыков эмоциональной саморегуляции и техник преодоления стресса для студентов [2].

Именно поэтому цель исследования сформулирована как выявление взаимосвязи между эмпатией и стрессоустойчивостью у студентов-психологов.

Выборку исследования составили 40 студентов факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета. Возраст опрошенных составил 18–22 года. В качестве диагностического инструментария были использованы шкала эмоционального отклика А. Меграбяна и «Тест стрессоустойчивости» (С. Коухен, Г. Виллиансон).

Полученные данные позволяют проследить нелинейный характер взаимосвязи эмпатии и стрессоустойчивости у студентов-психологов. При очень высокой эмпатии наблюдается расслоение по стрессоустойчивости. Значительная часть испытуемых (69,2 %) сохраняет средний уровень, однако почти треть группы (30,8 %) демонстрирует низкую стрессоустойчивость. Это свидетельствует о том, что избыточная эмпатия без достаточной эмоциональной саморегуляции повышает риск выгорания и истощения.

При высокой эмпатии большинство студентов (68 %) также находится на среднем уровне стрессоустойчивости, но выделяется подгруппа (32 %) с высокой устойчивостью к стрессу. Вероятно, у этих студентов эмпатия сочетается с развитыми навыками совладания (эффективными стратегиями преодоления трудностей и регуляции эмоций), что позволяет им сохранять ресурсность в напряженных ситуациях.

При средней эмпатии все респонденты показали средний уровень стрессоустойчивости. Это может означать, что умеренный уровень эмпатии не создает избыточной эмоциональной нагрузки, но и не дает выраженного преимущества в преодолении стрессовых ситуаций.

Результаты исследования говорят о двойственной роли эмпатии в контексте стрессоустойчивости. Оптимальный уровень развития эмпатии (высокий, но не избыточный) в сочетании с навыками эмоциональной саморегуляции выступает ресурсом, повышающим стрессоустойчивость. Избыточная эмпатия без развитых механизмов совладания становится фактором риска, увеличивая уязвимость к эмоциональному истощению.

На основании полученных данных можно сформулировать рекомендации для профессиональной подготовки психологов. Представляется актуальным и полезным включать тренинги по эмоциональной саморегуляции (дыхательные упражнения, визуализация, когнитивная переоценка) в процесс профессиональной подготовки студентов. Также большое значение имеет развитие навыков совладания со стрессом через модули по освоению адаптивных стратегий (планирование, поиск поддержки, переосмысление ситуации) — чтобы эмпатия становилась профессиональным ресурсом. Эффективно и применение интерактивных методов (ролевые игры, кейсы, рефлексивные практики) для отработки эмпатийного взаимодействия в безопасной среде; обучения установлению границ в общении; развития баланса между эмпатией и рациональным анализом. В целом чрезвычайно важно создание поддерживающей образовательной среды в вузе через моделирование конструктивных способов реагирования на стресс, развитие взаимной поддержки в студенческих группах обеспечение обратной связи от преподавателей.

Таким образом, профессиональная подготовка психологов должна быть направлена не только на развитие эмпатии, но и на формирование комплексной психологической устойчивости. Это позволит будущим специалистам эффективно применять эмпатию в работе, минимизируя риски эмоционального выгорания.

---

1. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М. : Филинъ, 1996. — 469 с.

2. *Водопьянова Н. Е.* Стресс-менеджмент : учеб. для вузов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2025. — 283 с.

3. *Зильберман П. Б.* Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда оператора. — М. : Наука, 1974. — С. 138–172.

4. *Моторная С. Е., Маховых Ю. А.* Исследование влияния проявления эмпатии будущего профессионала-психолога на уровень стрессоустойчивости в процессе обучения в высшей школе // Гуманитар.-пед. образование. — 2019. — № 4. — С. 171–177.

5. *Обозов Н. Н.* Межличностные отношения. — Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1979. — 151 с.

***С. В. Ратовская***

*Херсонский государственный педагогический университет, Скадовск*

# ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ: ОПЫТ ХЕРСОНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Аннотация*. В статье рассматриваются педагогические условия подготовки будущих педагогов как носителей традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Обоснован потенциал профессионального волонтерства, реализуемого через просветительские встречи по короткометражным фильмам студенческой киностудии Херсонского государственного педагогического университета (ХГПУ).

*Ключевые слова:* будущий педагог, молодежь, профессиональное волонтерство, студенческая киностудия, просветительская деятельность, традиционные российские духовно-нравственные ценности.

Эффективное духовно-нравственное развитие детей и молодежи невозможно без педагогов, готовых выступать в роли просветителей как активных субъектов воспитания, способных через пример, совместную деятельность и общение передавать традиционные российские ценности, укреплять историческую память и осознанное отношение к долгу и ответственности. Такая готовность у студентов формируется не стихийно, а в ходе целенаправленной профессионально-педагогической подготовки, направленной на развитие их собственной духовно-нравственной культуры.

Современные исследования подтверждают: духовно-нравственная культура будущего педагога развивается в реальной просветительской и волонтерской практике, в том числе в работе с родителями дошкольников и младших школьников, где теоретические знания превращаются в личностно значимый опыт [1; 4]. Традиционные духовно-нравственные ориентиры становятся основой профессиональной идентичности личности будущего педагога [2] и приобретают особую значимость в новых регионах России, где активно формируется гуманитарно-ценностная образовательная среда [3].

Херсонский государственный педагогический университет (ХГПУ) реализует модель подготовки, в которой волонтерская и просветительская деятельность становится важным элементом формирования у студентов способности действовать проводниками традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Исследование, проводимое в ХГПУ в 2026 г., ставит своей целью выявить и обосновать педагогические условия, обеспечивающие эффективную подготовку студентов к наставнической и просветительской деятельности в контексте духовно-нравственного развития детей и молодежи.

Анализ нормативно-правовой базы: Федерального закона № 273-ФЗ, Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению «Образование и педагогические науки», а также ряда Указов Президента РФ (2012–2025) — позволил определить ключевые требования к профессиональной компетентности педагога: ориентацию на традиционные российские духовно-нравственные ценности, готовности к профессиональной волонтерской и просветительской деятельности и способность формировать единое воспитательное пространство, объединяющее семью, образовательную организацию и общество.

© Ратовская С. В., 2026

На основе разработанной теоретико-методологической концепции духовно-нравственной культуры как интегративного качества личности были выделены три взаимосвязанных компонента, определяющие готовность к наставничеству и просветительской деятельности: *аксиологический* (устойчивая система ценностей и мотивация служения), *поведенческий* (готовность к ответственной, в том числе волонтерской, деятельности), *эмоционально-рефлексивный* (развитые моральные чувства и способность к самоанализу).

В трехэтапном эксперименте для диагностики исходного уровня духовно-нравственной культуры приняло участие 162 студента направлений «Дошкольное образование», «Начальное образование». Далее для реализации и проверки педагогических условий на формирующем этапе методом целевой выборки выделены сопоставимые экспериментальная и контрольная группы по 27 человек каждая.

Анализ результатов экспериментальной деятельности позволил выявить и следующие педагогические условия, обеспечивающие эффективную подготовку будущего педагога в контексте изучаемого явления:

*1. Интеграция профессионального волонтерства* в образовательный процесс как формы деятельностно насыщенной практики, в которой студент реализует индивидуальный просветительский проект с аудиторией (детьми, родителями, молодежью, студентами младших курсов).

*2. Использование короткометражных художественных фильмов, созданных студенческой киностудией ХГПУ* («Учитель», «Вечный огонь», «Зонтик» и др., продюсер: ректор, доктор экономических наук Н. И. Шашкова, режиссер: А. В. Угаров), в качестве медиатекстов, стимулирующих диалог о нравственных дилеммах, моральном выборе и смысле педагогического служения.

*3. Организация рефлексивно-диалогического пространства* после просмотра фильма, в котором студент выступает одновременно модератором и участником осмысления ценностей, что способствует личностному присвоению духовно-нравственного содержания.

*4. Методическое сопровождение* студентов-волонтеров со стороны преподавателей, включающее разработку сценариев встреч, подбор проблемных вопросов, обучение техникам модерации и проведение рефлексивных сессий.

Результаты эксперимента подтвердили эффективность выделенных условий: в экспериментальной группе ($n = 27$) зафиксированы статистически значимые сдвиги ($p < 0,01$) — +32 % по аксиологическому, +28 % по поведенческому и +35 % по эмоционально-рефлексивному компонентам. В контрольной группе изменений не выявлено.

Таким образом, выделенные и обоснованные педагогические условия позволяют организовать целостный процесс становления личности будущего педагога как носителя традиционных российских духовно-нравственных ценностей и активного субъекта единого воспитательного пространства «семья — образовательная организация — общество». Перспективы дальнейшей работы связаны с систематизацией данных условий в методические рекомендации, их внедрением в программы дисциплин модулей: психолого-педагогического, воспитательной деятельности, предметного, педагогических.

---

1. *Бырылова Е. А., Булуева Ш. И., Белалов Р. М.* Приобщение студентов к духовно-нравственной культуре во внеучебной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 85–2. — С. 60–64.

2. *Ивашова В. А., Джегутанова Н. И., Мигачева М. В.* Модель духовно-нравственных ценностей в профессиональной культуре современного педагога // Междунар. науч.-исслед. журнал. — 2023. — № 8 (134). — С. 1–7.

3. *Молодыченко Н. А., Молодыченко В. В., Кирсанова С. С.* Формирование духовно-нравственных ценностей молодежи в новых регионах России // Образование и саморазвитие. — 2025. — № 20 (4). — С. 119–133. — DOI: 10.26907/esd.20.4.09

4. *Резник А. В.* Духовно-нравственное развитие будущих педагогов дошкольного образования средствами театральной педагогики (на примере использования воспитательного потенциала художественной литературы) // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, № 5. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN524.pdf (дата обращения: 25.01.2026).

***Д. Ю. Сайфулин, И. Н. Кузнецова***
*Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, Петропавловск*



# ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИИ-СЕРВИСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* Статья раскрывает, как искусственный интеллект может стать полноценным инструментом в профессиональной подготовке преподавателей английского языка. Приводит примеры возможностей ИИ-сервисов для индивидуализации уроков будущих преподавателей. Уделяется внимание о неочевидных трудностях искусственного интеллекта как полностью готового инструмента. Открывает новые перспективы и ограничения для внедрения в образовательный процесс. Формирует личность будущих учителей английского языка, использующих ИИ-сервисы в образовании.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект, ИИ-сервисы, профессиональная подготовка, будущие учителя английского языка, персонализация обучения, методические компетенции, цифровизация образования.

При подготовке будущих учителей английского языка студенты сталкиваются с проблемой нехватки практики. Студентам нужно уже с 1-го курса пытаться практиковаться, применять знания в процессе обучения, но они недостаточно компетентны для того чтобы пойти в школу на этом этапе. Однако обучение должно быть с закреплением знаний преподавателя. Получается замкнутый круг, в котором студент недостаточно компетентен для практики на 1-м курсе, а к 4-му курсу у них недостаточно опыта для хорошего старта обучения других людей.

У преподавателя довольно много обязанностей, которые не дают недавно выпустившимся студентам уверенно начать свою преподавательскую деятельность. К примеру: проверка домашних заданий, поиск визуализаций для уроков и структурирование плана.

Люди осваивают и используют язык через восприятие речи, генерацию языка, синтаксический и семантический анализ. Искусственный интеллект, способный имитировать когнитивные функции человека, расширил возможности в профессиональной подготовке будущих учителей английского языка.

Использование сервисов искусственного интеллекта в процессе подготовки будущих учителей английского языка позволяет расширить методический инструментарий преподавателя и повысить степень индивидуализации обучения. Как отмечают исследователи, в обучении английскому языку ИИ обеспечивает автономию в учении, позволяет хорошо усвоить фонетическую и лексическую стороны речи, повысить мотивацию учения [1, с. 149]. Заменяя общую базу данных искусственного интеллекта на собственную базу знаний, можно повысить показатели эффективности и точности. ИИ позволяет разрабатывать индивидуальные профили обучения, пользоваться голосовыми помощниками (например, Amazon Alexa и Microsoft Cortana), находить контент, управлять учебными материалами [4, с. 231].

Задействование ИИ-сервисов открывает значительные перспективы для профессиональной подготовки будущих учителей английского языка. У преподавателя огромное количество рутинных клишированных задач, которые нуждаются в автоматизации с помощью искусственного интеллекта. Учитель сталкивается с разработкой текста для учащихся, прописанием плана, структурированием задач, созданием визуализации. Нейросети успешно генерируют части тестов; предлагаемые ИИ вопросы для текущего контроля, хотя и требуют корректировки, готовятся в три раза быстрее, чем у учителя [3, с. 332].

Практическая реализация возможностей ИИ осуществляется с помощью сервисов Gemini и Gamma, применяемых для создания и визуализации образовательного контента, а также Grammarly, выполняющего функции интеллектуального корректора текста. Современный преподаватель — это тот, который способен гармонично функционировать в цифровой среде, обладать навыками, знаниями, умениями, необходимыми для организации процесса обучения с использованием электронных ресурсов и технических инструментов [5, с. 671].

© Сайфулин Д. Ю., Кузнецова И. Н., 2026

У нейросетей можно настроить базу знаний, которая нужна именно учителю согласно его преподавательскому плану. Человек может персонализировать искусственный интеллект для имитирования деятельности ученика, составлять грамматически неправильные диалоги, тексты и решать задания с ошибками для тренировки студента к практике в учреждениях. Тем самым студенты могут не рисковать, используя настоящих учащихся для закрепления знаний, практиковаться индивидуально с нейросетями, когда это удобно студенту, и быть к концу 4-го курса более подготовленными к реальной преподавательской деятельности.

Искусственный интеллект может быть невероятно полезным инструментом при знании, как им пользоваться, на что обращать внимание, как персонализировать нейросеть для точности информации и трансформации нейросети под определенную задачу с правильным ответом. Это требует развития навыков формулировки запросов (промптинг), валидации ответов и верификации контента, сгенерированного нейросетью [2, с. 131]. Отсюда следует, что учителя могут столкнуться не только с перспективами использования ИИ-сервисов в образовании, но и с неожиданными препятствиями в работе с искусственным интеллектом. Внедрение ИИ-сервисов в профессиональную подготовку будущих учителей английского языка действительно возможно при условии наличия знаний и навыков работы с искусственным интеллектом.

1. *Акинсемолу А. А., Ониака Х.* Роль искусственного интеллекта в преобразовании процесса изучения языка: возможности и этические соображения // Журнал языка и образования. — 2025. — № 11(1). — С. 148–152.

2. *Бугреева А. С.* Проблемы и перспективы применения приложений на базе искусственного интеллекта в целях персонификации обучения в системе высшего образования // Мир науки, культуры, образования. — 2025. — № 1 (110). — С. 131–132.

3. *Киселева И. А., Борисова Ю. В., Маевская А. Ю.* Анализ возможности использования нейросети для генерирования заданий по английскому языку // Перспективы науки и образования. — 2025. — № 1. — С. 319–335.

4. *Недомовная Н. В.* Целесообразность и методика изучения темы «Искусственный интеллект» в общеобразовательных школах // За вклад в развитие современного образования и педагогической деятельности : материалы III Междунар. проф.-исслед. конкурса. — Пенза : Наука и Просвещение, 2023. — С. 39–42.

5. *Цандер С. А.* AI-методы использования ЭСО при обучении иностранным языкам // Вызовы XXI века : материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). — Набережные Челны : Набережночелн. гос. пед. ун-т, 2025. — С. 670–673.

***Д. И. Сарсенбекова, И. Н. Кузнецова***
*Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, Петропавловск*

# СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация*. В статье рассматриваются современные требования к профессиональной подготовке учителя иностранного языка в условиях реализации коммуникативного подхода в начальной школе. Особое внимание уделяется роли профессиональной компетентности педагога в процессе формирования навыков устной иноязычной речи младших школьников. Анализируются теоретические подходы к пониманию структуры профессиональной компетентности учителя иностранного языка, а также выделяются педагогические условия, обеспечивающие эффективность обучения говорению на начальном этапе. Обосновывается необходимость практико-ориентированной подготовки педагога как инновационного направления профессионального образования.

*Ключевые слова:* иностранный язык, начальная школа, говорение, профессиональная компетентность, коммуникативный подход, профессиональная подготовка учителя.



© Сарсенбекова Д. И., Кузнецова И. Н., 2026

Среди проблем, связанных с развитием современного образования, пристальное внимание уделяется овладению иностранным языком на начальном этапе обучения. На данном этапе, помимо выполнения образовательной функции, иностранный язык способствует развитию коммуникативных навыков обучающихся, формированию умений социального взаимодействия и развитию когнитивных способностей. Как отмечает И. Л. Бим, младший школьный возраст является сензитивным периодом для усвоения языковых знаний, что обусловлено высокой пластичностью психических процессов и готовностью детей к речевому взаимодействию [2, с. 41]. В связи с этим вопрос качества преподавания иностранного языка в начальной школе приобретает особую значимость.

Приоритетным направлением обучения иностранному языку на начальном этапе выступает развитие устной речи как ведущего вида речевой деятельности. Навыки говорения представляют собой основу для формирования и последующего развития других языковых умений. По мнению Е. И. Пассова, коммуникативная направленность обучения иностранному языку предполагает активное использование говорения как цели и средства обучения, обеспечивающего включение обучающихся в речевое взаимодействие [5, с. 22]. Следовательно, успешное формирование навыков говорения у младших школьников требует от учителя иностранного языка не только владения предметными знаниями, но и способности целенаправленно организовывать коммуникативную деятельность с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Целью статьи является анализ современных требований к профессиональной подготовке учителя иностранного языка в контексте обучения говорению младших школьников. Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку в начальной школе. Предметом исследования выступает профессиональная подготовка учителя иностранного языка как условие формирования навыков устной речи младших школьников.

В условиях обновления образовательных стандартов и развития современных подходов к обучению иностранному языку существенно возрастают требования к профессиональной подготовке учителя. Наряду с предметной компетентностью все большую значимость приобретают методическая, коммуникативная и психолого-педагогическая компетентности педагога [1, с. 46; 6, с. 6]. Это обусловлено необходимостью реализации коммуникативного обучения, центральным элементом которого является активное речевое взаимодействие обучающихся в процессе учебной деятельности.

В научных исследованиях профессиональная компетентность учителя иностранного языка рассматривается как интегративное качество личности, включающее совокупность профессионально значимых знаний, умений и личностных характеристик. М. А. Ариян подчеркивает, что современная профессиональная подготовка педагога должна быть ориентирована на формирование его готовности к практической деятельности в условиях реального образовательного процесса [1, с. 48]. О. И. Сидоренко, в свою очередь, акцентирует внимание на необходимости практико-ориентированной направленности подготовки будущих учителей иностранного языка, обеспечивающей их способность эффективно реализовывать современные образовательные технологии [6, с. 4].

Ключевым элементом системы профессиональной подготовки выступает профессиональная компетентность учителя иностранного языка. В работах М. Г. Смагуловой и К. Н. Булатбаевой профессиональная компетентность определяется как интегративное качество личности педагога, включающее предметную, методическую, коммуникативную и психолого-педагогическую составляющие [7, с. 113]. Такой подход позволяет рассматривать деятельность учителя иностранного языка как многоаспектный феномен, требующий системного освоения комплекса компетенций.

Предметная компетентность учителя иностранного языка предполагает владение языковой системой и сформированность умений использовать иностранный язык как средство общения. Методическая компетентность проявляется в знании современных лингводидактических основ обучения иностранным языкам и способности реализовывать технологии, ориентированные на развитие устной речи младших школьников [3]. Коммуникативная и психолого-педагогическая компетентности обеспечивают учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, создание благоприятной речевой среды и поддержание устойчивой учебной мотивации [4].

Анализ практики обучения иностранному языку в начальной школе показывает, что эффективность формирования навыков говорения во многом определяется способностью учителя

проектировать учебные ситуации, ориентированные на активное речевое взаимодействие обучающихся. К числу значимых педагогических условий относятся систематическое использование игровых и ситуативно-ролевых форм работы, моделирование элементарных коммуникативных ситуаций, а также организация парной и групповой деятельности младших школьников.

Практика свидетельствует о том, что включение обучающихся в коммуникативные задания, предполагающие обмен репликами, совместное решение учебных задач и использование языковых клише в типовых ситуациях общения, способствует снижению языкового и психологического барьера. В результате повышается речевая активность обучающихся, формируется положительное отношение к процессу иноязычного общения и возрастает мотивация к изучению иностранного языка.

Инновационный аспект профессиональной подготовки учителя иностранного языка в контексте обучения говорению младших школьников заключается в ориентации на формирование готовности педагога к управлению речевым взаимодействием обучающихся. Учитель в данном случае выступает не только носителем языковых знаний, но и организатором коммуникативной среды, обеспечивающей активное участие каждого обучающегося в процессе иноязычного общения.

Таким образом, современные требования к профессиональной подготовке учителя иностранного языка предполагают формирование комплексной профессиональной компетентности, обеспечивающей эффективное обучение говорению на начальном этапе. Системное сочетание предметной, методической, коммуникативной и психолого-педагогической компетенций позволяет реализовать коммуникативный подход в обучении иностранному языку и способствует повышению качества иноязычного образования младших школьников.

1. *Ариян М. А.* Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в новых образовательных условиях // Педагогическое образование и наука. — 2018. — № 4. — С. 45–49.

2. *Бим И. Л.* Теория и практика обучения иностранному языку в начальной школе. — М. : Просвещение, 2020. — 256 с.

3. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. — М. : Академия, 2021. — 336 с.

4. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. — М. : Юрайт, 2019. — 287 с.

5. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М. : Просвещение, 2018. — 223 с.

6. *Сидоренко О. И.* Актуальные требования к подготовке учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 2. — С. 3–8.

7. *Смагулова М. Г., Булатбаева К. Н.* Педагогические основы подготовки будущих учителей иностранного языка // Вестник педагогических наук. — 2025. — № 1. — С. 110–116.

***А. З. Ситдикова, Н. Н. Сандалова***
*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа*

# ЭТИКА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация*. В статье рассмотрена роль сформированности этических установок руководителя для создания эффективного процесса руководства коллективом образовательной организации. Подчеркивается необходимость развития управленческой этики, которая основана на принципах уважения и взаимодействия руководителя и коллектива образовательной организации. Рассмотрены личные качества руководителя, которые влияют на морально-психологический климат в коллективе и эффективность управления.

*Ключевые слова:* руководитель, образовательная организация, профессиональная этика, управленческая этика, стиль руководства, авторитет.



© Ситдикова А. З., Сандалова Н. Н., 2026

Образовательная организация сегодня является сложной системой, где происходит взаимодействие педагогов, обучающихся, родителей, административного персонала и внешних партнеров. Успешность работы образовательной организации (далее — ОО) зависит от профессионализма и этических установок руководителя ОО. Этика является не просто сводом правил, но, в первую очередь, основным принципом, который определяет управленческий стиль, а также вектор общего развития ОО.

Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» рассматривает профессиональную этику как комплекс руководящих принципов, стандартов и поведенческих установок, регламентирующих взаимодействие между сотрудником и лицами, получающими образовательные услуги, их законными представителями, а также другими членами коллектива организации [6].

При организации работы любого учреждения межличностное взаимодействие является основой работы, особенно это важно при организации работы в ОО. Важное место в профессиональной этике занимает этика управления или управленческая этика. Управленческая деятельность направлена на реализацию официальных заданий, решение задач силами сотрудников, требует от руководителя соблюдения высоких этических норм и стандартов. Управленческая этика регламентирует отношения между руководителем и коллективом для совместной работы, а также отношения сотрудников разной иерархической ступени. То есть управленческая этика направлена на организацию взаимоотношений: как на вертикальные (руководитель — педагог), так и на горизонтальные (педагог — педагог) связи. Поэтому этические принципы в управленческой деятельности играют основополагающую роль в управлении [3, с. 7].

Руководителю необходимо понимать, что на положительную деятельность образовательной организации большое влияние оказывает, на сколько налажены отношения в коллективе. Следовательно, этические принципы деловой коммуникации играют фундаментальную роль в управлении.

У руководителя образовательной организации, как и любой другой структуры, должны быть выражены лидерские качества. Он ответственен за организацию работы педагогического состава и выступает в нём ключевой фигурой. Именно директор формирует имидж образовательной организации, он оказывает большое влияние на общий климат в коллективе [1, с. 36].

Для эффективного управления Н. В. Погорелова и Л. П. Руденко на основе своих исследований предложили следующие индивидуальные характеристики руководителя:

– способность создавать положительную рабочую атмосферу в коллективе, вдохновляя и мотивируя сотрудников на новые свершения;

– уверенность в себе, формирующая безопасность и психологический комфорт в коллективе, усиливающие мотивацию к работе;

– творческий подход в решении сложных задач, который является наиболее важным при внедрении и использовании инноваций, где руководитель выступает инициатором и генератором идей;

– проявление независимости в принятии важных решений, но при этом правильное использование предложений экспертов разных областей;

– развитость высоких принципов морали, таких как порядочность, открытость, благожелательность, справедливость и твердость убеждений;

– использование гибкого стиля управления, который сочетает в себе вовлеченность и адаптивное использование авторитарных, демократических методов руководства в зависимости от конкретной ситуации;

– очень важным фактором, кроме всего прочего, является авторитет руководителя [4, с. 42–43].

Авторитет руководителя проявляется в трех основных видах: моральном, профессиональном (оба вида формируют психологическое воздействие) и официальном. Моральный авторитет основан на этических принципах и убеждениях человека. Профессиональный авторитет определяется уровнем квалификации, опытом и отношением к работе. Официальный авторитет зависит от занимаемой должности и связанных с ней обязанностей. Но официальный авторитет обеспечивает руководителю ограниченное влияние на сотрудников, которое не превышает 65 %.

Руководитель ОО, как никто другой, должен демонстрировать высокий уровень культуры общения в педагогической среде: предлагать помощь, поддерживать методическими советами

коллег и заместителей, внимательно относиться к мнениям родителей и учеников. Руководителю ОО необходимо сочетать строгость, честность и непредвзятость, придерживаться демократичного стиля управления, при этом сохранять необходимую дистанцию для поддержания своего авторитета и исполнения обязанностей [2, с. 110].

Эффективное руководство образовательной организацией — это умение балансировать между достижением целей и этическим отношением к коллективу ОО. Американские исследователи Р. Блейк и Д. Мутон предлагают «классификацию типов взаимоотношений в рабочем коллективе, которая основана на двух ключевых параметрах: внимание к человеку (степень учета интересов людей) и внимание к производству (степень учета интересов дела)». Данная классификация не претендует на исчерпывающее описание всех вероятных ситуаций, но дает возможность оценить морально-психологический климат в коллективе и определить, к какому типу тяготеет стиль руководства [5, с. 205].

Можно предложить следующую классификацию руководства ОО:

– Стиль «невмешательство». Характеризуется пассивностью руководителя, отсутствием делегирований полномочий. Не проявляет внимания к результатам деятельности образовательной организации, а также к сотрудникам. Главной целью руководителя здесь является стремление к сохранению своей должности.

– Стиль «социальная гармония». Приоритетным направлением при руководстве в данном стиле является создание комфортного климата в ОО. Руководитель учитывает потребности сотрудников и формирует комфортные темпы работы коллектива. При всех положительных условиях обычно снижается акцент на значимых достижениях ОО.

– Стиль «ориентация на результат». Направление деятельности руководителя — только достижение поставленных целей, без фиксации внимания на человеческие ресурсы и их потребности.

– Стиль «баланс интересов». Стремление руководителя найти оптимальное сочетание между целями ОО и потребностями трудового коллектива.

– Стиль «синергия» (или «командная работа») считается наиболее эффективным стилем взаимоотношений, так как руководитель уделяет максимальное внимание и целям ОО, и потребностям сотрудников, сочетая профессионализм и человечность на всех уровнях взаимодействия.

Данная модель предлагает хороший инструмент для анализа и оптимизации стиля руководства, позволяя адаптироваться к конкретным обстоятельствам. Понимание данных стилей позволяет руководителю ОО осознанно выбирать наиболее эффективный подход, основываясь на потребностях ОО и благополучии сотрудников.

Таким образом, чтобы эффективно управлять коллективом образовательной организации, руководителю необходимо формировать профессиональную компетентность, пополнять знания нормативно-правовой базы, воспитывать высокую этическую осознанность.

---

1. *Белолипецкий В. К., Павлова Л. Г.* Этика и культура управления. — Ростов н/Д. : Феникс, 2020. — 190 с.

2. *Красникова Е. А.* Этика и психология профессиональной деятельности. — М. : Форум, 2023. — 224 с.

3. *Мишаткина Т. В.* Педагогическая этика : учеб. пособие. — Ростов н/Д. : Феникс, 2024. — 304 с.

4. *Осипова И. Н.* Этика и культура управления : учеб. пособие. — М. : Форум, 2021. — 192 с.

5. *Питер Г. Нортхаус*. Лидерство. Теория и практика. Профессиональный подход к управлению компаниями и людьми. — М. : Эксмо, 2022. — 496 с.

6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.01.2026).

***М. В. Тоярова***
*Омский государственный педагогический университет*



# ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

*Аннотация*. В статье представлен педагогический анализ основных моделей предпрофессиональной подготовки в педагогических классах СССР и Российской Федерации в период с конца 1980-х годов по начало XXI в. Охарактеризованы ключевые особенности реализации практик деятельности педагогических классов в условиях системного кризиса, а также децентрализации и последующая трансформация таких практик в начале 2000-х годов. Особое внимание уделяется процессу перехода модели от коллективистской, направленной на решение проблемы кадрового голода, к индивидуалистской, формирующей осознанный выбор профессионального пути развития индивида.

*Ключевые слова:* педагогические классы, предпрофессиональная подготовка, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, педагогическое образование, история педагогики.

Педагогические классы в рамках реализации практик предпрофессиональной подготовки в общеобразовательной школе стали ключевой детерминантой в преодолении кадрового дефицита учителей, а также в формировании осознанного выбора профессии педагога в рамках личностного и профессионального развития. Наиболее значимые трансформации в рамках формирования педагогических классов и системы предпрофессиональной подготовки произошли на стыке XX и XXI вв., поскольку вслед за изменением системы государственной власти в стране произошли и иные институциональные изменения, связанные с жизнедеятельностью школы, профессиональным самоопределением и системой образования в целом.

После распада Советского союза обострился кризис, связанный с престижностью учительской профессии. Молодежь не желала идти в педагоги ввиду низкого уровня оплаты труда, несущественных социальных гарантий, в результате постепенно формировались условия для возникновения кадрового голода, в особенности в отдаленных районах Российской Федерации, а также селах, поселках городского типа и малокомплектных деревенских школах. Каждое образовательное учреждение буквально «на себе» ощутило существующие проблемы, поэтому педагогические классы стали возобновлять свою деятельность локально, основываясь исключительно на инициативе людей «снизу» [5, с. 101]. Грамотное управление образовательным учреждением директором школы, а также профессионализм и энтузиазм учителей позволили создать локальную систему предпрофессиональной подготовки, как следствие, региональные педагогические вузы уже получали таких абитуриентов, которые желают получать педагогическую профессию, становиться частью системы образования, создавать условия для повышения общего уровня знаний среди представителей подрастающего поколения [2, с. 212]. Более того, тот специалист, который осознанно пришел в профессию, будет иметь не только профессиональные знания и компетенции, усвоенные в вузе, но и индивидуально-личностные особенности, позволяющие ему успешно доносить знания до детей, стать действительно специалистом своего дела. Это, в свою очередь, может стать важной и значимой детерминантой формирования желания подростка тоже стать учителем, как их педагог.

Данный исторический период в развитии предпрофессиональной подготовки характеризовался отсутствием должной нормативно-правовой базы. При этом процесс знакомства с профессией учителя, а также процесс усвоения определенных базовых профессиональных компетенций основывался на дополнительных занятиях по школьной психологии и базовой педагогике, а также на организации определенных мероприятий, которые не предусмотрены образовательной программой, речь идет об помощи в организации досуга или шефства над младшими классами. Так, С. В. Панина отмечала, что в 1990-е гг. предпрофессиональная подготовка в школах носила в большей мере региональный характер [4, с. 18]. Тем не менее даже отсутствие жесткой формализации

© Тоярова М. В., 2026

и некоторая стихийность позволили им поддерживать интерес к педагогической профессии в период ее минимальной популярности среди представителей подрастающего поколения.

Начало XXI в. ознаменовалось трансформацией системы предпрофессиональной подготовки, в частности, педагогических классов. Во-первых, произошла реформа профильного обучения в старшей школе, благодаря чему педагогические классы стали не только полноценно легальными, но и легитимными. Педагогические классы трансформировались в одно из направлений профильного обучения старшеклассника, наряду с социально-экономическим или химико-биологическим направлением [1, с. 53]. Образовательный процесс в педагогических классах несколько отличался от иных профильных классов, поскольку в систему среднего образования добавлялись новые предметы, в частности основы педагогики, основы психологии, а также был создан практический аспект реализации полученных знаний и компетенций. Старшие школьники получили возможность фрагментарного проведения урока, полного погружения в роль учителя, активно стало развиваться волонтерство педагогического характера.

Фактически выстроилась единая система между профильными классами в среднеобразовательной школе, а также педагогическими колледжами и вузами, разрабатывались совместные методические материалы, более того, преподаватели из высших образовательных учреждений приглашали обучающихся на лекции и определенные занятия. Так создаются условия для полноценной ранней профессионализации социального субъекта. Соответственно, процесс профессионального становления педагога начинается еще со школьной скамьи, а на сегодняшний день педагогические классы являются перспективным направлением предпрофессиональной подготовки будущих сотрудников образовательных учреждений [3, с. 52].

Таким образом, развитие предпрофессиональной подготовки в педагогических классах за 20 лет было осуществлено от попыток стихийной адаптации к сложившимся реалиям до полноценной системной институционализации, которая продолжается и по сей день. Фактически наблюдаются трансформационные процессы в рамках практического предназначения предпрофессиональной подготовки, так как в 1990-е гг. педагогические классы рассматривались как возможность преодоления системного кадрового кризиса в педагогике, а в XXI в. предпрофессиональная подготовка стала интегрироваться во всевозможные механизмы профильного обучения. Соответственно, теперь такие классы являются возможностью индивида заранее определиться с выбором пути профессионального развития, а также являются поддержкой взаимосвязи школы и высшего педагогического образования в РФ.

---

1. *Галкина С. Ю.* Подготовка педагогических кадров в начале XXI века // Тенденции развития науки и образования. — 2021. — № 72–4. — С. 52–54.

2. *Гарашкина Н. В.* Предпрофессиональная подготовка школьника как перспективное направление развития образования // Европ. журн. соц. наук. — 2023. — № 5. — С. 206–216.

3. *Криворучко В. А.* Научно-педагогические основы переподготовки учителей информатики, ориентированных на работу в профильной школе // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2023. — № 2. — С. 44–53.

4. *Панина С. В.* Региональный подход к допрофессиональной подготовке педагогов // Вестн. Сев.-вост. федер. ун-та им. М. К. Аммосова. Сер. : Педагогика. Психология. Философия. — 2016. — № 3 (03). — С. 16–21.

5. *Тищенко О. В.* Педагогический класс как пример реализации профессионально-трудовой пробы школьников в контексте профессионального самоопределения // Тр. Брат. гос. ун-та. Сер. : Гуманитарные и социальные науки. — 2022. — № 1 (12). — С. 98–102.

***Л. С. Факир Шах***
*Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск*



# РАЗВИТИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ 8-ГО КЛАССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Аннотация*. В статье рассматривается проблема развития социолингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 8-го класса, обучающихся английскому языку на уровне B1–B2. Повышенное внимание уделяется явлению языкового барьера как психологическому фактору, препятствующему успешной коммуникации на иностранном языке, особенно в подростковом возрасте. Анализируются возрастные особенности подростков, влияющие на процесс общения, а также проблема создания комфортной образовательной среды для формирования навыков устного общения. Подчеркивается роль социолингвистической компетенции в развитии способности обучающихся грамотно использовать языковые средства в зависимости от ситуации общения, контекста и социальных условий.

*Ключевые слова:* иноязычная коммуникативная компетенция, социолингвистический компонент, языковой барьер, подростки, обучение английскому языку, коммуникативные навыки, образовательная среда.

Общение — неотъемлемая часть нашей жизни, начиная от повседневной жизни и заканчивая работой. В современном мире коммуникативная компетенция вызывает всё более повышенный интерес, так как многие люди при достаточно высоком уровне знаний грамматики и лексики, затрудняются выражать свои мысли на иностранном языке. Данный феномен случается часто и получил название «языковой барьер». Языковой барьер — это психологический барьер, который мешает человеку построить коммуникацию в незнакомой обстановке и ставит его в состояние растерянности. В особенности данное явление часто проявляется у людей на публике и при общении с незнакомыми людьми. Обучающиеся часто боятся сделать ошибку в слове, неправильно проспрягать глагол, употребить время или же просто сказать слово, которое не подходит к определенному контексту. На обдумывание своих слов приходится огромное количество времени, из-за чего обучающийся теряет интерес к разговору на иностранном языке вообще. Это касается как начинающих учеников, так и учеников, имеющих уже высокий уровень владения языком. Этот страх преследует любого ученика вне зависимости от возраста, поэтому так важно уделять внимание развитию способностей учеников не бояться говорить на изучаемом языке и развивать навыки общения.

Особенно общение на английском языке вызывает сложности у подростков в связи с их возрастными особенностями, когда они становятся более замкнутыми и стеснительными. В этот период даже общение на родном языке со сверстниками, либо же с родителями вызывает затруднения в связи с психическим аспектом и меняющимся внутренним миром и внешним взрослением подростка. Как любой иностранный язык, английский язык требует, прежде всего, практики и готовности воспринимать информацию и передавать ее своему собеседнику в понятном и структурированном виде. Английский — это язык бизнеса и науки. Передавать свои мысли грамотно и четко может показаться на первый взгляд сложным, однако вместе с практикой приходит и опыт, необходимый в реализации коммуникативных навыков. Подросткам стоит уделить должное внимание на развитие способности выбирать, о чём, когда и с кем говорить, в зависимости от контекста и ситуации. В это время как никогда необходимо создавать всевозможные условия для их обучения и создания комфортной обстановки на уроках. Это одна из задач социолингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции.

Понятие иноязычной коммуникативной компетенции занимает важное место в методике преподавания иностранных языков. Одним из первых исследователей, обративших внимание на социальную

© Факир Шах Л. С., 2026

обусловленность языкового общения, стал Д. Хаймс, который ввел термин communicative competence и подчеркнул важность умения использовать язык в соответствии с конкретной социальной ситуацией [5, с. 45]. В отличие от традиционного понимания языковой компетенции как набора грамматических знаний, коммуникативная компетенция включает в себя способность адекватно анализировать и продуцировать высказывания с учетом контекста общения.

Дальнейшее развитие данной концепции осуществилось в работах М. Канале и М. Суэйна, которые выделили четыре компонента коммуникативной компетенции: грамматический, социолингвистический, дискурсивный и стратегический [4, с. 67]. Социолингвистический компонент, по мнению авторов, отражает умение выбирать языковые средства в зависимости от социальной роли собеседников, коммуникативной ситуации и культурных норм. Именно этот компонент играет основополагающую роль в преодолении языкового барьера, так как позволяет учащимся чувствовать себя увереннее в фактически ситуациях общения.

В отечественной методике обучения иностранным языкам проблема развития социолингвистической компетенции получила отражение в трудах В. В. Сафоновой. Исследователь рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию в контексте межкультурного общения и выделяет необходимость формирования у обучающихся способности учитывать культурные и социальные особенности носителей языка [2, с. 58]. Современные исследования показывают, что в подростковом возрасте развитие социолингвистической компетенции приобретает особую значимость. Подростки часто испытывают психологические сложности при общении, что усиливает языковой барьер. По мнению Г. В. Бырюковой, создание коммуникативно ориентированной образовательной среды способствует уменьшению тревожности и повышению мотивации к воспроизведение разговора на иностранном языке [1, с. 91].

В последние годы данная проблема активно изучается и казахстанскими учеными. Так, в исследовании Н. А. Смагуловой показано, что использование коммуникативных и интерактивных методов обучения положительно влияет на развитие устной речи и уверенности подростков при общении на иностранном языке [3, с. 19].

Таким образом, развитие социолингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции является важным условием преодоления языкового барьера у обучающихся, особенно в подростковом возрасте. Умение учитывать социальный контекст общения, выбирать соответствующие языковые средства и адаптировать речь к ситуации способствует повышению уверенности учащихся при использовании иностранного языка. Создание благоприятной и психологически комфортной образовательной среды на уроках иностранного языка позволяет снизить уровень тревожности, повысить мотивацию к общению и сформировать устойчивые коммуникативные навыки. Следовательно, целенаправленная работа над развитием социолингвистической компетенции способствует более эффективному обучению иностранному языку и успешной реализации коммуникативных способностей обучающихся.

---

1. *Бырюкова Г. В.* Формирование коммуникативной компетенции учащихся в процессе обучения иностранному языку // Педагогика. — 2021. — № 6. — С. 88–94.

2. *Сафонова В. В.* Межкультурная коммуникация в обучении иностранным языкам. — М. : Просвещение, 2020. — 160 с.

3. *Смагулова Н. А.* Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам в средней школе // Педагогика и психология. — 2023. — № 1. — С. 17–22.

4. *Canale M., Swain M.* Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. — 2020. — Vol. 1. — P. 1–47.

5. *Hymes D.* On Communicative Competence // Sociolinguistics. — Harmondsworth : Penguin Books, 2019. — P. 44–58.

***И. В. Феттер***
*Омский государственный педагогический университет*
***П. З. Феттер***
*Омский государственный педагогический университет*



# ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ МУЗЫКИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье излагается процесс освоения будущими учителями музыки дисциплины «Методы исследовательской и проектной деятельности» в аспекте создания и практической апробации проектов с целью реализации воспитательной функции музыки на основе содержания современной Федеральной программы «Музыка» для начальных классов общеобразовательной школы. Приводится краткое содержание ряда проектов воспитательной, в том числе патриотической направленности, подчеркивается эффективность данной работы во взаимосвязи учебной и практической деятельности студентов-музыкантов.

*Ключевые слова:* воспитательная функция музыки, проектная деятельность, патриотическое воспитание средствами музыки.

Современное состояние педагогической действительности с позиции приоритетности воспитания подрастающего поколения в новых социально-экономических и политических условиях можно охарактеризовать как интенсивный творческий поиск эффективных способов данной работы. Авторы в связи с этим в одной из ранее опубликованных работ подчеркивали, что «…современная педагогическая действительность доказывает необходимость пристального внимания к вопросам воспитания с позиции не только социокультурных вызовов, но и изменяющихся профессиональных требований к педагогическим работникам» [4]. В свете этого чрезвычайно важным, в том числе в качестве актуализирующего воспитательную работу фактора, представляется высказывание Президента Российской Федерации В. В. Путина о том, что «…в российскую школу на системной основе вернулась воспитательная составляющая. И такой подход важен для детей. Его поддерживают и родители, и педагоги, которые понимают, что воспитание и учеба неотделимы друг от друга, именно вместе они формируют гармоничную личность» [2].

Функциональные возможности музыки достаточно широки. Как указывают Э. Б. Абдуллин и Е. В. Николаева, «…общение с музыкой открывает возможности духовного становления личности и ее самовыражения… Музыкальное образование (воспитание, обучение, развитие) способствует формированию эстетического чувства, вкуса, художественных потребностей, ощущения и осознания красоты, гармонии в искусстве и окружающей жизни» [1, с. 17]. Ученый-музыковед В. Н. Холопова выделяет и исследует коммуникативную, этическую, эстетическую, каноническую, эвристическую, познавательно-просветительскую и другие функции музыки [5, с. 7–23].

Сказанное, как представляется, в достаточной мере актуализирует необходимость включения в содержание профессиональной подготовки будущего учителя музыки таких содержательно-методических аспектов, которые бы в реальных профессионально-педагогических условиях способствовали успешной реализации воспитательной функции музыки. Формирование нравственных устоев, морально-этических норм, личностных установок и мировоззренческих убеждений — всё это подвластно музыке, ее огромному образному миру и ценностным основаниям при условии ее глубокого влияния на человека, заинтересованного и ценностного к ней отношения. Чтобы успешно реализовать воспитательную функцию музыки в практической деятельности, необходимо, как представляется, еще на этапе вузовской подготовки, а значит, в процессе профессионального роста и становления будущего учителя музыки, накапливать соответствующий как содержательно-методический, так и организационно-коммуникативный опыт.

Обратимся к практическим аспектам исследуемой подготовки. Прежде всего, подчеркнем, что рассматриваемые задачи вузовской подготовки будущего учителя музыки определяются, среди прочего, тем музыкальным содержанием и его тематическим построением, которое представлено

© Феттер И. В., Феттер П. З., 2026

в современных Федеральных программах по музыке, в частности, в программе по музыке для начальной школы [3].

Ряд предложенных в ее содержании модулей позиционируется как вариативный, предлагаемый к реализации на условиях творческого выбора учителя музыки. Одним из них является модуль «Музыка театра и кино» [3, с. 6, 22]. В программе указывается, что «для данного модуля особенно актуально сочетание различных видов урочной и внеурочной деятельности, таких как театрализованные постановки силами обучающихся, посещение музыкальных театров, коллективный просмотр фильмов» [3, с. 22–23]. Одним из направлений данного модуля в работе с обучающимися начальных классов является «Патриотическая и народная тема в театре и кино», содержанием которого являются «история создания, значение музыкально-сценических и экранных произведений, посвященных нашему народу, его истории, теме служения Отечеству. Фрагменты, отдельные номера из опер, балетов, музыки к фильмам (например, опера “Иван Сусанин” М. И. Глинки, опера “Война и мир”, музыка к кинофильму “Александр Невский” С. С. Прокофьева, оперы “Борис Годунов” и другие произведения)» [3, с. 25].

Данное содержание послужило основанием выполнения студентами-музыкантами соответствующих заданий в процессе освоения учебной дисциплины «Методы исследовательской и проектной деятельности». На занятиях студенты приобретали знания о сущности и структуре проектов, их типах и видах, осваивали методический материал, связанный с организацией проектной работы, в том числе с обучающимися. В процессе прохождения курса студентам предлагалось обращаться не только к указанным в приведенной выше программе музыкальным произведениям и авторам, видам и жанрам музыкально-театрального искусства, но и к другим персоналиям и произведениям: видным нашим современникам, в частности, композиторам советского периода, российским авторам, современным произведениям музыкального и театрального искусства, российской киноиндустрии. Тем самым обеспечивается связь русской классической и современной музыки, создается опора на культурные традиции и ценности с учетом современного социокультурного контекста, что является одной из важнейших задач патриотического воспитания детей и молодежи.

Результатом данной работы стали проекты студентов, посвященные, среди другого, истории нашей страны в различные периоды. Так, например, в содержании ряда проектов, посвященных опере М. П. Мусоргского «Борис Годунов», музыке С. С. Прокофьева к художественному фильму «Александр Невский» и его кантате «Вставайте, люди русские!», акцент ставился на яркие хоровые сцены, олицетворяющие у данных композиторов образы русского народа. Ряд проектов студентов был обращен к современным жанрам музыкального искусства и их авторам, среди которых можно назвать выдающего отечественного композитора XX в. А. С. Зацепина, написавшего много интересной для детской аудитории музыки: к художественным и мультипликационным фильмам, мюзиклам и др. Не менее интересным явился студенческий проект, посвященный творчеству видного отечественного композитора А. Л. Рыбникова: в содержание разработанного цикла бесед для обучающихся о композиторе вошли отдельные музыкальные произведения духовного содержания, наиболее яркие образцы музыки для отечественного кино и др.

В процессе педагогической практики материалы проектов были использованы студентами как на уроках музыки, так и в условиях внеурочной деятельности с младшими школьниками, включая разучивание партий и даже фрагментарную постановку некоторых сцен одного из детских мюзиклов композитора. В разного рода коммуникациях студенты отмечали, что обучающиеся, высоко оценивая музыку А. Л. Рыбникова, обращали внимание на то, что музыка, написанная к предыдущей версии художественного фильма «Приключения Буратино», была сохранена и для новой версии картины, премьера которой состоялась в текущем году. В итоговых материалах по педагогической практике студенты также подчеркивали серьезный воспитательно-патриотический потенциал известной рок-оперы А. Л. Рыбникова «Юнона и Авось», замечая при этом, что глубокое и целостное понимание ее содержания доступно обучающимся в более старшем возрасте.

Студенты также приводили в своих отчетах суждения обучающихся о патриотической направленности ряда произведений указанных выше авторов и других наших современников, также «героев» ряда выполненных проектов, например, Ю. М. Антонова: его военно-патриотических песен («Маки», «Снегири» и др.).

Подытоживая сказанное, отметим, что подготовка к реализации будущим учителем воспитательной функции музыки на этапе его вузовской подготовки в проектной деятельности в процессе освоения дисциплины «Методы исследовательской и проектной деятельности» и в период педагогической практики показала свою эффективность.

1. *Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В.* Теория музыкального образования : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. — 3-изд., испр. и доп. — М. : Прометей, 2020. — 502 с.

2. Воспитательная составляющая вернулась в российскую школу, заявил Путин // РИА НОВОСТИ : [сайт]. — 2025. — 10 июня. — URL: https://ria.ru/20250610/putin-2022062787.html?ysclid=mkwcjzh87l376558851 (дата обращения: 25.01.2026).

3. Федеральная рабочая программа начального общего образования: музыка (для 1–4 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования : [сайт]. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_muzyka_1-4.pdf (дата обращения: 12.01.2026).

4. *Феттер И. В., Феттер П. З.* Воспитательная работа на факультете искусств педагогического университета // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 6. — DOI: 10.17513/spno.30307

5. *Холопова В. Н.* Музыка как вид искусства : учеб. пособие. — 4-е изд., испр. — СПб. : Лань : Планета музыки, 2014. — 320 с.

***Ю. Е. Шабышева***
*Омский государственный педагогический университет*
***Л. А. Шевчук, Е. А. Тинькова***
*Омский колледж профессиональных технологий*

# ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация*. Статья посвящена вопросам эмоционального выгорания педагогических работников системы среднего профессионального образования. В работе рассматриваются особенности профессионального выгорания педагогов колледжей, осуществляющих профессиональную деятельность в инклюзивных группах. Представлены результаты проведенного эмпирического исследования исследуемого феномена у вышеуказанной целевой группы с разным стажем работы в инклюзивных группах по шкалам «эмоциональное истощение», «редукция персональных достижений» и «деперсонализация».

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, инклюзивные группы, особые образовательные потребности, среднее профессиональное образование, ограниченные возможности здоровья.

Вопросы эффективного труда педагогических работников системы профессионального образования остаются актуальными в современных условиях. Еще полвека назад исследователи обозначили проблему, связанную с состоянием эмоционального истощения у работников, чья профессиональная деятельность находится в системе «человек-человек». Проблема эмоционального выгорания — синдрома физического и эмоционального истощения, включающего развитие отрицательной самооценки, негативного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к людям [4], выступает важным аспектом в работе психолога колледжа с педагогическими работниками. В научных работах В. В. Бойко данное состояние определяется как механизм психологической защиты человека с полным или частичным исключением эмоций в ответ на психотравмирующие ситуации [1]. В исследованиях Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой как многомерный конструкт, комплекс отрицательных психологических переживаний, связанных

© Шабышева Ю. Е., Шевчук Л. А., Тинькова Е. А., 2026

с долгосрочными, эмоционально насыщенными и сложными межличностными взаимодействиями с другими людьми; «ответ» на долговременные «стрессы межличностных коммуникаций» [3].

Несмотря на разное понимание эмоционального выгорания учеными, данный феномен представляет собой многомерный процесс, развивающийся у людей помогающих профессий, оказывающий негативное влияние на общее состояние специалистов и приводящий к истощению нервной системы и психики, что отрицательно сказывается на личной жизни и профессиональной деятельности. В научных исследованиях отмечается влияние видов деятельности на скорость и особенности протекания процесса выгорания с предположениями о том, какие люди более подвержены риску возникновения эмоционального выгорания на работе. Так, М. В. Борисова выделяет в своем исследовании объективные и субъективные факторы выгорания, при этом к первым (объективным факторам) относятся особенности профессиональной деятельности человека, а ко вторым (субъективным) — его индивидуально-личностные качества [2].

В связи с этим мы полагаем, что педагогические работники, осуществляющие образовательный процесс в инклюзивных группах, в большей степени подвержены риску возникновения эмоционального выгорания, поскольку данной категории специалистов приходится выполнять дополнительные рабочие функции, связанные с особенностями организации образовательного процесса инклюзивных групп. Следовательно, объективные факторы выгорания у данных педагогов колледжа наиболее выражены. Создание специальных образовательных условий для обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья требует от специалистов дополнительных затрат личностных ресурсов, что приводит к более скорому проявлению признаков эмоционального выгорания.

Специалистами Ресурсно-методического центра инклюзивного образования и Центра инклюзивного профессионального образования Омского колледжа профессиональных технологий было проведено исследование, направленное на определение выраженности проявлений профессионального выгорания у педагогических работников системы среднего профессионального образования, осуществляющих образовательный процесс в инклюзивных группах. Для участия в исследовании были привлечены педагоги двух образовательных учреждений Омска: педагогические работники Омского колледжа профессиональных технологий и преподаватели Омского музыкально-педагогического колледжа. При отборе респондентов, общее число которых составило 52 человека, учитывался стаж педагогической деятельности со студентами, имеющими статус «ограниченные возможности здоровья» и «инвалидность». В рамках исследовательской работы использовалась методика измерения уровня эмоционального истощения, адаптированная для российских условий исследований профессионального выгорания (методика Н. Е. Водопьяновой на основе модели К. Маслач и С. Джексона).

В ходе эмпирического исследования было установлено, что среди респондентов со стажем работы в инклюзивных группах от 3 до 10 лет у половины опрашиваемых (у 50 % педагогов) фиксируется средний уровень по шкалам «эмоциональное истощение» и «редукция персональных достижений»; высокий уровень по шкале деперсонализации. Полученные показатели свидетельствуют о том, что опрошенные зачастую испытывают чувство эмоциональной и физической истощенности; подвержены частым перепадам настроения; характеризуются отсутствием мотивации и энтузиазма в работе, а также избеганием контактов с коллегами. Даже у молодых специалистов при небольшом стаже работы может развиться негативное, недоброжелательное отношение к обучающимся, апатия и враждебность, отсутствие эмпатии и сочувствия. При этом молодые педагоги хотели бы развиваться профессионально, быть мотивированными на достижение профессионального успеха, несмотря на то, что они периодически сталкиваются с трудностями и испытывают эмоциональный дискомфорт в своей профессиональной деятельности.

В другой группе респондентов со стажем работы в инклюзивных группах от 11 до 20 лет показатели распределились следующим образом. Высокий уровень отмечается у 60 % педагогов по шкале «эмоциональное истощение»; у 44 % опрошенных по шкале «деперсонализация». Средний уровень наблюдается у 56 % испытуемых по шкале «редукция персональных достижений». Следовательно, практически все опрошенные испытывают эмоциональное и физическое истощение; упадок сил и психологическое истощение. У данной категории педагогов развивается устойчиво отрицательное, порой безразличное отношение к своей работе; негативное отношение к себе как

к профессионалу. Респонденты порой нивелируют свои достижения, зачастую негативно оценивают себя, умаляя результаты своего труда и не видя возможностей для профессионального развития и дальнейшего роста.

В группе респондентов со стажем работы в инклюзивных группах от 21 года до 40 лет показатели распределились следующим образом. Высокий уровень находит свое отражение у 82,35 % испытуемых по шкале «эмоциональное истощение»; у 70,59 % опрашиваемых по шкале «деперсонализация»; и у 76,48 % участников опроса по шкале «редукция персональных достижений». Большая часть педагогов колледжей отмечают непроходящую усталость, которая сохраняется даже после отпуска и выходных дней; превалирование подавленного настроения, отсутствие физического и психоэмоционального восстановления после отдыха; внутреннюю опустошенность, сопровождающуюся снижением работоспособности. В диалоге с психологом они поясняют, что часто работа сопровождается раздражительностью, тревожностью, отсутствием сил двигаться в профессиональном контексте. Практически все педагоги данной группы редуцируют чувство собственного достоинства, не стремятся расширять свои возможности, ограничивают свои функциональные обязанности по отношению к рабочим аспектам.

Полученные результаты исследования позволяют заключить, что эмоциональному выгоранию подвержены все категории педагогических работников вне зависимости от имеющегося стажа профессиональной деятельности (исследуемый нами феномен находит свое отражение и у молодых педагогов). Работа педагогов колледжа в инклюзивных группах связана с дополнительными трудовыми функциями при организации ими учебного процесса обучающихся с особыми образовательными потребностями. В связи с этим представляется необходимым осуществление психологического сопровождения педагогов специалистами Ресурсно-методического центра инклюзивного образования и Центра инклюзивного профессионального образования Омского колледжа профессиональных технологий, ориентированного на выявление объективных факторов, влияющих на эмоциональное выгорание педагогов колледжа, и реализацию программных мероприятий, способствующих сохранению психологического здоровья у данной категории педагогических работников.

1. *Бойко В. В.* Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. — СПб. : Питер, 1999. — 382 с.

2. *Борисова М. В.* Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. — 2005. — № 2. — С. 94–104.

3. *Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — М. : Юрайт, 2025. — 299 с.

4. *Маслач К.* Выгорание: многомерная перспектива. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. — 147 с.

***С. В. Щербаков***

*Омский государственный педагогический университет*

## ОБЪЕКТИВНОСТЬ ВЫСТАВЛЕНИЯ ОЦЕНКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

*Аннотация*. Статья посвящена изучению психологических аспектов объективности оценивания образовательных успехов учащихся средней общеобразовательной школы. В процессе обучения у учащихся формируется отношение к педагогической оценке, которое потенциально оказывает влияние на процесс обучения студентов 1-го курса. Актуальность статьи обеспечивает противоречие между оценкой, выставляемой учителем, и восприятием учащимся результата своего труда. Педагогическая оценка оказывает влияние формирования у школьников таких

© Щербаков С. В., 2026

личностных качеств, как самооценка, мотивация, тревожность, отношение к себе, окружающим людям, к процессу обучения. Сформированные в школе личностные качества оказывают влияние на успешность адаптации к условиям обучения в вузе.

*Ключевые слова:* педагогическая оценка, личностные качества учителя, объективность оценки, обучение в школе, самооценка.

Федеральный государственный стандарт общеобразовательной школы ориентирует организацию учебного процесса на формирование личностных и метапредметных компетенций, а также на формирование таких качеств, как саморазвитие, самоорганизация, самоконтроль, самооценка, формирование ценностно-смысловых установок. Важное значение в формировании личностных качеств учащихся играет созданная в образовательной организации система оценивания. Внутри системы лежит очень важный момент: насколько объективно и справедливо оценивается уровень сформированности знаний и в целом компетентности обучаемого.

Исследования, проведенные нами в 2023 г., показали, что педагогическая оценка, по мнению студентов, должна быть объективной (55,3 %), непредвзятой (42,55 %), обоснованной (55,3 %) [4]. Проблема состоит в субъективной позиции учителя в оценке результата обучения и личностного качества ученика. На субъективность оценки знаний учащихся обратил внимание В. П. Беспалько. Он предложил следующие параметры качества усвоения знаний: научность содержания обучения, степень его усвоения, осознанность усвоения и прочность. Для оценки качества знаний он также предложил использовать коэффициенты [1]. В работе общеобразовательной школы предложенные коэффициенты не получили практического применения. Параметры качества, если и используются в оценке успешности учащегося, носят субъективный характер. Субъективность оценки зависит от уровня развития педагогических способностей учителя. Выделяют следующие способности: коммуникативные, перцептивные, академические, дидактические, речевые, творческие, конструктивные, авторитарные [2]. Развитие способностей зависит не только от природных задатков, но и от личностных черт учителя. По мнению Н. А. Лоншаковой, личностные черты характеризуются устойчивой предрасположенностью к определенному поведению, обусловленному склонностями, установками, привычками, стилями поведения [3]. Важную роль в характере учителя играет не только отношение к себе, к работе, к учащимся, но и проявление эмоциональных черт характера: сдержанности, хладнокровия, горячности, агрессии, бестактности и др. У учителя, как и у любого человека, в течение всей жизни формируются те или иные черты характера, которые влияют на его поведение и поступки. В процессе профессиональной деятельности многие черты характера изменяются как в положительную, так и в отрицательную сторону.

Важное значение в формировании характера играет устойчивое мнение о себе, т. е. самооценка. На самооценку учащихся большое влияние оказывает оценка, озвученная учителем. В оценку, как правило, входят не только знания ученика, но и оценка личностных качеств ученика. С определенным уровнем сформированности самооценки учащиеся поступают учиться в педагогический университет. Исследования, проведенные в 2023 г., показали, что 55,3 % испытуемых продемонстрировали низкий уровень самооценки, у 29,8 % выявлен средний уровень, а высокий уровень наблюдался только у 14,9 % студентов [4]. Требуются дополнительные исследования, направленные на выявление условий вуза, способствующих формированию не только адекватной самооценки, но и других личностных качеств у будущих специалистов.

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало определение влияния личностных качеств учителя на оценку успешности обучения учащихся. Исследование было проведено в ноябре 2025 г., в нём приняли участие 47 студентов 1-го курса факультета начального, дошкольного и специального образования, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». В качестве диагностического инструментария была составлена анкета по различным аспектам педагогического оценивания, а кроме того, студентам было предложено написать сочинение-рассуждение на тему: «Объективно ли оценивались мои учебные достижения в школе: взгляд из настоящего в прошлое».

Результаты анкетирования показывают, что 59,6 % студентов в школе получали разные оценки и только 40,4 % учились на 4 и 5, при этом данные студенты иногда получали оценки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». При получении неудовлетворительной оценки

в основном ощущали грусть, печаль, разочарование. Редко отмечали, что всё зависело от того, какой это предмет. При получении оценки «удовлетворительно» у студентов разная реакция: от незначительной печали до «всё равно», «радость, что не два». При получении отметки ниже той, на которую претендовали, студенты расстраивались, у некоторых появлялась обида, слезы, они пытались выяснить у учителя, почему им поставили заниженную, по их мнению, отметку. При получении отметки выше той, на которую претендовали, все первокурсники отметили, что это вызывало радость, удовлетворение и удивление. На вопрос, как относились к оценке одноклассники, 44,4 % студентов отметили как «неважное для дальнейшей жизни»; «оценки нужны для цвета аттестата, перевода в следующий класс и для допуска к экзаменам».

Анализ результатов сочинения-рассуждения и анкеты показывает, что оценивание результатов обучения носит иногда субъективный характер (76,6 %), и только 23,4 % студентов отметили, что в их школе учителя оценивали знания объективно. Одна из студенток, обучение которой проходило в разных школах, отметила: «Методы оценивания сильно отличаются. Могу сказать, что не во всех школах объективно и честно оценивают». Некоторые студенты считают, что на объективность оценки сильно влияет отсутствие критериев, «…которые либо не были оглашены заранее, либо были для всех разными».

Анализ результатов исследования показывает, что учителя, оценивая школьника, фиксируют в оценке не только знания, но и отношение к обучающимся. По мнению студентов, учителя относятся позитивно к тем ученикам, которые проявляют активность в учебной и внеучебной деятельности, имеют хорошее поведение, отзывчивы. В то же время отмечают завышение оценки в зависимости от статуса родителей, от того, являются ли они знакомыми учителя, именно к этой категории учащихся относят «любимчиков». Успешный ученик получает больше шансов на высокую оценку. Так, студент описывает ситуацию, которая произошла в классе: «Учитель, в случае когда оценка становилась хуже, разрешал переписать тест, чтобы исправить оценку. Остальным просил не говорить». Хорошие оценки ученик может получать только за активное участие в мероприятиях. Так, студентка описывает свои оценки в аттестате: «Я приносила хороший рейтинг для школы. Оценки по предмету мне ставили за “красивые глазки”. В целом у меня чудесный аттестат». Некоторые студенты в школе числились в «любимчиках» у одного учителя и одновременно испытывали негативное отношение со стороны другого: «Были педагоги, которые относились ко мне с добром, часто завышали оценку за активность, а не за знания: просто за попытку что-то сказать. Были те, которые говорили, что не поставят мне оценку выше тройки, сколько бы я ни работала». Завышение оценки одним учащимся и занижение другим, по мнению студентов, приводит к внутреннему протесту, который может выразиться конфликтом между учеником и учителем. Студентка отмечает: «У учителя истории и обществознания были любимчики, а всем остальным она занижала оценки. С этой проблемой учащиеся пошли к директору школы. Учительница отказалась от нашего класса и затаила обиду».

Негативное отношение со стороны учителя обычно приводит к сомнению ученика в объективности и справедливости выставления оценки: «Даже если я всё учила, отвечала на вопросы, выше тройки мне не ставила по обществоведению»; «Когда я подходила к учителю математики для консультации по теме, то учитель отвечала, что я “тупая” и объяснять мне тему — пустая трата времени». Многие студенты отмечают стереотипность в оценке знаний: сколько бы ученик ни старался исправить положение по предмету, многие учителя относились к этому с недоверием, считая, что он воспользовался интернетом. Так, студентка пишет: «Я самостоятельно изучила материал по видеоурокам и хорошо написала контрольную работу. Учитель мне занизил оценку, объясняя тем, что я не могла самостоятельно разобраться в теме и списала с интернета»; «Когда подтянула знания по математике и знала, что проверочную работу написала на 4–5, она не верила и говорила, что написала не сама, а с помощью телефона».

Многие студенты отмечают влияние отношения учителя с родителями на оценку ученика: «Учительница БЖД повздорила с моей мамой и снизила мне итоговую оценку с 5 до 4»; «У учителя истории ненависть ко мне появилась из-за конфликта с моей мамой, так как она тоже учитель». Среди других негативных отношений учителей студенты выделяют: «Учительница биологии считала, что никто не может знать предмет лучше ее. Следовательно, она часто занижала оценки»;

«Многих ребят просто унижали, а особенно возле доски перед всем классом, даже не за знания»; «Учитель насмехался над всеми, отпускал глупые шутки».

Данные положения свидетельствуют о влиянии личностных черт учителя на объективность выставления оценки учащихся.

1. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.

2. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова [и др.]. — 4-е изд., перераб. — М. : Академия, 2007. — 224 с.

3. *Лоншакова Н. А.* Влияние личностных черт учителя на формирование учебной мотивации учащихся // Концепт. — 2017. — Т. 25. — URL: http://e-koncept.ru/2017/770550.htm (дата обращения: 25.01.2026).

4. *Щербаков С. В.* Педагогическая оценка глазами студентов первого курса // Детство, открытое миру : сб. материалов XIV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2024. — С. 348–350.

***Н. Н. Щербакова***
*Омский государственный педагогический университет*

# О СПЕЦИФИКЕ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Аннотация*. В статье рассмотрена специфика отбора материала для курса «Русский язык и культура речи» в аспекте профессиональной подготовки учителя начальных классов. Автором охарактеризованы темы, актуальные как для предметной подготовки учителя (история русской графики, важнейшие сведения о теории и практике лексикографии), так и для его психолого-педагогической подготовки (элементы теории речевой деятельности).

*Ключевые слова:* русский язык, культура речи, высшее образование.

Курс русского языка и культуры речи является обязательным для профессиональной подготовки учителя. Данный курс должен сформировать у обучающегося прежде всего такую компетенцию, как способность «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации» [3]. Указанная формулировка ФГОС предполагает работу по всем аспектам культуры речи, которые выделяются в учебниках и учебных пособиях: ортологическому (нормативному), коммуникативному, этическому [1, с. 69]. Это положение обусловливает возможность обучения студентов педагогических вузов, обучающихся по разным профилям подготовки, на сходном речевом материале (правописание книжных предлогов и омонимичных им предложно-падежных конструкций с существительными (*в течение, в продолжение, ввиду, насчет* и проч.), пунктуация в предложениях, содержащих различные клише официально-делового стиля или оформление перечня, использование специфической лексики и фразеологии и т. д.).

В то же время совершенно очевидно, что у каждого профиля подготовки существует и набор специфических речевых средств, которые связаны с предметным содержанием. Это терминология той или иной науки, а также специфика использования различных графических средств: таблиц, схем, формул и т. п. С учетом названной специфики требуется отбор речевого материала для проведения практических занятий, но для большинства профилей педагогической подготовки это не меняет принципиальных подходов к выбору тем для обучения. А вот что касается профессиональной подготовки учителя начальных классов, то здесь мы сталкиваемся с необходимостью отбора материала, который важен для формирования профессиональных навыков как с предметной точки зрения, так и с психолого-педагогической. Рассмотрим эти особенности.



© Щербакова Н. Н., 2026

Обучение студента дисциплине «Русский язык и культура речи» по профилю «начальное образование» обнаруживает более всего сходства с подготовкой студентов, обучающихся по профилю «русский язык и литература». Это связано с тем, что указанные специалисты в школе обучают детей русскому языку. Но в то же время существенная разница учебных планов подготовки этих специалистов приводит к необходимости пересмотра как методов изучения отдельных тем, так и их отбора. Говоря о методах, отметим, что, например, на филологическом факультете такая тема, как «Лексикография», обычно выносится на самостоятельное изучение. Это не случайно: филологи на практике постоянно используют различные прескриптивные и дескриптивные словари, поэтому самостоятельное обобщение по данной теме не вызывает у них сложностей. Что касается студентов факультета начального образования, то у них опыт общения с лексикографической продукцией заведомо менее богатый, а кроме того, этот опыт может быть основан на недостаточно авторитетных источниках. В связи с этим представляется необходимым обзор существующих словарей и справочников, в том числе и электронных. При этом не следует ограничиваться рамками нормативных словарей, преподавателю нужно обратить внимание и на дескриптивные лексикографические источники, объяснить их важность, дать сведения об адресате и т. д. Это очень важно для предметной подготовки к преподаванию русского языка младшим школьникам, поскольку учитель должен формировать у них «навыки сознательного отношения к своей речи» [2, с. 9] и лексикографическую культуру, связанную и с выбором нужного источника, и с умением его читать (понимать пометы).

Еще одна тема, которую можно включить в курс для будущих учителей начальных классов, — это графика. Этот раздел для филологов тоже обычно выносится на самостоятельное изучение в той его части, которая связана с историей русского письма. Но связано это не с простотой темы, а с тем, что история графики изучается на филологическом факультете системно в курсах историко-лингвистического цикла. Такой практики у студентов, обучающихся по профилю «начальное образование», нет, а потому им сложно выполнить некоторые задания из школьного учебника.

Так, среди вопросов начального курса русского языка, связанных с графической системой, есть вопрос об истории русского алфавита, предполагающий сравнение его с древней кириллицей [4, с. 146, 150].

Это, на первый взгляд, простое и понятное задание, судя по многочисленным конспектам уроков по данной теме в Интернете, выполняется формально, анализ проводится поверхностно и с ошибками. Как правило, дело ограничивается перечнем новых и утраченных букв, указанием на то, что буквы назывались целыми словами, и выводами о том, что у них несколько иные начертания. При этом учитель обычно не обращает внимания школьников на то, что буквы «Ъ» и «Ь» обозначали звуки, ошибочно утверждает, что в кириллице не было буквы «Я», и, разумеется, никто не говорит о буквах-дублетах и не задает проблемного вопроса о том, с чем может быть связано изменение алфавита. Кстати, студенты и сами часто не могут предположить, что это результат исторической эволюции звуковой системы языка. И сообщение учителя об этом — один из действенных приемов формирования у школьника представления о языке как изменяющемся явлении.

Поскольку дисциплина «Русский язык и культура речи» связана прежде всего с совершенствованием речевой деятельности, студентам обязательно сообщаются сведения о дихотомии *язык/речь*. Для учителя начальной школы эти сведения чрезвычайно важны: знание особенностей речевой деятельности, понимание специфики речевого онтогенеза, определяющего влияния внутренней речи на создание связного текста — все эти понятия теории речевой деятельности должны быть ему известны. Именно психолингвистический анализ позволяет уточнить природу речевой ошибки и тем самым сделать работу по ее предупреждению более эффективной. Отсюда следует, что в программу курса «Русский язык и культура речи» необходимо ввести важнейшие сведения из теории речевой деятельности: сведения о механизмах речи, о внутренней речи, о структуре языковой личности.

Таким образом, курс русского языка и культуры речи важен и для предметной, и для методической подготовки учителя начальной школы.

---

1. *Введенская Л. А., Павлова Л. Г., Кашаева Е. Ю.* Русский язык и культура речи. — 12-е изд. — Ростов н/Д., 2005. — 544 с.

2. *Козырев В. А., Черняк В. Д.* Русская лексикография. — М. : Дрофа, 2004. — 288 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121]. // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=440845&cacheid=9AC0A899F1F584EBD2A24DC1C1C6D7B8&mode=splus&rnd=TfuPZQ#Wr1kq8VZHHaEI3ZD (дата обращения: 20.01.2026).

4. *Штрекер Н. Ю.* Современный русский язык: Историческое комментирование. — М. : Дрофа, 2005. — 240 с.

# СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абрамова Дарья Александровна,** канд. пед. наук, преподаватель колледжа Российского нового университета, Москва.

**Абрамова Ирина Алексеевна,** заведующий Детским садом № 283, Барнаул.

**Абуздина Анастасия Евгеньевна,** магистрант Иркутского государственного университета.

**Авакян Лилит Кареновна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 90, Воронеж.

**Авдеева Наталья Александровна,** заведующий Детским садом № 133, Барнаул.

**Агалиева Амалия Айдыновна,** магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Азыева Галина Александровна,** старший преподаватель Российского нового университета, Москва.

**Акбулатова Анастасия Александровна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 341, Омск.

**Алексеева Анна Сергеевна,** магистрант, учитель русского языка и литературы Грицовского центра образования им. Д. С. Сидорова, Тула.

**Алимбаева Валерия Евгеньевна,** учитель-дефектолог Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск.

**Андиашвили Алексей Суликович,** педагог-психолог Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск.

**Андриевская Светлана Владимировна,** канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры технологии и методики преподавания Полоцкого государственного университета им. Евфросинии Полоцкой, Новополоцк.

**Антилогова Лариса Николаевна,** д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Аржевикина Анна Викторовна,** методист Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск.

**Артемьева Валерия Дмитриевна,** учитель-дефектолог, учитель-логопед Центра развития ребенка — детского сада № 258, Омск.

**Астраханцева Татьяна Николаевна,** канд. пед. наук, доцент Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары.

**Баранов Александр Аркадьевич,** д-р психол. наук, профессор, директор института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета, Ижевск.

**Баранова Галина Анатольевна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области, Тула.

**Башкова Ирина Герольдовна,** воспитатель Детского сада № 15, Канаш.

**Беккер Мария Александровна,** учитель Адаптивной школы-интерната № 17, Омск.

**Белозерова Анна Сергеевна,** учитель истории и обществознания, методист Средней образовательной школы № 109, Пермь.

**Белоногова Марина Валерьевна,** магистрант Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, Абакан.

**Беляева Светлана Игоревна,** канд. психол. наук, доцент Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

**Березина Елена Сергеевна,** д-р биол. наук, доцент, профессор кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

**Березина Татьяна Анатольевна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Института детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

**Благов Юрий Владимирович,** канд. пед. наук, доцент Поволжского государственного университета сервиса, Тольятти.

**Боронилова Ирина Геннадьевна,** канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогических теорий и технологий, директор Института педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа.

**Булгакова Вера Ивановна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 90, Воронеж.

**Бурлак Ольга Анатольевна,** канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Бучко Ксения Сергеевна,** магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Бучнева Юлия Алексеевна,** учитель Средней образовательной школы № 109, Пермь.

**Бырдина Ольга Геннадьевна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Ишимского педагогическогоинститута им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета.

**Быстрикова Ольга Вячеславовна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 90, Воронеж.

**Вайс Ксения Ивановна,** ассистент ресурсного центра инклюзивного образования, студент-магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Варова Дарья Владимировна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 96, Омск.

**Василевич Вероника Рафаэлевна,** ассистент ресурсного центра инклюзивного образования, студент-магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Васильченко Татьяна Сергеевна,** учитель-логопед Детского сада комбинированного вида № 87, Омск.

**Винник Анна Васильевна,** аспирантка Херсонского государственного педагогического университета, Скадовск.

**Виноградова Елена Александровна,** старший преподаватель Псковского государственного университета.

**Вихляева Алена Вячеславовна,** педагог-психолог Детского сада № 278 компенсирующего вида, Омск.

**Владимирова Елена Васильевна,** учитель начальных классов Гимназии № 123 им. О. И. Охрименко, Омск.

**Внукова Альфия Наильевна,** методист Центра технического творчества «Мечта», Омск.

**Волкова Татьяна Николаевна,** магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Воловоденко Анжела Сергеевна,** канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Вольных Алина Сергеевна,** учитель Адаптивной школы-интерната № 17, Омск.

**Воробьева Екатерина Александровна**, учитель-дефектолог Детского сада № 342 комбинированного вида, Омск.

**Воробьева София Владимировна,** обучающийся Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

**Высотская Анна Ивановна,** педагог-психолог Белоярского детского сада.

**Габдулина Ксения Сергеевна,** ассистент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

**Гайдукевич Светлана Евгеньевна,** канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, Минск.

**Гешко Олеся Александровна,** канд. экон. наук, доцент кафедры экономики, менеджмента и маркетинга Омского государственного педагогического университета.

**Гилева Татьяна Васильевна,** заведующий Центром развития ребенка — детским садом № 96, Омск.

**Гичкина Валентина Александровна,** учитель-логопед Средней общеобразовательной школы № 217, Новосибирск.

**Глазун Светлана Константиновна,** учитель начальных классов Специальной школы-интерната № 4, Караганда, Казахстан.

**Гнатив Екатерина Юрьевна,** магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Гончарова Юлия Михайловна,** учитель-дефектолог Школы № 1236 им. С. В. Милашенкова; аспирант Московского педагогического государственного университета.

**Горошко Артем Анатольевич,** аспирант, Магнитогорск.

**Грюнер Алена Владимировна,** учитель Адаптивной школы-интерната № 17, Омск.

**Гукова Евгения Алексеевна,** магистрант, ассистент кафедры русского языка Смоленского государственного университета.

**Гуцул Вера Филимоновна,** д-р пед. наук, учитель начальных классов Теоретического лицея им. П. Мовилэ, Кишинев, Молдова.

**Данилова Кристина Сергеевна,** учитель Шихазанская школы им. М. Сеспеля, с. Шихазаны.

**Денисова Мария Сергеевна,** педагог Нового поколения, Омск.

**Дербенева Анастасия Александровна,** педагог-психолог Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск.

**Дымаренок Елена Дмитриевна,** учитель-дефектолог Адаптивной школы-интерната № 19, Омск.

**Евтушенко Илья Владимирович,** д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры специальной педагогики и психологии Севастопольского государственного университета.

**Евтых Саида Шумафовна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Адыгейского государственного университета, Майкоп.

**Ерёмина Анна Александровна,** педагог-психолог Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск.

**Ермолина Алена Геннадьевна,** магистрант Забайкальского государственного университета, Чита.

**Жилина Анастасия Владимировна,** магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Жулистова Нина Александровна,** старший воспитатель Детского сада № 8 общеразвивающего вида, Омск.

**Затула Татьяна Владимировна,** воспитатель Детского сада № 278 компенсирующего вида, Омск.

**Захарьян Светлана Александровна,** учитель Школы № 1370, Москва.

**Золотых Елена Владиславовна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 90, Воронеж.

**Ивакина Людмила Анатольевна,** канд. пед. наук, инструктор по ФК Детского сада № 22, Липецк.

**Иванова Неонила Вячеславовна,** канд. пед. наук, доцент, декан факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары.

**Иванова Ольга Ивановна,** учитель-дефектолог Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск.

**Ивашев Сергей Владимирович,** учитель-эксперт истории, Шымкент, Казахстан; соискатель кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета.

**Ивко Никита Валерьевич,** магистрант Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева, Петропавловск.

**Ижойкина Людмила Викторовна,** канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Иминова Юлдуз Бахтияровна,** докторант Казахского национального педагогического университета им. Абая, Алматы.

**Ишемгужина Рузана Руслановна,** магистрант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа.

**Казымова Эсмира Рафик кызы,** магистрант Университета ADA; логопед-преподаватель Специальной общеобразовательной школы № 11, Баку; руководитель Центра Nitq inkişaf по психологическому и речевому развитию, Баку.

**Какимова Майра Еренгаиповна,** канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры «Германо-романская филология» Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева, Петропавловск.

**Калашникова Светлана Георгиевна,** канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Капитанец Елена Германовна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.

**Карпова Елена Викторовна,** д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

**Керимбаева Рысты Калдыхановна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Таразского университета им. М. Х. Дулати, Казахстан.

**Китаева Елена Ивановна,** преподаватель Московского педагогического колледжа.

**Киянская Екатерина Владимировна,** магистрант Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, Абакан.

**Кленина Марина Валерьевна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 96, Омск.

**Клюева Валерия Андреевна,** педагог-психолог Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск.

**Ковалева Елена Владимировна,** учитель-логопед Детского сада № 278 компенсирующего вида, Омск.

**Коваленко Кристина Геннадьевна,** магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Коваль София Константиновна,** магистрант Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, Абакан.

**Ковригина Лариса Валентиновна,** канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета; заведующий кафедрой логопедии и детской речи Новосибирского государственного педагогического университета.

**Ковшова Анна Александровна,** директор Средней общеобразовательной школы № 3, Сургут.

**Когут Лилия Александровна,** педагог-психолог Средней общеобразовательной школы № 217, Новосибирск.

**Козлова Ольга Викторовна,** старший преподаватель Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

**Колова Анастасия Владимировна,** учитель начальных классов Общеобразовательной школы № 16, Сарань, Казахстан.

**Кондратьев Вадим Павлович,** педагог дополнительного образования Центра технического творчества «Мечта», Омск.

**Коренная Альбина Валерьевна,** учитель начальных классов Средней общеобразовательной школы № 24, Омск.

**Коробейникова Наталья Алексеевна,** канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Корчагина Татьяна Александровна,** канд. биол. наук, доцент, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета.



**Кравченко Ирина Сергеевна,** заместитель директора Адаптивной школы № 12, Омск.

**Краснощекова Дарья Валерьевна,** заместитель директора Средней общеобразовательной школы № 91, Омск.

**Красовская Елена Юрьевна,** старший воспитатель Детского сада № 133, Барнаул.

**Кривощекова Ирина Сергеевна,** старший воспитатель Средней общеобразовательной школы № 9 им. Героя Российской Федерации С. Ю. Медведева, Бийск.

**Криницкая Яна Анатольевна,** учитель-дефектолог Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск.

**Куанышева Алма Бекмуратовна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 96, Омск.

**Кубракова Екатерина Сергеевна,** канд. физ.-мат. наук, ассистент департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

**Кудрявцева Екатерина Павловна,** магистрант Забайкальского государственного университета, Чита.

**Кузнецова Алина Олеговна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 90, Воронеж.

**Кузнецова Ирина Николаевна,** канд. пед. наук Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева, Петропавловск.

**Кузьмина Ольга Сергеевна,** канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Кульмаметьева Элла Салимчановна,** канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Купреничева Таисия Валерьевна,** старший преподаватель Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; педагог-психолог Школы-интерната № 9 Калининского района, Санкт-Петербург.

**Лабезная Лариса Петровна,** канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского государственного педагогического университета.

**Лаенко Наталья Валерьевна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 90, Воронеж.

**Левданская Оксана Ивановна,** старший воспитатель Детского сада № 107, Красноярск.

**Логинова Наталья Эдуардовна,** доцент Института развития образования Омской области; старший преподаватель Омского государственного педагогического университета.

**Ломакина Лариса Викторовна,** учитель начальных классов Гимназии № 123 им. О. И. Охрименко, Омск.

**Макарова Татьяна Николаевна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 341, Омск.

**Маклаков Алексей Сергеевич,** аспирант Института гуманитарного образования кафедры «Педагогического образования и документоведения» Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова.

**Малолеткина Наталья Павловна,** начальник отдела содержания и качества реализации адаптированных основных общеобразовательных программ, учитель-логопед Средней общеобразовательной школы № 217, Новосибирск.

**Маляр Юлия Викторовна,** педагог-психолог Детского сада № 278 компенсирующего вида, Омск.

**Манжура Валентина Алексеевна,** методист Информационно-методического центра Фрунзенского района Санкт-Петербурга.

**Мартынова Инна Александровна,** педагог дополнительного образования Центра технического творчества «Мечта», Омск.

**Масаева Зарема Вахаевна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова, Грозный.

**Масалыкина Ольга Николаевна,** учитель-логопед Детского сад № 278 компенсирующего вида, Омск.

**Маслацова Александра Константиновна,** магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Мастерских Ксения Алексеевна,** учитель-дефектолог Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск.

**Махамаева Ирина Викторовна,** педагог-психолог Детского сада № 278 компенсирующего вида, Омск.

**Махмутов Максим Фасихович,** преподаватель Центра спортивно-патриотического воспитания «Витязь», Новосибирск.

**Медведева Гузелия Рашидовна,** воспитатель Детского сада № 1 «Колосок» Комсомольского муниципального округа, Чувашская Республика.

**Мельникова-Лебедянцева Кристина Васильевна,** магистрант Севастопольского государственного университета.

**Микляева Наталья Викторовна,** канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры дошкольной дефектологии Московского педагогического государственного университета.

**Милющенко Дарья Сергеевна,** магистрантка Омского государственного педагогического университета.

**Минина Елена Ивановна,** магистрант, учитель начальных классов Гимназии № 5, Рудный, Казахстан.

**Миронова Анна Александровна,** воспитатель Средней общеобразовательной школы № 15, Балашиха.

**Михалева Зоя Геннадьевна,** учитель Средней образовательной школы № 109, Пермь.

**Морозова Оксана Вагизовна,** канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Москалец Юлия Васильевна,** канд. биол. наук, доцент, заведующий кафедрой основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Мотько Майя Борисовна,** учитель-логопед Детского сада № 95 компенсирующего вида Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

**Мурзина Наталья Павловна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Мякишева Мария Владимировна,** канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Мясникова Татьяна Викторовна,** учитель-логопед Нижневартовской школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 2.

**Мячина Елена Константиновна,** старший преподаватель Омского государственного педагогического университета.

**Назарова Наталья Семеновна,** старший воспитатель Детского сада № 16, Барнаул.

**Намсинк Екатерина Викторовна,** канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства, исполняющий обязанности заведующего кафедрой педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Наумов Юрий Алексеевич,** учитель истории Академического лицея им. В. В. Шерстнева, Магнитогорск.

**Небренчин Александр Владимирович,** аспирант Национального исследовательского Томского государственного университета.

**Невзорова Анна Витальевна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

**Нигматулина Руфия Рауфовна,** учитель Адаптивной школы-интерната № 17, Омск.

**Никитенко Юлия Александровна,** старший преподаватель кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, Красноярск.

**Никитина Лариса Борисовна,** д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русского языка и лингводидактики Омского государственного педагогического университета.

**Никифорова Ксения Сергеевна,** учитель начальных классов Средней общеобразовательной школы № 48 им. Героя Советского Союза Д. М. Карбышева, Тюмень.

**Овчарова Татьяна Валериевна,** ассистент ресурсного центра инклюзивного образования, студент-магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Овчинникова Ирина Анатольевна,** учитель-логопед Детского сада № 95 компенсирующего вида Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

**Ожогова Елена Геннадьевна,** канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Орловская Светлана Владимировна,** воспитатель Детского сада № 185, Тюмень.

**Оспанова Гульмира Кеншиновна,** учитель начальных классов Основной средней школы № 73, Караганда, Казахстан.

**Панюшкина Ольга Николаевна,** воспитатель Центра развития ребенка — Детского сада № 90, Воронеж.

**Пармузина Татьяна Александровна,** старший воспитатель Детского сада № 112 комбинированного вида Выборгского района, Санкт-Петербург.

**Парыгина Галина Сергеевна,** ассистент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Пиорунская Анна Александровна,** магистрант Орловского государственного университета им. И. С. Тургенева.

**Пирогова Светлана Викторовна,** старший преподаватель Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

**Поданева Татьяна Владимировна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул.

**Полтавская Наталья Сергеевна,** магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Полянская Анна Александровна,** магистрант Забайкальского государственного университета, Чита.

**Порвина Валерия Евгеньевна,** учитель-дефектолог Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск.

**Посохова Юлия Сергеевна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 90, Воронеж.

**Пушкарева Анна Сергеевна,** учитель-логопед Детского сада комбинированного вида № 3, Новомосковск.

**Пшеничкина Алена Андреевна,** магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Разгонова Лилия Александровна,** методист Центра развития ребенка — детского сада № 341, Омск.

**Рассказова Ирина Николаевна,** канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Рассудова Людмила Анатольевна,** канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Ратовская Светлана Викторовна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Херсонского государственного педагогического университета.

**Рашевская Екатерина Николаевна,** учитель Адаптивной школы-интерната № 17, Омск.

**Решетникова Елена Николаевна,** педагог дополнительного образования Городского Дворца детского (юношеского) творчества, Омск.

**Рублик Татьяна Сергеевна,** магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Савва Любовь Ивановна,** д-р пед. наук, профессор, профессор Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова.

**Савина Наталья Георгиевна**, канд. пед. наук, доцент Детского центра «Юный конструктор», Омск.

**Сазонова Наталья Павловна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул.

**Салмиярова Виктория Александровна,** магистрант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа.

**Сальникова Ольга Григорьевна,** учитель-дефектолог Ирбинского детского сада № 2 «Теремок», Абакан.

**Сандалова Наталья Николаевна,** канд. пед. наук, доцент Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа.

**Сарсенбекова Дарья Ильинична,** магистрант, учитель иностранного языка Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева, Петропавловск.

**Свиридова Анна Валерьевна,** д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры теории, методики и менеджмента начального образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.

**Сигаева Олеся Александровна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 15, Омск.

**Сизова Анна Владимировна,** канд. пед. наук, доцент, профессор Московского педагогического государственного университета.

**Сизова Надежда Игоревна,** учитель Школы-интерната № 17, Москва.

**Симатова Оксана Борисовна,** канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Забайкальского государственного университета, Чита.

**Ситдикова Алеся Зульфатовна,** студент-магистрант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; преподаватель Уфимского многопрофильного профессионального колледжа.

**Скрыпникова Екатерина Михайловна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Новосибирского государственного педагогического университета.

**Смирнова Альбина Ринатовна,** ассистент ресурсного центра инклюзивного образования, студент-магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Собянина Анастасия Александровна,** соискатель Балтийского федерального университета им. И. Канта, Калининград.

**Сомкова Ольга Николаевна,** канд. пед. наук, доцент Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

**Степанова Инга Юрьевна,** канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой, доцент кафедры универсальных педагогических компетенций и управления социальными системами Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

**Степанова Юлия Александровна**, методист Центра развития ребенка — детского сада № 341, Омск.

**Стребулева Яна Юрьевна,** воспитатель Детского сада № 1 «Улыбка» компенсирующего вида, Благовещенск.

**Суворова-Григорович Анна Александровна,** канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского государственного педагогического университета.

**Султанбаева Клавдия Ивановна,** д-р пед. наук, профессор Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, Абакан

**Суртаева Надежда Николаевна,** д-р пед. наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

**Сухарев Андрей Иванович,** канд. пед. наук, профессор, декан факультета искусств Омского государственного педагогического университета.

**Сыздыкбаева Айгуль Джуманазаровна,** PhD, ассоциированный профессор, ассоциированный профессор Казахского национального женского педагогического университета, Алматы.

**Тельнова Жанна Николаевна,** канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Тинькова Екатерина Адамовна,** методист Омского колледжа профессиональных технологий.

**Ткачева Татьяна Викторовна,** учитель-логопед Адаптивной школы — детского сада № 76, Омск.

**Ткаченко Людмила Александровна,** магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

**Тоярова Марфа Викторовна,** учитель Средней общеобразовательной школы № 1, Салехард.

**Трухова Александрина Александровна,** аспирант, директор Детского сада № 127, Санкт-Петербург.

**Тунгатова Елена Андреевна,** учитель начальных классов Средней школы № 10 им. Н. К. Крупской, Петропавловск, Казахстан.

**Тушева Елена Сергеевна,** канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии Московского педагогического государственного университета.

**Ульянова Евгения Александровна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 90, Воронеж.

**Урывская Елена Владимировна,** учитель-логопед Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Омск.

**Факир Шах Лейла Саидовна,** магистрант Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева, Петропавловск.

**Федотова Елена Леонидовна,** д-р пед. наук, профессор Иркутского государственного университета.

**Феттер Инна Витальевна,** канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета.

**Феттер Павел Зигфридович,** канд. пед. наук, доцент, исполняющий обязанности заведующего кафедрой теории и методики музыкального и эстетического воспитания, декан факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета.

**Филатова Александра Федоровна,** д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Финогенова Ольга Николаевна,** канд. психол. наук, доцент Сибирского федерального университета, Красноярск.

**Фром Олеся Владимировна,** магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Харченко Евгения Алексеевна,** канд. пед. наук, доцент Смоленского государственного университета.

**Хохлова Наталия Ивановна,** канд. психол. наук, доцент Сургутского государственного университета.

**Целевич Татьяна Ивановна,** канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Челнокова Татьяна Александровна,** д-р пед. наук, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирясова.

**Чепелкина Ольга Борисовна,** учитель Адаптивной школы № 12, Омск.

**Чердынцева Евгения Валерьевна,** канд. пед. наук, доцент, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Четверикова Татьяна Юрьевна,** канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Шабышева Юлия Евгеньевна,** канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Шаянова Марина Андреевна,** заведующий Детским садом № 16, Барнаул.

**Шевчук Любовь Андреевна,** педагог-психолог Омского колледжа профессиональных технологий.

**Шилова Ирина Михайловна,** канд. пед. наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Ширшов Алексей Валерьевич,** соискатель Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына, Бишкек.

**Шульгина Наталья Николаевна,** воспитатель Центра развития ребенка — Детского сада № 90, Воронеж.

**Шульц Ксения Сергеевна,** магистрант Омского государственного педагогического университета; педагог-психолог Средней общеобразовательной школы № 96, Омск.

**Щедрина Елена Николаевна,** воспитатель Детского сада № 132 «Золотая рыбка», Чебоксары.

**Щербаков Сергей Владимирович,** канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Щербакова Наталья Николаевна,** д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

**Щербакова Ольга Анатольевна,** учитель-дефектолог Нижневартовской школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 2.

**Юань Ханг,** аспирант Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

**Юртаев Сергей Васильевич,** д-р пед. наук, профессор, доцент Государственного гуманитарно-технологического университета, Орехово-Зуево.

**Яковлева Евгения Андреевна,** д-р филол. наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа.

**Яковлева Елена Борисовна,** учитель-логопед Детского сада № 95 компенсирующего вида, Санкт-Петербург.

**Яковлева Мария Александровна,** воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 90, Воронеж.

**Якунина Арина Владимировна,** магистрант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.

**Яскина Ольга Александровна,** старший преподаватель кафедры Основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета.

*Научное издание*

# Детство, открытое миру

*Сборник материалов*
*XVI Международной научно-практической конференции,*
*посвященной Году дошкольного образования*

(Омск, 24–25 марта 2026 года)

Редактор *Н. А. Мурысова*
Технический редактор *Л. Л. Митюкова*

Подписано в печать 24.03.2026. Формат 60 × 84/8.
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Печ. л. 48,75. Уч.-изд. л. 43,29.
Тираж 22 экз. Заказ М-350.

---

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
644099, Омская обл., г. Омск, наб. Тухачевского, 14, каб. 115,
тел.: +7 (3812) 23-57-93.