МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО РАН НА ТЕРРИТОРИИ ДНР

ISNN 2664-7362 (PRINT)
ISNN 2664-7370 (ONLINE)

МАТЕРИАЛЫ
XI Международной научной конференции

# Донецкие чтения – 2026:
## образование, наука, инновации, культура и вызовы современности



**Том 6** | **Педагогические науки. Часть 2**

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный университет»

Представительство федерального государственного
бюджетного учреждения «Российская академия наук»
на территории Донецкой Народной Республики

## XI Международная научная конференция

Материалы конференции

# Донецкие чтения – 2026:

# образование, наука, инновации, культура и вызовы современности

**Том 6**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**Часть 2**

г. Донецк
10–12 ноября 2026 г.

Донецк
Издательство ДонГУ
2026

ББК Ч30я431
УДК 37(043.2)
Д672

*Редакционная коллегия:*
С.В. Беспалова (гл. ред.), А.В. Белый (зам. гл. ред),
М.В. Фоменко, И.А. Кудрейко, Е.В. Сипачева,
А.Ю. Горун, Н.В. Слота, Е.Н. Демина,
В.В. Сафонова, Т.С. Ручица, Т.Н. Глоба,
И.В. Кандаева, Е.Ю. Чумакова (отв. секр. секции).

Д672 **Донецкие чтения – 2026: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности:** Материалы XI Международной научной конференции (Донецк, 10–12 ноября 2026 г.). – *Том 6: Педагогические науки. Часть 2* / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2026. – 320 с.

*Ответственность за содержание материалов, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы.*

Во вторую часть шестого тома материалов XI Международной научной конференции «Донецкие чтения – 2026: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» вошли исследования по актуальным проблемам современной педагогики. Рассматриваются теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания детей дошкольного возраста, детей младшего школьного возраста, лиц с ограниченными возможностями здоровья, актуальные проблемы и тенденции развития музыкальной педагогики, а также вопросы теории и методики дополнительного образования.

Освещенные в сборнике проблемы и направления их решения будут полезны научным работникам, преподавателям, студентам, аспирантам и докторантам, проводящим исследования в области педагогических наук.

ББК Ч30я431
УДК 37(043.2)

© Коллектив авторов, 2026
© Донецкий государственный университет, 2026

# ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

***Председатель:***

**Панченко Владислав Яковлевич**, вице-президент Российской академии наук, д-р физ.-мат. наук, профессор, академик РАН (г. Москва).

***Сопредседатель:***

**Беспалова Светлана Владимировна**, ректор Донецкого государственного университета, руководитель Представительства Российской академии наук на территории Донецкой Народной Республики, д-р физ.-мат. наук, профессор (г. Донецк).

***Члены программного комитета:***

**Алексеев Игорь Александрович**, ведущий научный сотрудник лаборатории физической географии и биогеографии Института географии им. В. Б. Сочавы СО РАН, д-р геогр. наук (г. Иркутск).

**Андреев Дмитрий Александрович**, заместитель декана по научной работе исторического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (г. Москва), д-р ист. наук, доцент (г. Москва).

**Аноприенко Александр Яковлевич**, ректор Донецкого национального технического университета, канд. техн. наук, профессор (г. Донецк).

**Бабурин Сергей Николаевич**, президент Ассоциации юридических вузов, научный руководитель Центра интеграционных и цивилизационных исследований Института государства и права РАН, д-р юрид. наук, профессор, почётный профессор Донецкого государственного университета (г. Москва).

**Бахтин Станислав Геннадиевич**, декан химического факультета Донецкого государственного университета, канд. хим. наук, доцент (г. Донецк).

**Белозеров Геннадий Александрович**, заместитель генерального директора Автономной некоммерческой организации «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов».

**Белый Александр Владимирович**, проректор по научной и инновационной деятельности Донецкого государственного университета, канд. хим. наук, доцент (г. Донецк).

**Блинова Елена Евгеньевна**, заведующая кафедрой прикладной психологии и развития личности Херсонского государственного педагогического университета, д-р психол. наук, профессор (г. Херсон).

**Вартанова Елена Леонидовна**, декан факультета журналистики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р филол. наук, академик РАО (г. Москва).

**Варюхин Виктор Николаевич**, научный руководитель Донецкого физико-технического института им. А. А. Галкина, д-р физ. мат. наук, профессор, член-корр. РАН, (г. Донецк).

**Воронова Ольга Евгеньевна**, профессор кафедры литературы и журналистики, руководитель Центра региональных проектов и межрегиональных связей Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, д-р филол. наук, профессор (г. Рязань).

**Ганиева Ирина Александровна**, директор АНО «Научно образовательный центр „Кузбасс“», д-р экон. наук, доцент (г. Кемерово).

**Глухов Александр Захарович**, главный научный сотрудник Донецкого ботанического сада, профессор кафедры ботаники и экологии Донецкого государственного университета, д-р биол. наук, профессор (г. Донецк).

**Головчан Алексей Витальевич**, директор Донецкого физико-технического института им. А. А. Галкина, канд. физ. мат. наук, доцент (г. Донецк).

**Данилюк Даниил Анатольевич**, и. о. директора Института прикладной математики и механики, канд. физ. мат. наук (г. Донецк).

**Журавлёва Екатерина Васильевна**, Советник президента РАН, советник Председателя Совета директоров ГК «ЭФКО», д-р с.-х. наук, профессор РАН (г. Белгород).

**Зенченко Светлана Вячеславовна**, проректор по научной работе Северо-Кавказского федерального университета, д-р экон. наук, профессор (г. Ставрополь).

**Зинченко Юрий Петрович**, декан факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р психол. наук, профессор, член-корреспондент РАН, академик РАО (г. Москва).

**Игнатенко Григорий Анатольевич**, ректор Донецкого государственного медицинского университета им. М. Горького, д-р мед. наук, профессор, академик РАН (г. Донецк).

**Ильинский Владимир Викторович**, и. о. зав. кафедрой общей экологии и гидробиологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р биол. наук, профессор (г. Москва).

**Исаков Владимир Борисович**, профессор НИУ «Высшая школа экономики», д-р юрид. наук, профессор (г. Москва).

**Калмыков Степан Николаевич**, вице-президент Российской академии наук, д-р хим. наук, профессор, академик РАН (г. Москва).

**Керимов Александр Джангирович**, главный научный сотрудник Института государства и права Российской академии наук, д-р юрид. наук, профессор (г. Москва).

**Кирпичников Михаил Петрович**, декан биологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р биол. наук, профессор, академик РАН (г. Москва).

**Кожухов Игорь Борисович**, профессор кафедры высшей математики НИУ «Московский институт электронной техники», д-р физ. мат. наук, профессор (г. Москва).

**Крамаренко Артём Александрович**, заместитель Председателя Правительства Донецкой Народной Республики, Министр сельского хозяйства, пищевой и перерабатывающей промышленности (г. Донецк).

**Красильников Павел Владимирович**, декан факультета почвоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р биол. наук, член-корреспондент РАН (г. Москва).

**Липгарт Андрей Александрович**, декан филологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р филол. наук, профессор (г. Москва).

**Лубков Алексей Владимирович**, ректор Московского педагогического государственного университета, д-р ист. наук, профессор, академик РАО (г. Москва).

**Макаров Кирилл Борисович**, заместитель Председателя Правительства Донецкой Народной Республики (г. Донецк).

**Матишов Геннадий Григорьевич**, заместитель президента РАН, научный руководитель Южного научного центра РАН, д-р геогр. наук, профессор, академик РАН (г. Ростов-на-Дону).

**Месхи Бесарион Чохоевич**, ректор Донского государственного технического университета, председатель Совета ректоров вузов Ростовской области, д-р техн. наук, профессор, академик РАО (г. Ростов на Дону).

**Минаев Андрей Иванович**, профессор Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, д-р ист. наук, доцент (г. Рязань).

**Некипелов Александр Дмитриевич**, директор Московской школы экономики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р экон. наук, профессор, академик РАН (г. Москва).

**Нечаев Владимир Дмитриевич**, ректор Севастопольского государственного университета, д-р полит. наук, доцент (г. Севастополь).

**Овечко Сергей Викторович**, заместитель Института биологии южных морей имени А. О. Ковалевского РАН, канд. биол. наук (г. Севастополь).

**Пармон Валентин Николаевич**, научный руководитель Института катализа СО РАН, д-р хим. наук, академик РАН (г. Новосибирск).

**Плугатарь Юрий Владимирович**, директор Ордена Трудового Красного Знамени Никитского ботанического сада – Национального научного центра РАН, председатель Совета ботанических садов России, д-р с.-х. наук, профессор, академик РАН (г. Ялта).

**Половян Алексей Владимирович**, директор Института экономических исследований, д-р экон. наук, доцент, (г. Донецк).

**Понедельников Алексей Борисович**, руководитель отдела «Северо-Азовский» Южного филиала ФГБНУ «ВНИРО» (г. Мариуполь).

**Приходько Светлана Анатольевна**, директор Донецкого ботанического сада, канд. биол. наук, ст. науч. сотр. (г. Донецк).

**Прутцков Григорий Владимирович**, профессор Института медиа НИУ «Высшая школа экономики», д-р филол. наук (г. Москва).

**Рябичев Виктор Дронович**, ректор Луганского государственного университета имени Владимира Даля, д-р техн. наук, профессор (г. Луганск).

**Садовничий Виктор Антонович**, ректор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р физ.-мат. наук, профессор, академик РАН (г. Москва).

**Секиринский Дмитрий Сергеевич**, заместитель Министра науки и высшего образования Российской Федерации.

**Скуратовская Екатерина Николаевна**, врио директора Института биологии южных морей имени А. О. Ковалевского РАН, канд. биол. наук (г. Севастополь).

**Сократов Сергей Альфредович**, зам. декана географического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, канд. геогр. наук, доцент (г. Москва).

**Тедеев Вадим Ботазович**, ректор Юго Осетинского государственного университета имени А. А. Тибилова, канд. техн. наук, профессор (г. Цхинвал).

**Тохтарь Валерий Константинович**, директор Ботанического сада Белгородского государственного национального исследовательского университета, д-р биол. наук, с. н. с. (г. Белгород).

**Трофимов Олег Владимирович**, Министр образования и науки Донецкой Народной Республики (г. Донецк).

**Тулупов Владимир Васильевич**, декан факультета журналистики Воронежского государственного университета, д-р филол. наук, профессор (г. Воронеж).

**Туранина Неонила Альфредовна**, зав. кафедрой библиотечно-информационной деятельности Белгородского государственного института искусств и культуры, д-р филол. наук, профессор (г. Белгород).

**Федянин Андрей Анатольевич**, проректор – начальник управления научной политики Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, д-р физ. мат. наук, профессор, член-корреспондент РАН (г. Москва).

**Харламенкова Наталья Евгеньевна**, заведующая лабораторией психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, заместитель директора Института психологии РАН, д-р психол. наук, профессор (г. Москва).

**Хомутова Екатерина Валерьевна**, директор Института физико-органической химии и углехимии им. Л. М. Литвиненко, канд. биол. наук (г. Донецк).

**Шебалков Алексей Викторович**, Министр природных ресурсов и экологии Донецкой Народной Республики (г. Донецк).

# *Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания детей дошкольного возраста*

УДК 373.24

## ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ПРЕДВИДЕТЬ РЕЗУЛЬТАТЫ СВОЕГО ПОВЕДЕНИЯ

***Абраменко И.А.,*** ORCID 0000-0002-1849-9554
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,г. Донецк, ДНР, РФ
*irabr2014@mail.ru.*

**Введение.** Современное состояние накопленного человечеством опыта указывает на то, что его объёмы столь велики, что становятся причиной, влекущей за собой изменения в системе передачи опыта подрастающему поколению и повышения требований к качеству образования Федеральным государственным образовательным стандартом. Наблюдается тенденция к увеличению сроков обучения. При этом образовательные организации вынуждены постоянно находиться в педагогическом поиске, чтобы подобрать ключи к выполнению повышенных требований стандартов образования.

Также требования обращены к дошкольникам, что объясняется усиленным вниманием к формированию положительных предпосылок их будущей учебной деятельности: необходимы качества развитой самостоятельности, целенаправленности, способности к осознанной саморегуляции собственных действий, обдуманности поступков.

Старший дошкольный возраст представляет собой сензитивный период для развития прогностических способностей. В этот период, как отмечается в статье Ахметзяновой А.И., Артемьевой, Т.В., Киселевой М.Э. «Способность к предвосхищению ситуаций будущего у слабовидящих дошкольников» говорится, что «… ребёнок активно учится «заглядывать вперёд»: он уже может мысленно представить результат своего действия до того, как его совершит, предугадать реакцию другого человека, спланировать последовательность шагов для решения простой задачи. Именно в этом возрасте антиципация (способность к предвосхищению) становится мощным внутренним регулятором поведения. Ребёнок уже не просто реагирует на мир пассивно – он начинает действовать целенаправленно, опираясь на прогноз…», а способность к антиципации становится важнейшим условием социально-психологической адаптации ребёнка. [2] Однако, как показывают исследования, у многих детей данная способность развита недостаточно: дошкольники нередко действуют импульсивно, не задумываясь о возможных последствиях своих поступков, что затрудняет их социализацию и создаёт риски для безопасности.

**Цель** работы состоит в раскрытии теоретических оснований и методических аспектов формирования педагогом ДОО у старших дошкольников умения предвидеть результаты своего поведения.

**Основная часть.** Теоретические основания формирования прогностической способности у детей раскроем через понятие антиципации. Проблема предвидения результатов поведения носит разно направленный характер его рассмотрения. Возьмём для раскрытия данной проблемы такие науки как физиология, психология, педагогика.

Физиологические основы прогнозирования заложены в работах Анохина П.К., который обосновал концепцию «акцептора результатов действия» как механизма опережающего отражения действительности. По его мнению, предвидение результатов действий представляет собой универсальную функцию мозга, «предупреждающую совершение ошибок, не соответствующих поставленной цели» [1]. Н.А. Берштейн развил эту идею в концепции «модели потребного будущего», подчёркивая, что механизм опережающего отражения обеспечивает целенаправленность поведения [3]. В психологии дошкольного детства проблема антиципации разрабатывалась Запорожцем А. В.: Его «синтетический эмоционально-гностический комплекс типа аффективных образов», моделирующий смысл ситуаций для субъекта и регулирующий динамическую сторону поведения ребёнка, указывал, что именно наличие способности к предвосхищению свидетельствует о высоком уровне развития ориентировки в реальности – как её познавательного, так и эмоционально-личностного компонентов [4].

Можно заметить, что становление способности к прогнозированию проходит ряд последовательных этапов. Предпосылками для прогнозирования выступают сенсомоторные предвосхищения ребёнком мимических реакций. Они интенсивно развиваются и созревают уже для прогнозирования к старшему дошкольному возрасту. Этот возраст можно рассматривать как сензитивный для целенаправленного формирования умения предвидеть результаты своего поведения или деятельности.

Умения предвидеть результаты своего поведения неразрывно связаны с развитием произвольности – важнейшего новообразования дошкольника. Одним из механизмов произвольного поведения в старшем дошкольном возрасте становится умение осознавать последствия своих поступков, предвидеть результаты деятельности, подчинять свои действия мотивам.

Педагог организует сонаправленную деятельность в играх дошкольников. Это способствует углублению природных способностей детей в предвидении результатов действий через моделирования ситуаций с помощью настольного театра, или в проговаривании последовательности ролевых действий и событий в сюжетной игре.

В продуктивной деятельности педагог обучает детей составлять план действий в вариациях, что выполняется в раскладывании расположения элементов аппликации на основе перед наклеиванием или во время игры с конструированием по замыслу из бумаги и в строительных играх и пр.

Формирование прогностической способности у дошкольников не происходит спонтанно – оно требует целенаправленного педагогического сопровождения. Как отмечают исследователи, дошкольники склонны к прогнозированию под влиянием стимуляции взрослого, поскольку прогнозирование ещё не является для них жизненной потребностью.

Развивая идею антиципации будущего в детской игре, которая выступает как механизм предвосхищения и научения предвиденью результатов деятельности, где направленность игры в будущее, в которой моделируются жизненные ситуации, закрепляются умения, необходимые личности в дальнейшем. Педагог также может использовать специальные игровые задания: «Что будет, если…?», «Помоги правильно продумать действия героя сказки, чтобы избежать ему опасности», «Как нужно играть в игру, чтобы не было ссор и обид?», которые направленны на активизацию прогностического мышления. Педагогически ценно, когда ребёнок учится устанавливать причинно-следственные связи, на основании которых определяет ситуацию как опасную или неопасную.

**Заключение.** Формирование у старших дошкольников умения предвидеть результаты своего поведения является важной задачей дошкольного образования, решение которой обеспечивает становление произвольной регуляции деятельности, социально одобряемого поведения и основ безопасности жизнедеятельности. Старший дошкольный возраст представляет собой сензитивный период для развития прогностической способности: именно в этот период эмоциональное предвосхищение достигает наибольшей побудительной силы, а мышление ребёнка приобретает способность к установлению причинно-следственных связей. Педагог ДОО играет ключевую роль в формировании данного умения, организуя развивающую среду, создавая проблемные ситуации, побуждающие детей к анализу последствий своих поступков, и используя игру как ведущее средство развития прогностических способностей. Эффективность этой работы обеспечивается поэтапностью, системностью и учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

**Список литературы**


1. Анохин, П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности : избранные труды / П. К. Анохин. – Москва : Наука, 1979. – 454 с.
2. Ахметзянова, А. И. Способность к предвосхищению ситуаций будущего у слабовидящих дошкольников / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, М. Э. Киселева // Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология. – 2022. – № 1. – С. 5–28. – DOI: 10.11621/vsp.2022.01.01. – EDN: ZIOIDG.
3. Бернштейн, Н. А. Физиология активности / Н. А. Бернштейн // Философская энциклопедия. Т. 5. – С. 329. – URL: https://www.rulit.me/books/nikolaj-aleksandrovich-bernshtejn-1896-1966-read-379237-6.html.
4. Запорожец, А. В. К вопросу о генезисе, функциях и структуре эмоциональных процессов у ребёнка / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды. Т. 1. – Москва : Педагогика, 1986. – 320 с.

УДК 372.881.111.1

# ФЕНОМЕН «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЛИХОРАДКИ» В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ

***Алексеева М.А.,*** ORCID 0009-0008-6713-5926
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск, РФ
*rita.alek09@gmail.com*

**Введение**. Возраст, с которого дети начинают изучать иностранный язык, с каждым годом продолжает снижаться. Так, ОЭСР отмечает, что это изменение является результатом целенаправленных реформ в области образования в странах мира, связанными с реакцией на глобализацию, и также прогнозирует, что возраст начала обучения иностранному языку будет продолжать снижаться [1]. Такая тенденция распространяется по всему миру и в определенных регионах лишь интенсифицируется с течением времени, особенно в частном дошкольном образовательном секторе.

**Цель** – анализ особенностей обучения английскому языку в дошкольных учреждениях Республики Корея в контексте феномена «образовательной лихорадки».

**Основная часть**. Республика Корея является страной, в которой образование, с точки зрения общества, ориентировано преимущественно на академические достижения, что порождает спрос на частное дошкольное обучение. Родители стремятся как можно раньше приобщить своих детей к изучению английского языка, чтобы обеспечить им академическое преимущество для обучения в школе и, соответственно, лучшие перспективы в будущем. Такой феномен в корейском обществе получил название «образовательной лихорадки» в области английского языка («English fever»).

Актуальность явления «образовательной лихорадки» в Республике Корея подтверждает статистика: в настоящее время восемь из десяти корейских школьников регулярно посещают дополнительные частные занятия вне рамок общеобразовательной школы. В 2024 году общие расходы на частное образование в стране достигли 29,2 триллиона вон, что является рекордным показателем [2]. Дошкольное образование подстраивается под спрос общества, однако если государственные дошкольные учреждения строго регламентированы по закону, то частные же готовы на все ради привлечения потенциальных клиентов.

Говоря о преподавании английского языка в государственных дошкольных учреждениях Республики Корея, необходимо отметить, что обучение английскому языку присутствует опционально, преимущественно как дополнительная платная услуга. Преподавание

английского языка в государственных дошкольных учреждениях строго стандартизировано: дополнительные занятия, к которым относится английский язык, разрешены только для детей старше двух лет; занятия могут проводиться только во временной период с 12:00 до 18:00; урок по английскому языку должен быть интегрирован в повседневные виды деятельности, а не выделяться в отдельный, изолированный урок [3].

Говоря о частных дошкольных учреждениях, следует отметить, что в них английский язык занимает принципиально иное положение: он выступает не факультативной платной услугой, а центральным элементом образовательной программы. Распространенность уроков английского языка в частном секторе существенно выше, чем в государственном – 89,1% учреждений предлагают программы обучения английскому языку, в свою очередь в государственных детских садах аналогичный показатель составляет 56,9%. В целом, программы обучения, связанные с английским языком, являются наиболее востребованными среди всех направлений дополнительного образования [4].

Особой формой дошкольных учреждений являются так называемые «английские детские сады» – фактически они представляют собой частные организации, где обучение дошкольников ведется на английском языке. Число таких учреждений неуклонно растет: в Сеуле отмечен рост с 615 в 2018 году до 842 в 2023 году. Интенсивность языкового погружения в таких садиках гораздо выше, чем в государственных: если в четырехлетнем возрасте дети должны использовать английский язык для общения примерно 30–40% времени, то к пяти годам этот показатель достигает 60–70%, а к шести – приближается к 100%. Что касается организации учебного процесса, то в большинстве «английских детских садов» полный день пребывания ребенка фактически проходит в англоязычной среде. Учебный день разбит на отдельные уроки продолжительностью около 40 минут, включающие фонетику, чтение, письмо, математику и естественные науки, а также занятия по искусству, музыке и физической культуре – последние также проводятся на английском языке [5]. Подобная организация обучения, предполагающая полное погружение в англоязычную среду и строгое академическое расписание, является прямым отражением «образовательной лихорадки»: родители рассматривают раннее овладение английским языком как необходимое условие будущего успеха детей, а «английские детские сады» предоставляют максимально раннюю и интенсивную подготовку.

Однако такая интенсивность и академическая направленность вызывают критику. Глава Национальной комиссии по правам человека Республики Корея Ан Чхан Хо охарактеризовал сложившуюся практику обучения как «чрезмерное раннее образование», которое «лишает детей времени на игру, отдых», подрывая их здоровье и развитие [6]. Министерство образования Южной Кореи объявило о планах ввести

ограничения в области обучения английскому языку на дошкольном уровне: для детей младше трех лет любая форма обучения будет полностью запрещена, а для детей от трех лет обучение будет ограничено тремя часами в день, однако общее количество часов обучения в неделю не должно превышать пятнадцать часов – фактически такой запрет сделает невозможным функционирование «английских детских садов» [5].

**Заключение**. Таким образом, обучение английскому языку в дошкольных учреждениях Республики Корея развивается под влиянием феномена «образовательной лихорадки». Если в государственных дошкольных учреждениях английский язык существует в строго регламентированных рамках дополнительной услуги, то в частном секторе он превращается в центральный элемент образовательной программы, а «английские детские сады» представляют собой наиболее интенсивную форму ранней языковой подготовки. Вместе с тем нарастающая критика чрезмерной академической нагрузки на детей и планы государства по ограничению дошкольного обучения английскому языку указывают на формирующееся противоречие между общественным спросом и государственным регулированием. Дальнейшее развитие будет зависеть от того, насколько удастся найти баланс между спросом общества и государственным интересом в защите прав детей.

**Список литературы**


1. Learning English as a Foreign Language across PISA Countries and Economies // OECD. – 2026. – URL: https://www.oecd.org/en/publications/learning-english-as-a-foreign-language-across-pisa-countries-and-economies_a704eee2-en.html (дата обращения: 01.10.2026).
2. Private Education Expenditures Survey of Elementary, Middle and High School Students in 2024 // Ministry of Data and Statistics of the Republic of Korea. – 2024. – URL: https://mods.go.kr/board.es?act=view&bid=11758&list_no=436035&mid=a20101000000 (дата обращения: 01.10.2026).
3. Enforcement Decree of the Early Childhood Education Act // Korea Law Translation Center. – URL: https://elaw.klri.re.kr/kor_mobile/viewer.do?hseq=61083&type=part&key=16 (дата обращения: 01.10.2026).
4. Kim, J. H., Choi, T. H. Enacted curriculum of private English kindergartens in Korea: Cases of three play-based English kindergartens in Seoul / J. H. Kim, T. H. Choi // Local research and glocal perspectives in English language teaching: Teaching in changing times. – 2022. – № 1. – P. 111–126. DOI: 10.1007/978-981-19-6458-9_8.
5. Why 'English kindergartens' remain popular in Korea despite rising costs and government crackdowns // Korea JoongAng Daily. – 2026. – URL: https://v.daum.net/v/20260414070309617#1 (дата обращения: 01.10.2026).
6. NHRCK Calls for End to Human Rights Violations Against Children Caused by the “Age 7 Exam” and Excessive Early Private Education // National Human Rights Commission of Korea. – 2025. – URL: https://www.humanrights.go.kr/eng/board/read?boardManagementNo=7003&boardNo=7611424&menuLevel=2&menuNo=114&draft=live (дата обращения: 01.10.2026).

УДК 37.034

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

***Анисова Ю.В.***,
***Крюкова Е.В.***, канд. пед. наук, доц., ORCID 0009-0001-4518-0899
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
*anisova.19.julia@mail.ru, kryukova_elena1972@mail.ru*

**Введение.** На современном этапе развития дошкольной педагогики вопрос нравственного воспитания детей дошкольного возраста приобретает особую значимость. Актуальность данной проблемы обусловлена рядом взаимообусловленных факторов. Во-первых, поступательное развитие социума немыслимо без наличия граждан, обладающих не только глубокими знаниями, но и сложившейся системой личностных характеристик, которые обеспечивают гармоничное сосуществование людей в обществе. Во-вторых, повседневная жизнь современного дошкольника разворачивается под влиянием множества разнонаправленных факторов – как позитивных, так и негативных, – которые воздействуют на еще неокрепшие познавательную и аффективную сферы личности, а также на формирующуюся моральную позицию ребенка. В-третьих, приобретение детьми определенного комплекса нравственных представлений имеет исключительное значение, поскольку позволяет им присваивать социально принятые нормы поведения и осознавать последствия их несоблюдения. В связи с этим нравственное воспитание дошкольников, становление нравственных ценностей у детей и создание оптимальных условий для этого процесса представляет собой значимую задачу дошкольной педагогики.

Повышенное внимание общества к проблемам нравственного воспитания дошкольников стимулирует педагогов-практиков к поиску наиболее действенных методов, организационных форм и средств, способствующих решению данной задачи. Анализ накопленного педагогического опыта свидетельствует о том, что одним из видов деятельности, в рамках которого происходит интенсивное становление нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста, выступает игра. В современных дошкольных образовательных учреждениях ведется систематическая работа по нравственному воспитанию детей. Тем не менее, как показывает практика, она далеко не всегда демонстрирует высокую результативность, поскольку в ряде случаев подобная деятельность сводится к формальному выполнению предписаний. С учетом сказанного, проектирование педагогических

условий становления нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста на основе игровых технологий представляет собой актуальную проблему, которая требует разработки нестандартных решений и внедрения перспективных методов и форм взаимодействия с дошкольниками, ориентированных на формирование и развитие нравственных качеств, присвоение нравственных норм и принципов.

**Цель исследования** – выявление и обоснование педагогических условий формирования нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста на основе игровых технологий.

**Основная часть.** Проблематика нравственности находилась в поле внимания мыслителей античной эпохи (Аристотель, Платон, Сократ, Эпикур), философов Средневековья и Ренессанса (Ф. Ларошфуко, Ф. Честерфилд), а также представителей Нового времени и эпохи Просвещения – Б. Спинозы, И. Канта, Г. Гегеля, Л. Фейербаха. Теоретическим аспектам нравственного воспитания детей посвятили свои труды Л. И. Божович, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинский и др. Из числа современных исследователей следует отметить Ш. А. Амонашвили, Т. Н. Власову, И. Ю. Кокаеву, С. В. Кульневича, Б. Т. Лихачева и др.

Анализ психолого-педагогической и философской литературы продемонстрировал отсутствие единого подхода к трактовке понятия «нравственные ценности». Так, в Новейшем философском словаре «нравственные ценности» определяются, как «то, что человек или общество признают важным и достойным в поведении и отношениях; ориентиры, ради которых человек готов действовать и от которых не отступает даже себе в убыток» [4, с. 678]. Л. Н. Антилогова рассматривает нравственные ценности как «интегральное образование нравственного сознания, включающее нормы, оценки, понятия, принципы, идеалы, тесно связанное с мотивами и потребностями индивида, обеспечивающее направленность его сознания на достижение высших нравственных целей, выполняющее функции оценивания и регулирования поведения человека на основе добра и зла» [1, с. 73]. В рамках данного исследования мы будем опираться на понимание нравственных ценностей как представлений человека (или общества) о том, что является верным, справедливым, достойным либо недопустимым во взаимоотношениях с окружающими и в жизни вообще. К числу нравственных ценностей относятся такие понятия, как честность, справедливость, уважение, доброта, ответственность, верность, патриотизм, трудолюбие, милосердие.

Действенным инструментом формирования нравственных ценностей выступают игровые технологии. Изучение психолого-педагогической и учебно-методической литературы, а также анализ практического педагогического опыта позволили выделить следующие педагогические условия, способствующие формированию нравственных ценностей у старших дошкольников на основе игровых технологий:

- насыщение ценностным содержанием современных образовательных программ дошкольного образования посредством включения в них специализированных игровых модулей, направленных на формирование у воспитанников базовых нравственных ориентиров, соответствующих отечественным культурным традициям (Любовь к людям, Семья, Добро, Труд, Мир, Свобода, Совесть, Истина);

- целенаправленная профессиональная подготовка педагогов в области применения игровых технологий для становления нравственных ценностей у детей;

- учет специфики формирования ценностных ориентаций у дошкольников в процессе игровой деятельности;

- комплексное воздействие на нравственную сферу ребенка и создание благоприятного психологического климата в ходе игровой деятельности [3, с. 192];

- индивидуальный подход в процессе формирования нравственных ценностей на основе игровых технологий;

- организация совместной ценностно-ориентированной деятельности детей и педагога в формате специальных игровых занятий [2].

Стратегия выбора конкретных методов обусловлена поставленными целями, возрастными особенностями воспитанников и квалификацией педагогического состава.

**Заключение.** Процесс формирования и развития нравственных ценностей характеризуется пролонгированным характером и берет свое начало в дошкольном возрасте. Его специфика раскрывается посредством специальной модели, объединяющей взаимосвязанные компоненты, которые определяют направления, задачи, педагогические условия и итоговые результаты воспитательной работы. Создание приведенных педагогических условий способствует формированию нравственных ценностей у старших дошкольников.

**Список литературы**


1. Антилогова, Л. Н. Нравственное сознание личности и его структура / Л. Н. Антилогова // Сибирская психология сегодня : сборник научных трудов ; редколлегия: М. С. Яницкий (ответственный редактор) [и др.]. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2002. – С. 72-89. – EDN: YIGVSR.
2. Козина, Е. Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в предшкольном возрасте : учебник для вузов / Е. Ф. Козина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 454 с. – ISBN 978-5-534-05347-0.
3. Космачева, Н. В. Проблема формирования нравственных ценностных ориентаций в отечественной педагогике / Н. В. Космачева // Российский научный журнал. – 2009. – № 1 (8). – С. 192-197. – EDN: JWVEQR.
4. Новейший философский словарь / [Сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов]. – 2-е изд., перераб. и доп.. – Минск : Интерпрессервис, Кн. Дом, 2001. – 1279 с. – ISBN 985-6656-06-0, 985-428-431-X.

УДК 373

# МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

***Бабанина Д.И.,***
***Глоба Т.Н.,*** канд. пед. наук, доц., доц., ORCID 0000-0002-9379-8490
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
*darrinkaa19@mail.ru, t.n.globa@mail.ru*

**Введение**. В условиях масштабных макросоциальных трансформаций, обусловленных процессами цифровизации, изменением структуры института семьи и динамичным обновлением ценностно-смысловых ориентиров, среда взросления ребенка претерпевает фундаментальные изменения. В ответ на эти вызовы система дошкольного образования переходит к новым стратегическим ориентирам, нормативно и методологически закрепленным в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) и единой Федеральной образовательной программе (ФОП ДО). Данные документы ознаменовали смену педагогической парадигмы: от узконаправленной трансляции знаний к формированию общей культуры, успешной социализации личности и сохранению единого образовательного пространства страны.

**Цель** – обосновать разработанную модель реализации социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста средствами современных технологий.

**Основная часть**. Опираясь на концепции Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и А.В. Запорожца, отметим, что старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сенситивным периодом социализации, в котором формируются волевая регуляция, основы субъект-субъектного общения и морально-этические ориентиры [1].

Однако современная социальная ситуация развития характеризуется цифровизацией и урбанизацией, провоцирующими дефицит живого общения. Это актуализирует потребность в инновационных педагогических системах, соответствующих требованиям ФГОС ДО и ФОП ДО и нивелирующих данные коммуникативные дефициты.

Методологическим основанием конструирования такой среды выступает системно-структурный подход. В соответствии с классификацией Г.К. Селевко, разработанная нами модель социально-коммуникативного развития представляет собой концептуальную и алгоритмизированную схему, отличающуюся высокой системностью, адаптивной динамичностью и методической вариативностью [5].

Архитектура разработанной модели включает четыре взаимодетерминированных блока: целевой, содержательный, процессуально-технологический и оценочно-результативный (рис. 1).




Рис. 1. – Модель социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с использованием современных технологий

1. Целевой блок задает стратегический вектор модели – формирование у старших дошкольников социально-коммуникативной компетентности как синтеза когнитивного (знание норм), аффективно-регулятивного (эмпатия, толерантность) и поведенческого (кооперация, разрешение конфликтов) компонентов [2].

2. Содержательный блок регламентирует логику усвоения социального опыта. Его ключевой характеристикой выступает междисциплинарная интеграция в соответствии с ФОП ДО и современными программами (Т.И. Бабаева, Н.Е. Веракса). Социализация содержания предполагает, что любая познавательная, трудовая или исследовательская деятельность одновременно является коммуникативным актом, требующим кооперации, распределения ролей и совместной рефлексии [3].

3. Процессуально-технологический блок составляет концептуальное ядро модели, заменяющее репродуктивные методы на технологии, стимулирующие активную и рефлексивную позицию ребенка [1]. Архитектура блока включает синтез пяти технологических групп: игровые практики (эволюция к сложным сюжетно-ролевым играм и элементам социо-психологических тренингов); социальное моделирование через «карты поведения» и графические алгоритмы; дозированное использование ИКТ как медиатора совместного внимания; адаптация ТРИЗ для развития когнитивной гибкости в разрешении социальных конфликтов [5].

4. Организационно-педагогический блок детерминирует результативность модели через создание комплекса условий: модернизация РППС как полифункциональной зонированной среды, стимулирующей социальную инициативу [2]; трансформация позиции педагога от авторитарной трансляции к роли тьютора-фасилитатора с навыками конструктивной медиации; социальное партнерство с семьей через интерактивные формы (семейные проекты, цифровые портфолио), обеспечивающие преемственность воспитательных воздействий.

**Заключение**. Представленная модель реализации социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста представляет собой целостную педагогическую систему. Интеграция современных технологий – игровых, проектных, технологий социального моделирования и интерактивных ИКТ – позволяет преодолеть разрыв между традиционными методами социализации и потребностями современного ребенка. Модель обеспечивает переход от пассивного усвоения социальных норм к активному конструированию ребенком собственного социального опыта.

**Список литературы**


1. Выготский, Л.С. Психология развития человека. / Л.С. Выготский. – Москва : Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Гришаева, Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребёнка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие / Н.П. Гришаева. – Москва : Вентана-Граф, 2016. – 181 с. – ISBN: 978-5-360-06937-9. – EDN: ZGYOPP
3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.
4. Родионова, Л. А. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников как одно из приоритетных направлений образования детей / Л.А. Родионова, С.В. Пазухина // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф.(г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2017. – С. 63-65. – EDN: JQDTGK
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. / Г.К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2005. – 556 с.

УДК 373.24

# МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО И РЕГИОНАЛЬНОГО ПОДХОДОВ

***Бородина Е.Н.,*** канд. пед. наук, доц., ORCID 0009-0007-1433-1969
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, РФ
*borodina_elena75@mail.ru*

**Введение.** Проблема проектирования парциальных программ в направлении воспитания детей дошкольного возраста с приоритетным духовно-нравственным и патриотическим направлениями на основе комплексного и регионального подходов в настоящий период актуальна и требует вдумчивого и системного отношения. В работе с опорой на ключевые запросы государственной политики к сфере образования [1] и базовые нормативные документы уровня дошкольного образования: Федеральный государственный образовательный стандарт и Федеральная образовательная программа (Далее – ФОП ДО) разработана модель воспитания с учетом семи выделенных направлений. На ее основе спроектированы и внедрены в работу дошкольных образовательных организаций Парциальные программы «Азбука юного уральца» (Уральский регион) и «Родина начинается с нас» (Чукотский регион) для приобщения детей дошкольного возраста 4 – 7 лет к традиционным российским духовно-нравственным ценностям. Программы представляют авторское методическое решение по организации процесса воспитания на основе комплексного и регионального подходов.

**Цель.** На основе структурно-содержательной модели воспитания разработать Парциальные программы с учетом целевых ориентиров по семи направлениям воспитания ФОП ДО п. 29 [2] с приоритетным духовно-нравственным и патриотическим направлениями.

**Основная часть.** Приоритетность духовно-нравственного и патриотического направлений воспитания детей решается через содержательный материал, выверенную тематику и методику ценностно-смыслового восприятия и понимания поэтики стихов, рассказов, сказок, песен с выделением воспитательных акцентов, позволяющих обеспечить процесс формирования ценностных установок в отношении традиционных российских духовно-нравственных ценностей [3].

Структурно-содержательная модель включает следующие компоненты: целеполагание, методологическая основа – научные подходы и принципы, педагогические условия, методику (этапы, виды деятельности, содержание), предполагаемый результат (критерии и показатели предполагаемых результатов освоения программ).

Региональный подход, реализован через содержательное наполнение с опорой на культурно-историческое наследие регионов.

Комплексный подход к воспитанию дает возможность взглянуть на процесс воспитания как целостное явление. Тематическое содержание парциальных программ учитывает единство интеллектуальной, духовно-нравственной, эмоционально-чувственной, мотивационно-ценностной, поведенческой и деятельностной сфер личности ребенка. Комплексный подход к воспитанию реализовывается в условиях игровой, познавательной, художественно-творческой деятельности, ценностно-смыслового общения через восприятие, переживание и осмысление традиционных российских духовно-нравственных ценностей; позволяет обеспечить гармоничный воспитательный процесс на всех этапах [3].

Культурно-историческое наследие является фундаментом отечественной просветительской мысли, родоначальником традиций отечественной педагогики. Особенностью Парциальных программ является включение в содержательный материал практику культурных традиций и ценностей регионов: культура Урала, самобытная культура коренных народов Чукотки, которые стали источником духовно-нравственного и социокультурного развития ребенка дошкольника – юного жителя Урала и Чукотки.

Уникальность Парциальных программ определяется организационной формой – культурно-просветительский маршрут, основанный на объединении нескольких методических единиц – воспитательных событий или иных воспитательных форм, объединенных одной темой или объединением разных тем с единой идейной составляющей.

Планируемые результаты представлены в виде целевых ориентиров по направлениям воспитания (представлено в сокращенном варианте):

– проявляет личностные позиции – «патриота наследника традиций и культуры», «патриота защитника Отечества», «патриота созидателя и творца»;

– транслирует усвоенные и принятые духовно-нравственные ценности.

**Заключение.** 1. Комплексный подход к воспитанию учитывает разностороннее развитие ребенка. Парциальные программы «Азбука юного уральца» и «Родина начинается с нас» позволяют системно формировать у детей традиционные российские духовно-нравственные ценности.

2. Ключевая цель воспитания достигается в триединстве познавательных, воспитательных и развивающих задач с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста, учитывает целевые ориентиры семи направлений воспитания по ФОП ДО.

3. Положительный опыт реализации структурно-содержательной модели воспитания детей с приоритетным духовно-нравственным и патриотическим направлениями на основе комплексного и регионального подходов, которая легла в основу Парциальных программ «Азбука юного уральца» и «Родина начинается с нас» может служить основой для дальнейшего развития методики воспитания в разных регионах России, ориентированной на формирование гармонично развитой личности с усвоенными устойчивыми духовно-нравственными ценностными установками: Я – патриот наследник, Я – патриот защитник, Я – патриот творец и созидатель.

**Информация о финансовой поддержке:** *Парциальная программа «Азбука юного уральца» реализовывается педагогами в условиях экспериментальных площадок Уральского государственного педагогического университета по научной теме «Научно-методическое сопровождение педагогов дошкольного образования в процессе воспитания детей дошкольного возраста по парциальной программе «Азбука юного уральца»: комплексный подход» в Свердловской области, Челябинской области и Пермского края в течение трех лет. Парциальная программа «Родина начинается с нас», реализовывалась пилотно в 2025-2026 гг. в восемнадцати детских садах Чукотского региона, сопровождался ГАУ ДПО Чукотского автономного округа «Чукотский институт развития образования и повышения квалификации». С 2026-2027 гг. рекомендована во все детские сады региона.*

**Список литературы**

1. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S(дата обращения: 10.04.2026).
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования, утверждённая Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 N 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован 28.12.2022 N 71847). [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/8a9cc6ca040d8c6dd31a077fd2a6e226/download/5657/ (дата обращения: 13.04.2026).
3. Бородина, Е. Н. Воспитание: от теории к практике: учебно-методическое пособие / Е. Н. Бородина. - Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. - 206 с. ISBN: 978-5-7186-2137-2 EDN: PVJMUI
4. Лыкова, И. А. Наша Родина – Россия : парциальная образовательная программа патриотической направленности для приобщения детей 4-7 лет к традиционным ценностям многонационального российского народа / И.А. Лыкова, А.А. Майер, Н.М. Родина, Н.Е. Васюкова; под науч. ред. И.А. Лыковой. – Москва : Русское слово – учебник, 2025. – 72 с. – (ФОП ДО).

УДК 376.373.2

# КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НЕОБХОДИМАЯ КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

***Брежнева Е.Г.,*** д-р пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-4387-4851
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет
имени А.И. Куинджи», г. Мариуполь, ДНР, РФ
*elena_brezhneva@mail.ru*

**Введение.** Реалии сегодняшнего дня требуют, чтобы ключевой чертой, характеризующей готовность педагога к работе в инклюзивной образовательной среде ДОУ, стала самостоятельность мышления, ответственность за принятие решений, умение анализировать, делать выводы оценивать возможности детей с разными образовательными потребностями, ограниченными возможностями здоровья, обеспечивать их всестороннее развитие. Таким образом, профессиональная подготовка педагогов должна быть направлена на создание условий для приобретения будущими воспитателями профессионально значимых компетентностей для работы в инклюзивной образовательной среде.

По нашему убеждению, формирование критического мышления – обязательный элемент подготовки специалиста-гуманитария, в том числе, педагога дошкольного образования, умеющего применять инклюзивные практики.

**Цель данной публикации:** раскрыть содержание понятия «критическое мышление», сопоставить существующие походы к его интерпретации, а также обосновать значимость развития этого умения у педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность в инклюзивной среде детского сада.

**Основная часть.** Проблема развития критического мышления является одной из общепризнанных в отечественной и зарубежной педагогике и психологии. На протяжении десятков лет учеными в области психологии исследовались общие принципы и закономерности становления основ критичности: В. Библер, А. Брушлинский, Д. Вилькеев, Н. Дайри, З. Калмыкова, Г. Костюк, И. Лернер, А. Лук, А. Матюшкин, С. Максименко, М. Махмутов, С. Рубиншейн, Б. Теплов, А. Тихомиров, В. Шубинский и другие. В свою очередь, в педагогике эти вопросы разрабатывались С. Векслером, С. Заир-Беком, М. Кларином, А. Липкиной, А. Марченко, И. Мороченковой, Л. Рыбалкой, В. Синельниковым, Р. Суровцевой и другими. Отдельный пласт исследований в русле критического мышления осуществлен зарубежными

учеными (Д. Брунер, Дж. Гилфорд, М. Липман, К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д. Халперн, В. Оконь и другие).

Отметим, что в современной отечественной научной традиции «критическое мышление» (англ. critical thinking) получает все более широкое распространение в рамках междисциплинарного анализа проблематики философского, психологического и педагогического знания. В данном контексте критическое мышление интерпретируется как тип мыслительной деятельности, характеризующийся управляемостью, рациональной обоснованностью и целевой направленностью; он актуализируется в процессах решения когнитивных задач, верификации выводов и выработку управленческих решений.

Проявления критического мышления включают способность субъекта к корректной интерпретации альтернативных позиций, идентификации ключевых смысловых доминат в информационном поле, а также к выдвижению собственных выводов с последующей их аргументацией. По нашему мнению, данная компетенция выступает значимым фактором реализации процессов самопознания, саморазвития, самообразования личности педагога, обеспечивая его готовность работать в инклюзивной образовательной среде ДОУ.

Теоретический анализ научных источников выявил наличие в научном обороте разных трактовой понятия критического мышления. Так, Е. Пометун [4] определяет критическое мышление «как способность человека осознавать собственную позицию по тому или иному вопросу, умение находить новые идеи, анализировать события и оценивать их, принимать тщательно обдуманные, взвешенные решения, касающиеся любых мыслей и действий».

Исследователи Г. Липкина, Л. Рыбак [2] Д. Шакирова [7] считают, что критичность мышления заключается «в умении индивида строго оценивать свои мысли и посторонние влияния, проявлять в них сильные и слабые аспекты, не рассматривать как истину каждую догадку, а подвергать ее сомнению и проверке».

Иначе выразил свою позицию Р. Энис, по его мнению, критическое мышление является рациональным рефлексивным мышлением, определяющим, чему верить, а что подвергнуть сомнению. В качестве элементов критичности человека ученый рассматривал такие умения: оценка достоверности источника, идентификация разных видов высказывания, умение задавать точные вопросы и другие [8, с.12].

Как демонстрирует анализ современного педагогического научного дискурса, понятие «критическое мышление» характеризуется поливариантностью определений и представлено в научной литературе широким спектром интерпретаций. В качестве резюмирующей характеристики приведём следующую: в основе процесса критического осмысления информации лежит рефлексивная саморегуляция собственной

мыслительной деятельности субъекта в рамках интеллектуальной среды. Подтверждение этого тезиса находим в анализируемых нами авторских работах [1; 3; 5; 7; 8].

Другой не менее важный вопрос, нацеливающий нас на построение компетентностной модели педагога, готового работать в инклюзивной образовательной среде ДОУ, связан с конкретизацией качеств личности, присущих критически мыслящему человеку, а именно: умения мышления ответственность; самокоррекция; самостоятельность; любознательность; социальность настойчивость и другие.

**Заключение.** К основным задачам подготовки психолого-педагогических кадров для образовательной инклюзии, решение которых было бы целесообразно возложить на научно-исследовательские коллективы вузов Донецкой народной республики: теоретико-методологическое обоснование развития системы инклюзивного образования в регионе; научно-методическое обеспечение деятельности педагогических кадров, обеспечивающих инклюзивное образование дошкольников; разработка методологии и практико-ориентированных технологий психолого-педагогического и социального сопровождения всех субъектов инклюзивной образовательной среды; корректировка содержания и разработка технологий подготовки психолого-педагогических специалистов, пропаганда и распространение положительного опыта внедрения инклюзивного образования в России и другие.

**Список литературы**


1. Коструб М. И., Абакумова И. В., Давыдова М. А. Критическое мышление в дискурсе российской и мировой науки: обзор исследований // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология 2024. Т. 7, № 1. С. 97-104.
2. Липкина, А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности [Текст] / А.И.Липкина, Л.А.Рыбак. М., Просвещение, 1985. – 145 с.
3. Пол Р.У. Критическое мышление: что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире // Под ред. A.J.A. Binker. – Центр критического размышления и морального критического анализа Государственного университета Sonoma, 1990. – 572 с.
4. Пометун А. И. Путеводитель по развитию критического мышления у учащихся начальной школы / А. И. Пометун, И. М. Сущенко. – 2017. - 96 с.
5. Тягло А. В. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Х. : М. Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. – 284 с.
6. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 496 с.
7. Шакирова, Д. М. Критическое мышление / Д. М. Шакирова. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2019 – Вып. 3 – 146 с. – (Серия «Методология. Технологии. Инновации»).
8. Эннис Р таксономия места критического мышления и способностей // КМ новости – №1. – С.12.

УДК 373.2

# РОЛЬ КОЛЛЕКТИВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОЦИАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Вольнова В.Е.,*** ORCID 0009-0004-2095-1732,
***Стреколовская Н.А.,*** ORCID 0009-0000-2711-716X
МА ДОУ МО город Краснодар «Детский сад комбинированного вида №1»,
г. Краснодар, РФ
*detsad1@kubannet.ru*

**Введение.** Старший дошкольный возраст является значимым в жизни детей, поскольку именно в этот период жизни происходит формирование социальной стороны жизни. От того насколько успешно будет проходить процесс социализации в дошкольном возрасте, зависит дальнейшее определение роли человека в социуме.

**Цель** данной работы - рассмотреть роль коллективных ценностей в социальном становлении личности детей старшего дошкольного возраста.

**Основная часть.** Коллективные ценности в старшем дошкольном возрасте представляют собой нравственные нормы, формирующие основу дальнейшего социального развития личности. К коллективным ценностям детей данного возраста относятся:

Дружба – стремление ребёнка к общению со своими сверстниками, проявление симпатии к ним и получение обратной связи, проявление сопереживания на высказанные сверстниками проблемы, сочувствие.

Взаимопомощь – стремление поддержать товарища ради реализации общей цели, готовность к совместной работе.

Справедливость – понимание необходимости равноправного распределения обязанностей в детском коллективе, умение честно делиться игрушками, потребность в одинаковой похвале со стороны педагога, при равных нагрузках.

Уважение – умение признавать ценность мнения других участников коллектива, даже если они противоречат собственному мнению ребёнка. Признание чужих границ и интересов.

Ответственность за общее дело – возможность осознания того, что конечный успех коллективного взаимодействия зависит от каждого участника группы.

Патриотизм – проявляется у детей старшего дошкольного возраста через любовь к родному городу, к своему дому, к природе родного края, к своей семье и истории нашей страны.

Формирование коллективных ценностей происходитгораздо более эффективно, при наличии соответствующих психолого-педагогических

условий. К психолого-педагогическим условиям формирования коллективных ценностей относятся:

Создание позитивного эмоционального фона. Для повышения эффективности формирования коллективных ценностей, в детском коллективе должна быть позитивная, доброжелательная атмосфера, основанная на доверии, уважении и взаимопомощи всех участников.

Личностно-ориентированный подход. Уровень восприятия детей отличается, в зависимости от их особенностей, необходимо учитывать индивидуальные аспекты личности детей, и создать такие условия, при которых каждый участник коллектива сможет реализовать себя.

Регулярное общение и рефлексия. Поддержание диалога и обсуждение различных элементов группового взаимодействия, помогает дошкольникам осмысленно относиться к своим действиям и высказываниям, что в свою очередь способствует формированию собственной ценностной позиции.

Развитие самоуправления. Формированию инициативности и ответственности каждого участника коллектива способствует их вовлечение в планирование деятельности коллектива.

Успешное формирование коллективных ценностей обусловлено комплексным подходом, при котором все вышеперечисленные условия соблюдены и взаимосвязаны.

Причинами значимости формирования коллективных ценностей у детей старшего дошкольного возраста являются:

Формирование личности и социальной компетентности. В данном возрасте происходит дистанцирование личности ребенка от эгоцентричности и осознание необходимости в сотрудничестве, взаимопомощи, дружбе. Происходит развитие эмпатии, создается основа для выстраивания экологичных отношений с другими членами общества.

Развитие эмпатии. Умение радоваться за успех товарища и переживать из-за его неудач, помогает детям лучше понимать свои и чужие эмоции, что в свою очередь позволяет им выстраивать более эффективные коммуникации и легко находить общий язык со сверстниками.

Подготовка к школе и жизни в коллективе. Детям, воспитанным на принципах коллективизма, намного легче даётся учёба в школе, поскольку они испытывают гораздо меньше стресса при взаимодействии с учителями и другими учениками.

Приобщение к культурному коду и традициям общества. Коллективные ценности являются основой культуры любого народа.

Нравственное развитие. Дети учатся оценивать собственные действия и поступки своих сверстников, с точки зрения моральных и нравственных установок. Совместное времяпрепровождение позволяет

детскому коллективу прочувствовать понятия справедливости и ответственности за общее дело.

Создание чувства психологической безопасности. Ребята, выросшие с ощущением принадлежности к дружному коллективу, в котором есть равноправие, взаимопомощь, поддержка и сопереживание, имеют высокую самооценку и уверенность в себе, что в свою очередь необходимо для гармоничного развития личности.

Стоит отметить, что формирование коллективных ценностей способно существенно снизить тревожность дошкольников, что особенно актуально в условиях современных дней.

То есть, коллективные ценности играют значимую роль не только в социальном становлении детей старшего дошкольного возраста, но и в формировании их дальнейшего образа жизни, умении строить здоровые отношения.

Коллективные ценности затрагивают множество аспектов жизни общества, а также представляют собой основу, определяющую поведение людей в социуме и влияющую на различные сферы деятельности.

**Заключение.** Коллективные ценности способствуют формированию нравственной основы личности, развивают умение сотрудничать и сопереживать, укрепляют самооценку и чувство уверенности, а также подготавливают к школе и взрослой жизни.

Таким образом, роль коллективных ценностей в социальном становлении личности детей старшего дошкольного возраста сложно переоценить, поскольку именно корректное формирование нравственных норм позволяет выстроить дальнейшую линию поведения в обществе и чувствовать себя его частью.

**Список литературы**


1. Иванова А. В. Формирование коллективных ценностей у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. / А. В. Иванова; Изд-во: «Просвещение», 2025. – ISBN 9785734952535.
2. Петрова С. Н., Смирнова Е. А. Социальное становление личности дошкольника: роль детского коллектива. / С. Н. Петрова; Изд-во: «Детство-Пресс», 2025. – ISBN 9785632938709.
3. Кузнецова М. Д. Ценностные ориентации детей 5–7 лет: психолого-педагогический аспект. / М. Д. Кузнецова; Изд-во: «Юрайт», 2021. – ISBN 9785606872015.

УДК 37.033

# ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИГРОВЫХ МЕТОДИК В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Глоба Т.Н.,*** канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-9379-8490,
***Горбутяк А.С.,*** ORCID 0009-0002-9406-0057
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
*t.n.globa@mail.ru, aspushochek@mail.ru*

**Введение.** Современное общество сталкивается с серьезными экологическими проблемами, решение которых требует изменения отношения человека к природе. Основы такого отношения закладываются в дошкольном возрасте – уникальном периоде, когда ребенок особенно восприимчив и эмоционально открыт миру. Как отмечают С. Н. Николаева и И. А. Комарова, именно тогда «формируется первое впечатление об окружающем мире, возникают главные представления о природе, закладываются основы экологического сознания» [4, с. 56]. Этот процесс требует профессионального руководства, где главным методом должен быть тот, который соответствует возрастным особенностям ребенка.

Таким методом является игра. Для дошкольника это не просто отдых, а главный способ познания отношений между людьми и освоения культуры. Э.В. Гирусов подчеркивает, что «лучшей формой знакомства дошкольников с природой являются игры и игровые обучающие ситуации» [1, с. 134]. Однако в современных условиях, когда целью дошкольного образования становится развитие личности, а не передача знаний, необходимо четко оценивать эффективность конкретных игровых методов. Существует разрыв между большим количеством описанных игр и их несистемным применением на практике. Основная задача – разработка научных подходов к комплексной оценке результативности игровых методов в формировании целостной экологической культуры дошкольника.

**Основная часть.** Экологическая культура дошкольника – это комплексное свойство личности, состоящее из трех взаимосвязанных частей: знания (представления о природе и связях в ней), чувства и ценности (сопереживание, забота, ответственность) и умения (правильное поведение в природе и быту). Формирование этих составляющих – сложная педагогическая работа, успех которой зависит от соответствия методов особенностям развития ребенка.

В практике экологического воспитания используются различные виды игр, каждый из которых решает свои задачи. Дидактические игры («Живая цепочка», «Кто где живет?», лото) – классический инструмент для

развития знаний. Их эффективность достигается, когда игровое действие имеет экологическое содержание: победа должна быть связана с пониманием природных закономерностей, а не с формальным признаком. Сюжетно-ролевые игры («Экологическая лаборатория», «Спасатели животных») обладают наибольшим потенциалом для развития чувств и практических навыков. Взяв на себя роль эколога или ветеринара, ребенок эмоционально проживает ситуацию помощи, что способствует глубокому принятию ценности природы. П.Г. Саморукова отмечает, что «эти игры создают модели общественных отношений, связанных с природой, и позволяют ребенку пробовать разные варианты поведения в безопасной ситуации» [3, с. 98-101]. Особое место занимают игровые обучающие ситуации (ИОС) с персонажами (Старичок-Лесовичок), которые становятся помощниками педагога, устраняют формальный барьер и пробуждают интерес к познанию. Театрализованные и подвижные игры воздействуют на эмоциональный мир ребенка, позволяя «прочувствовать» поведение животных.

Главной проблемой остается разрозненное применение игр, когда они используются как развлечение, а не как продуманная система, развивающаяся от простого к сложному. Несистемное использование снижает общий положительный эффект. Еще более важна проблема оценки эффективности. В практике она часто сводится к проверке знаний, что не отражает истинного содержания экологической культуры. Как отмечает Н.А. Рыжова, «знания являются лишь базой, но не целью воспитания. Главный критерий – изменение поведения и отношения. Однако измерение этих изменений – сложная методическая задача» [5, с. 345].

Традиционные методы оценки (опрос, беседа) недостаточны. Необходим комплексный диагностический инструмент, включающий: продолжительное наблюдение воспитателя в естественных условиях (на прогулке, в уголке природы) за спонтанными действиями и словами детей; создание проблемных ситуаций с выбором («Ты увидел красивый цветок. Друзья говорят: «Давай сорвем его!». Что ты сделаешь? Почему?»); анализ результатов деятельности (рисунки, поделки, рассказы, отражающие внутренний мир и отношение к природе); проективные методы (закончить рассказ, выбрать дорогу), помогающие определить внутренние мотивы. Важно также включать родителей через анкеты и «дневники наблюдений» за поведением ребенка дома.

Эффективность отдельного игрового метода следует оценивать в рамках общей системы. Критериями ее эффективности являются: увеличение познавательной активности детей в природе; проявление самостоятельности в действиях по охране природы; перенос навыков бережного отношения из ситуации «под руководством воспитателя» в самостоятельное поведение [2, с. 134-137].

**Заключение.** Игровые методы – обязательный инструмент формирования основ экологической культуры у дошкольников. Их сила

заключается в возможности сделать образовательный процесс естественным для ребенка, превратить знания в личный опыт. Однако реальная сила игр раскрывается только при соблюдении условий: системного применения, профессиональной подготовки педагога.

Практические предложения:

1. На уровне методической работы детского сада: создать «Карты наблюдения за развитием экологической культуры дошкольника», отмечающие проявления по всем трем частям (знания, отношение, поведение) в ходе обычной деятельности и специально созданных ситуаций.
2. На уровне подготовки педагогов: добавить в программы обучения раздел, посвященный технологии создания и оценки эффективности экологических игр, уделяя внимание анализу игрового поведения детей, а не только передаче списка игр.
3. На уровне образовательного процесса: перейти от отдельных игр к построению «игровой экологической системы» – комплекса связанных игровых проектов, постепенно усложняющихся от группы к группе (тема «Вода»: игры-эксперименты в младшей группе, сюжетная игра «Путешествие Капельки» в средней, проект «Защитники чистых рек» в старшей).
4. На уровне работы с родителями: разработать «Семейный игровой экологический набор» – сборник простых игр и опытов для совместной деятельности родителей и детей дома, что обеспечит закрепление правильного поведения в реальной жизни.

Игровые методы являются самым действенным способом ее решения, но их эффективность зависит от научной основы, системного применения и комплексной оценки, направленной на реальные изменения в мыслях, чувствах и действиях ребенка.

**Список литературы**


1. Гирусов, Э. В. Основы социальной экологии: учебное пособие для вузов / Э. В. Гирусов. – Москва: Изд-во РУДН, 1998. – 168 с. – ISBN 5-209-00918-1.
2. Кондратьева, Н. Н. Программа экологического образования детей «Мы» / Н. Н. Кондратьева [и др.]. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2003. – 227 с. – (Библиотека программы «Детство»). – ISBN 5-89814-057-3. – EDN QKMBHD.
3. Методика ознакомления детей с природой в детском саду: учеб. пособие для пед. уч-щ / Л. А. Каменева [и др.]; под ред. П. Г. Саморуковой. – Москва: Просвещение, 1992. – 222 с. – ISBN 5-09-003254-8.
4. Николаева, С. Н. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников: игровые обучающие ситуации с игрушками разного типа и лит. персонажами: пособие для педагогов дошк. учреждений / С. Н. Николаева, И. А. Комарова. – Москва: ГНОМ и Д, 2009. – 128 с. – ISBN 978-5-296-00992-0. – EDN UQQCCK.
5. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду / Н. А. Рыжова. – Москва: Карапуз, 2001. – 432 с. – ISBN 5-8403-0368-2.

УДК 376.2

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КОМИКСА

***Григоренко Н.Ю.***, канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-1299-5960,
***Салимулин А.А.***
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, РФ
*nugrigorenko@mail.ru, artevsalimulin@yandex.ru*

**Введение.** Теоретическое (Т.А. Барсукова (2023); О.В. Дмитриева (2020); М.И. Дружинина (2022); О.Г. Ивановская (2023); Я.Б. Карнаухова (2025); С.Н. Каштанова (2022); Л.В. Кондратьева (2023); Н.Ю. Киселева (2021); Н.В. Махова (2023); Е.Н. Паршенкова (2025); Т.М. Ташина (2025); Ю.А. Шулекина (2018, 2020, 2024) и практическое (С.Ю. Батениной (2024); М.А. Кривенковой (2024); Ю.А. Шулекиной (2026)) осмысление способов применения комиксов в сфере логопедии показывает возможность использовании их для развития связной речи дошкольников и школьников, а также для обучения чтению. Авторы настоящей работы разрабатывают методику применения комикса для развития лексико-грамматической стороны речи дошкольников с Общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития.

**Цель.** Освещение текущих результатов изучения заявленной темы: предложение способа составления логопедического комикса для развития лексико-грамматической стороны речи у дошкольников, имеющих Общее недоразвитие речи III уровень речевого развития.

**Основная часть.** В бакалаврской Выпускной квалификационной работе (успешная защита прошла 11.06.2026) мы предложили авторский взгляд на складывающийся в сфере логопедии явление «логопедический комикс» как средства подачи коррекционного материала: Логопедический комикс – это дополнительное средство подачи коррекционно-развивающего материала, представляющие из себя образовательный комикс, созданный специалистом для реализации педагогической целесообразности по развитию одного или нескольких компонентов речевой системы у лиц, имеющих речевое нарушение, через сюжетную составляющую. Из данного определения следует, что он состоит из а) педагогической целесообразности (это образовательная цель написания комикса, которая выражается в донесении новых знаний до читателя (слушателя); б) сюжета – это придуманное взаимодействие персонажей, через которое автор комикса передает новые знания читателю (слушателю). Необходимо отметить, что педагогическая целесообразность является доминирующей составляющей над сюжетной.

Исходя из знания структуры логопедического комикса можно выработать алгоритм его создания, который, в первую очередь, основан на понимании структуры классического логопедического конспекта (он представлен в работах К.Е. Бухариной, Н.В. Нищевой, А.В. Соболевой, Т.А. Ткаченко, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой). Классический логопедический

конспект, в понимании настоящей работы представляет структуру педагогической целесообразности (цель, задачи, лексический материал, ход мероприятия). Ход занятия представляет из себя совокупность заданий, которые объединены педагогической целесообразностью.

Для иллюстрации прозвучавшего тезиса возьмём первый конспект Н.Э. Теремковой по теме «Фрукты», поскольку он отражает только совокупность логопедических заданий без отдельного описания цели, задач, лексического материала и других пунктов. Автор определил тему своего занятия («Фрукты»), после чего подобрал 12 различных заданий, которые направлены на расширение словаря, на развитие грамматической компетенции, по развитию графомоторных навыков на материале фруктов, и распределил их в определенной последовательности [6, стр. 1-4].

На этом этапе рассуждения можно заметить неточность, поэтому раскроем этот момент поподробнее. Дело в том, что многие могут заметить, что Н.Э. Теремкова использует в своих конспектах проявление сюжетности в виде персонажей [6, стр. 37-41]. В своей работы о проявлениях сюжетности, мы признали персонажа одним из подобных проявлений [5]. При этом мы не считаем, что задания, прописанные в конспекте связаны сюжетом, поскольку сюжет ограничивается рамками одного задания и не распространяется на другие. В конспекте К.Е. Бухариной персонаж Айболит присутствует (упоминается) на протяжении всего занятия, следовательно, сюжетная составляющая проходит через все занятие [2, стр. 83-85].

Сравнение конспектов показало, что авторы не выделяют эту составляющую отдельной графой, поэтому в авторский шаблон конспекта мы добавили отдельную строфу «Сюжетная линия», которая включает графы «персонажи занятия» и «описания событий».

Практический опыт реализации проекта показывает удобство разработки конспекта, который включает описание основных заданий с диалогами-инструкциями персонажей к заданиям. Затем начинается проектирование раскадровки комикса. На этом этапе сюжетной составляющей становится больше и она «маскирует» педагогическую целесообразность. Таким образом, 1 логопедический конспект соответствует 1 логопедическому комиксу. Мы проходим следующие этапы:

1. Определение цели и задач логопедического конспекта;
2. Определение темы логопедического конспекта;
3. Определение сюжета логопедического конспекта;
4. Составление раскадровки логопедического комикса с добавлением специфических элементов;
5. Отрисовка логопедического комикса.

Под «специфическими элементами» мы понимаем несколько компонентов, необходимость в которых возникает только на этапе создания логопедического комикса.

*Кадр с наглядным материалом для выполнения задания.* В кадре помещается наглядный материал для выполнения логопедического

задания. Например, в кадре нарисованы 5 предметов – дошкольнику необходимо их посчитать, проговаривая целиком предложения («Один предмет, два предмета … пять предметов»).

*Дополнительная инструкция к заданиям.* Размещается для разъяснения содержания диалогов-инструкций персонажей и содержит пример правильного ответа на логопедическое задание.

В логопедическом комиксе обязательно должно присутствовать двое персонажей, выполняющих роли ученика (дошкольника) и учителя (логопеда). Их общение основано на идеальной модели взаимодействия логопеда и дошкольника во время занятия. Их общение происходит в определенном сюжетном хронотопе, который имитирует относительно бытовые ситуации. Персонаж-учитель дает задания, отвечает на вопросы персонажа-ученика, помогает ему выполнить задание и оценивает это выполнение. Персонаж-ученик, соответственно, выполняет задание или затрудняется в его выполнении, задает дополнительные вопросы.

**Заключение.** Теоретическое обоснование разрабатываемого проекта основывается на основных положениях, подробно изложенных в нашей бакалаврской Выпускной квалификационной работе, а также на практическом опыте реализации логопедического комикса в виде интерактивного пособия-презентации. На момент написания данной работы ведутся дальнейшие исследования по теоретической и практической апробации изложенных положений.

**Информация о финансовой поддержке.** *Проект реализуется на базе Института психологии и комплексной реабилитации МГПУ под руководством кандидата педагогических наук Н.Ю. Григоренко.*

**Список литературы**

1. Батенина С.Ю. Логопедические комиксы / С.Ю. Батенина. – СПб.: Виктория плюс, 2024. – 40 с. – ISBN 978-5-91673-337-2
2. Бухарина К.Е. Конспекты занятий по развитию лексико- грамматических представлений и связной речи у детей 6-7 лет с ОНР и ЗПР. / К.Е. Бухарина – М.: ВЛАДОС, 2016. – 192 с. – ISBN 978-5-691-02188-6
3. Кривенкова М.А. Первое чтение в комиксах / М.А. Кривенкова. – М.: ООО «Издательство Робинс», 2024. – 80 с. – ISBN 978-5-4366-0965-2
4. Салимулин А.А. К вопросу о границах понятия «комикс» для последующего его применения в логопедической практике / А.А. Салимулин // Периодический сборник научных и методических материалов студентов, магистрантов и преподавателей. – 2026 – Т. 13 – С. 201-207
5. Салимулин А.А. Проявление сюжетности в процессе логопедического занятия / А.А. Салимулин // Лига исследователей МГПУ: сборник студенческих статей – 2026. – Т. 3. – С. 67-70.
6. Теремкова Н.Э. Логопедическое домашнее задание для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом 1 / Н.Э. Теремкова. – М.: ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ГНОМ, 2024. – 48 с. – ISBN 978-5-907824-69-0
7. Шулекина Ю.А. Читаем комиксы в школе и дома: дидактическая тетрадь / Ю.А. Шулекина – М.: Директ-Медиа, 2026 – 92 с. – ISBN 978-5-4499-5085-7

УДК 373

# ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ, В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

***Дмитриева М.Ю.,*** ORCID-0009-0002-3390-5634
ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия», г. Омск, РФ
*karimova_opk@mail.ru*

**Введение.** К семьям относящимся к категории находящихся в трудных жизненных ситуациях относятся семьи беженцев, вынужденных переселенцев, неполные семьи, семьи с детьми имеющими инвалидность, малообеспеченные семьи, безработные, неблагополучные, многодетные семьи. Для данных категорий семей характерны такие особенности как семейная напряженность, финансовые трудности, эмоциональное и физическое истощение членов семьи и их социальная отстраненность. Дети в таким семьях также испытывают трудности в когнитивной, эмоциональной и социальной сфере, порой доходящие до депривации.

**Основная часть.** Социализация в дошкольном возрасте – это процесс вхождения ребёнка в социокультурное пространство, освоения социальных норм, ценностей и поведенческих моделей, необходимых для полноценной жизни в обществе. Однако для детей, воспитывающихся в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС), этот процесс значительно усложняется. К семьям в ТЖС относят неполные, малообеспеченные семьи, семьи в социально опасном положении, а также семьи, переживающие кризисные обстоятельства [1]. Дошкольное образовательное учреждение в этом контексте выступает не просто местом получения образования, а ключевым институтом социализации, способным компенсировать недостатки семейного воспитания и создать условия для полноценного социального развития ребёнка [2].

Дети из семей в ТЖС растут в условиях дефицита человеческого внимания, отсутствия родительской любви и заботы. У них отмечаются быстрая эмоциональная и речевая истощаемость, эмоциональная зажатость, заторможенность, высокий уровень трудностей в общении со сверстниками, повышенная тревожность, неустойчивое внимание [3]. Жизнь в неблагополучной семье тяжело отражается на психическом развитии: уже в дошкольном возрасте такие дети часто не испытывают чувства любви к себе, у них не формируется ощущение собственной значимости, теряется авторитет взрослого. Вследствие этого нарушается формирование базового доверия к миру, искажаются представления о социальных ролях и нормах взаимодействия [4]. Проживая длительное время в условиях неблагополучной семьи, дети лишаются возможности

самостоятельно и полноценно включаться в социальную жизнь. Социализация в таких условиях носит стихийный, ситуационный характер, а не целенаправленный и планомерный [5].

Особенности социализации детей из семей в ТЖС в условиях детского сада требуют от педагогического коллектива реализации комплекса специальных мер. Во-первых, необходима ранняя диагностика и выявление семей, оказавшихся в ТЖС, с последующим оформлением социального паспорта семьи [6]. Во-вторых, требуется организация адресной социально-педагогической помощи, направленной на успешную социализацию ребёнка. В-третьих, детский сад должен стать для такого ребёнка моделью социального мира, где он сможет приобрести позитивный опыт взаимодействия с детьми и взрослыми, освоить общепринятые нормы поведения [7]. Эффективными методами работы выступают наблюдение, беседа, индивидуальная коррекционная работа, создание воспитывающих ситуаций, эмоциональное воздействие, поощрение, проектирование, а также вовлечение детей в игровую и совместную деятельность [8].

Ключевым условием успешной социализации детей из семей в ТЖС выступает профессиональная компетентность воспитателя. Профессиональная компетентность педагога, работающего с данной категорией детей, представляет собой интегративную характеристику, отражающую его готовность и способность к эффективной деятельности по воспитанию, обучению и развитию детей с отклоняющимся социальным развитием [9]. Она включает когнитивный, операционально-деятельностный и личностный компоненты. Когнитивный компонент предполагает знание государственной политики в области социальной поддержки семьи и детства, особенностей психофизического развития детей из неблагополучных семей, а также владение социально-педагогическими и психолого-педагогическими технологиями [10]. Операционально-деятельностный компонент выражается в умении организовывать ведущие для дошкольного возраста виды деятельности, планировать и корректировать образовательные задачи с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Личностный компонент включает понимание социальной значимости педагогической деятельности, осознание себя субъектом преобразования педагогической реальности, несущим личную ответственность за результат [11].

Воспитатель является для детей из семей в ТЖС примером безопасного и заботливого взрослого. Именно от его профессиональных и личностных качеств зависит, сможет ли ребёнок преодолеть последствия семейного неблагополучия, сформировать позитивные социальные установки и приобрести навыки конструктивного взаимодействия [12]. Современный педагог должен не только владеть методиками обучения и

воспитания, но и обладать эмпатией, терпением, готовностью к постоянному самообразованию и повышению квалификации [13].

**Заключение.** Таким образом, социализация детей дошкольного возраста из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в условиях детского сада представляет собой сложный многоаспектный процесс, требующий системного подхода и высокой профессиональной компетентности воспитателя. Только при сочетании адресной педагогической поддержки, психологического сопровождения и постоянного профессионального развития педагогов возможно обеспечить успешную социализацию и полноценное личностное развитие данной категории детей [14].

**Список литературы**


1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.).
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург. : Питер, 2008. – 400 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. Мудрик, А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – Москва: Академия, 2006. – 304 с. - ISBN: 5-7695-3170-3 EDN: QOFUMR
6. Галагузова, М. А. Социальная педагогика : учебник для вузов / М. А. Галагузова. – Москва: ВЛАДОС, 2014. – 416 с.
7. Шакурова, М. В. Социальное воспитание в школе : учеб. пособие / М. В. Шакурова. – Москва : Академия, 2004. – 272 с. - ISBN: 5-7695-1538-4 EDN: QTRERL
8. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – Москва : Академия, 2003. – 448 с. - ISBN: 5-7695-0899-X EDN: YVTHUQ
9. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2004. – 384 с.
10. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высш. шк., 1990. – 119 с. - EDN: JXXRWO
11. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 308 с. - EDN: YQCJKT
12. Кон, И. С. Ребёнок и общество : учеб. пособие / И. С. Кон. – Москва : Академия, 2003. – 336 с.
13. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Гардарики, 2004. – 528 с.
14. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления / Д. И. Фельдштейн. – Москва : МПСИ; Флинта, 1999. – 672 с.

УДК 373.2+004

# ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Иванова А. В.,*** ORCID 0009-0000-8534-7676
БУ ВО «Сургутский государственный университет», г. Сургут, РФ
*alena_gavrishko@mail.ru*

**Введение.** Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования обязывает образовательную организацию обеспечивать поддержку семьи и повышение компетентности родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья детей [4]. Одним из механизмов реализации этих задач становится цифровая образовательная среда (далее – ЦОС), которая выступает ресурсом взаимодействия педагогов и родителей.

В современных исследованиях ЦОС рассматривается как инструмент повышения эффективности взаимодействия образовательной организации с семьёй. О. В. Пустовойтова и Н. А. Ведешкина подчёркивают, что цифровая среда расширяет каналы коммуникации педагога и родителей [2]. Н. В. Милых отмечает, что эпизодические контакты педагогов и родителей не обеспечивают устойчивых изменений в семейных практиках, что указывает на необходимость системного подхода [1]. Н. В. Славинский и В. Д. Долгих акцентируют внимание на роли семьи в формировании здоровья ребёнка и необходимость её включения в здоровьесберегающую деятельность [3].

Однако несмотря на признание значимости ЦОС, её потенциал как ресурса взаимодействия педагогов и родителей в вопросах здоровья дошкольников остаётся недостаточно изученным. Исследователи преимущественно описывают отдельные цифровые инструменты, но не анализируют возможности цифровой среды для взаимодействия с семьёй.

**Цель работы** – определить возможности ЦОС как ресурса взаимодействия педагогов и родителей в вопросах здоровья дошкольников.

**Основная часть.** Анализ научной литературы позволяет выделить четыре составляющие ЦОС, значимые для взаимодействия педагогов и родителей в вопросах здоровья дошкольников:

1. Техническая – совокупность технических средств и программного обеспечения (компьютеры, мобильные устройства, платформы, приложения). Позволяет обеспечить возможность коммуникации независимо от времени и места;

2. Информационная – совокупность цифровых образовательных ресурсов (библиотеки, видеоматериалы, инфографика). Обеспечивает доступ родителей к актуальной информации о здоровье дошкольников;

3. Коммуникационная – совокупность каналов связи (мессенджеры, электронная почта, видеоконференции, чаты). Позволяет обеспечить двусторонний диалог педагога и родителей;

4. Мотивационная – совокупность игровых и интерактивных элементов (челленджи, квесты, достижения). Обеспечивает вовлечённость родителей в здоровьесберегающую деятельность [2].

Представленные составляющие показывают, что ЦОС – это не только техническая инфраструктура, но и пространство взаимодействия, в котором каждая составляющая решает свои задачи.

На основе анализа составляющих ЦОС выделим ключевые возможности для взаимодействия педагогов и родителей в вопросах здоровья дошкольников и приведём авторские примеры их реализации (таблица 1).

Таблица 1

Возможности цифровой образовательной среды для взаимодействия с родителями

| № п/п | Возможность | Содержательная характеристика | Авторский пример реализации |
|---|---|---|---|
| 1 | Непрерывность | Взаимодействие поддерживается ежедневно, а не только в дни родительских собраний | Чат-бот «Здоровый дошкольник» – отвечает на типичные вопросы в любое время, снижая нагрузку на педагога и обеспечивая постоянную поддержку семьи. |
| 2 | Доступность | Родители получают информацию и поддержку в удобное время и в удобной форме | Цифровая библиотека «Здоровый малыш» – включает видеоролики, подкасты, инфографику и др. (материалы структурированы и доступны в любое удобное время). |
| 3 | Персонализация | Учитываются индивидуальные особенности семьи: уровень готовности, потребности, запросы | Индивидуальный цифровой маршрут «Мой здоровый маршрут» – формируется педагогом на основе диагностики семьи и включает подборку материалов, соответствующих запросам конкретной семьи. |
| 4 | Обратная связь | Педагог оперативно получает информацию от родителей и корректирует взаимодействие | Цифровой дневник здоровья семьи – родители фиксируют определённые показатели; педагог просматривает дневник и даёт адресные рекомендации. |
| 5 | Вовлечённость | Родители становятся активными участниками здоровьесберегающей деятельности | Онлайн-челлендж «10 дней здоровой семьи» – семьи ежедневно выполняют задания и публикуют фото- и видеоотчёты. |

Представленные возможности демонстрируют, что ЦОС расширяет традиционные каналы взаимодействия, делая их более гибкими, доступными и адресными. Если традиционные формы ограничены

временем и местом, то цифровая среда обеспечивает постоянный контакт педагога и семьи.

Наряду с очевидными возможностями, применение цифровых технологий во взаимодействии с родителями сопряжено с рядом рисков: цифровой разрыв (не все семьи имеют доступ к цифровым устройствам и интернету); снижение живого общения (чрезмерная цифровизация может привести к сокращению непосредственного контакта педагога и родителей, что снижает качество доверительных отношений); информационная перегрузка (избыток информации может затруднить восприятие и привести к снижению вовлечённости родителей); недостаточная цифровая грамотность (часть родителей может испытывать затруднения при использовании цифровых инструментов) [2].

**Заключение.** Таким образом, сегодня цифровая образовательная среда выступает значимым ресурсом взаимодействия педагогов и родителей в вопросах здоровья дошкольников, расширяя традиционные каналы коммуникации и обеспечивая непрерывность, доступность, персонализацию, обратную связь и вовлечённость. Наряду с очевидными возможностями необходимо учитывать риски: цифровой разрыв, снижение живого общения, информационную перегрузку и недостаточную цифровую грамотность части родителей.

**Список литературы**


1. Милых, Н. В. Взаимодействие педагога с родителями младших школьников как психолого-педагогическая проблема / Н. В. Милых // Студенческий. – 2021. – № 14–2(142). – С. 60-61. – EDN XREGLX.
2. Пустовойтова, О. В. Модель технологии взаимодействия педагогов с родителями воспитанников дошкольной образовательной организации в условиях цифровой образовательной среды / О. В. Пустовойтова, Н. А. Ведешкина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 2. – С. 126-143. – DOI 10.24412/2304-120X-2024–11021. – EDN WBIZND.
3. Славинский, Н. В. Роль семьи в формировании здорового образа жизни ребенка / Н. В. Славинский, В. Д. Долгих // Архонт. – 2025. – № 2(53). – С. 48-52. – EDN ZVSIOP.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155. – Текст: электронный. – URL: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=muwqsjyya864012695 (дата обращения: 06.10.2026).

УДК 373

# ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОГО КОНТЕНТА НА РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

***Карташова Ю.Г.,***
***Чуйкова Ж.В.,***, канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-4094-4324
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет», г. Елец, РФ
*mayya.mayya.10@bk.ru, zhanna-elets2010@yandex.ru*

**Введение.** Развитие способности сопереживать другим, умения радоваться успехам других, проявлять содействие в трудных ситуациях являются необходимыми основополагающими качествами ребенка, живущего в современных условиях цифровой трансформации общества. Изменения, происходящие в сфере цифровых технологий, особенно искусственного интеллекта оказывают значительное влияние на особенности восприятия и потребления информации, применяемые технологии общения: способы и средства взаимодействия.

**Цель** работы выявить специфику влияния цифрового контента на развитие эмпатии у детей дошкольного возраста.

научных учреждений регионов Российской Федерации и других стран.

**Основная часть.** В современном сложном и информационно насыщенном мире важной задачей воспитания как в условиях семьи, так и учреждениях организованного образования, является развитие устойчивой, эмоционально зрелой личности, способной проявлять эмпатию в различных неординарных ситуациях.

Для развития социального поведения у ребенка важно воспитывать гуманные качества и отношения. Необходимо обращать внимание детей на то, чтобы в процессе коммуникации на эмоциональное состояние другого ребенка, на его переживания, поступки. Для ребенка важно видеть перед собой пример, на который они могли бы ориентироваться. Вследствие высокого уровня подражательности дети в своем поведении повторяют поведение близких взрослых, которым они доверяют, повторяют его (слова, поступки, манеру поведения). Поэтому педагоги и родители должны стремится к тому, чтобы совершать нравственно ценные поступки, которые бы служили для ребенка ориентиром для построения собственного поведения. Все участники процесса коммуникации должны выстраивать свое поведение на основе гуманной системы ценностей, где приоритетами являются взаимоуважение, проявления доброжелательности, внимательности и заботливости.

Возникающие социальные коллизии в современном социуме часто объясняются отсутствием способности понимать и разделять эмоции других людей, что акцентирует внимание на значимости для общества воспитания эмпатии у подрастающего поколения.

Еще в середине 20 века В.А. Сухомлинский упоминал в своих трудах симптом «засушенное сердце», под котором он понимал отсутствие у детей эмпатических переживаний [3]. Наличие данного явления он связывал с особенностями воспитания, которое было акцентировано на развитие прежде всего когнитивной сферы у детей. Данный феномен наблюдается и в настоящее время, в связи с тем, что современные родители видят основную цель воспитания в развитии у ребенка прежде всего интеллектуальных качеств. А воспитание гуманных чувств и отношений они относят к вторичным малозначимым целям.

Большие исследования эмпатии появились в 50-60-е годы 20 века, они связаны с именами К.Роджерса и К. Юнга. В 80-90-е годы 20 века были опубликованы значимые работы отечественных ученых Е.Б. Субботского, Р.С. Буре, А.В. Запорожца, Е.Э. Шишловой, П.М. Якобсон, Л.М. Стрелковой и др. Психолог Е.Б. Субботский разрабатывая проблему развития эмоциональной отзывчивости у дошкольников, описывал механизмы перехода от внешнего подчинения правилам к появлению внутренней потребности заботы о других [2].

А.В. Запорожец также как и Е.Б. Субботский в своих трудах доказали, что значительная часть дошкольников имеют теоретические знания о нравственности, знают социальные нормы, называют их, но в реальном поведении не соблюдают их, поступают, ориентируясь только на собственные потребности и интересы [1,2]. А эмоциональная отзывчивость появляется только в том случае, когда нравственные нормы перестают быть только на уровне теории, а начинают быть личностно значимыми. Для ребенка становится важным и необходимым совершать гуманные поступки, проявлять отзывчивость, сочувствие, сострадание и сорадость.

В процессе воспитания эмоциональной отзывчивости по мнению Е.Б. Субботского важно соблюдать следующие условия:

- взрослым важно выбирать партнерский стиль общения. Используя такой стиль общения, родители и педагоги взаимодействуют с ребенком на равных, проявляют уважение и доверие;

- развитие способности преодолевать эгоцентризм, вставать на позицию другого человека, децентрации поведения.

- применение ситуаций морального выбора. Ребенку предлагаются развивающие ситуации, в которых нужно поделиться игрушкой, проявить сочувствие к ребенку, испытывающему негативные эмоции (боль, тревожность, страх).

Эмпатия формируется в процессе живого общения, в ходе совместной деятельности (игровая, продуктивная, интеллектуальная, двигательная и др.), в которых ребенок учится разрешать конфликты, вставать на позицию другого.

Цифровой контент предлагает ребенку уже сформированные визуальные образы, на которые ребенок не может осуществлять влияние,

изменять, что обедняет развитие его эмоциональной сферы. Экран не может проявлять чувства, эмоции в ответ на то или иное поведение ребенка, то есть не может ему предоставить обратную связь. Обратную связь предоставляют окружающие взрослые, которые после просмотра мультфильмов, игр организуют обсуждение увиденного. И именно взрослые расставляют смысловые акценты для ребенка в процессе анализа событий, характеристик героев.

В просмотре просмотра цифрового контента ребенок не может совершать нравственный выбор. Так как потребителю предлагается готовый материал. А как показывают многочисленные исследования, данные практики эмпатия развивается не только в процессе потребления теоретического знания, а в ходе участия в ситуациях морального выбора, в процессе партнерского взаимодействия.

Но в тоже время цифровой контент обладает большими возможностями в предоставлении образцов, моделей гуманного поведения (отзывчивости, взаимопомощи, внимательности), на которые могли бы ориентироваться дошкольники. Участники словесно выражают свои переживания, описывают эмоциональные состояния («Мне больно…», «Мне неприятно…», «Я радуюсь…» и др.), что визуально помогает ребенку распознавать чувства и обогатить его эмоциональный словарь. Разработаны цифровые интерактивные приложения, в которых ребенку необходимо совершить гуманный поступок (проявить заботливость эмпатию, справедливость и др.), что позволяет сформировать первичные представления о способах гуманного поведения.

**Заключение.** В процессе воспитания гуманных чувств взрослому недостаточно знакомить ребенка с нравственными нормами, необходимо ставить его в ситуации морального выбора, в которых бы он закреплял знаемые правила поведения. Родители, педагога сами должны являться образцами нравственного поведения, показывать пример альтруистического отношения к окружающим. Важно организовывать взаимодействие между детьми, в процессе которого дети учатся ориентироваться на сверстника, распознавать его эмоции и совершать гуманные поступки.

**Список литературы**

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – Москва: Педагогика, 1986. – Т.1. Психическое развитие ребенка. – 320 с.
2. Субботский Е.В. Генезис личности: теория и эксперимент / Е.В. Субботский. – Москва: Смысл,2010. - 408 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Москва: Концептуал, 2024 – 320 с.

УДК 373.2+ 373.2.018.5+373.2.018.14

# КИНОПЕДАГОГИКА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Кобзева Е.В.***
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»,
г. Херсон, РФ
*8485@bk.ru*

**Введение.** В условиях глубокой трансформации института семьи и доминирования экранной культуры традиционные формы педагогического просвещения потеряли свою эффективность. Родители дошкольников регулярно сталкиваются с кризисами и проблемами, испытывая дефицит актуальных знаний. Директивное наставление, критика родительских воспитательных практик активируют психологические защиты, вызывая сопротивление и агрессию. Поиск безопасных и эмоционально вовлекающих форматов родительского просвещения соответствует требованиям ФЗ «Об образовании»[1], ФГОС ДО [2], ФОП ДО [3], ориентирующим на партнерские отношения с семьей.

**Целью** работы является научное обоснование потенциала кинопедагогики «совместного поиска истины» и ее трансформации из узкого дидактического инструментария в масштабное направление просвещения семьи.

**Основная часть.** Методология этого нового направления педагогики опирается на нейрофизиологические механизмы: работу зеркальных нейронов и механизм психологической идентификации с глубокой рефлексией [7]. Наблюдая за героями, зритель моделирует их состояния, что влечет глубокий эмоциональный отклик. Кинопедагогика отвечает на проблемные вопросы семьи через язык художественной метафоры. Например, тема детских страхов - через мультфильм «Крошка Енот», 1974 г., конфликты братьев и сестер через мультфильмы «Барбоскины», 2011 г., «Про Миру и Гошу», 2020 г.

Главное преимущество кинопедагогики - способность обходить психологические барьеры. Художественное повествование говорит с подсознанием на языке метафор, делая восприятие информации не уязвимым для его психологической защиты. Родитель остается в позиции свободного наблюдателя. Ключевой категорией здесь выступает принцип «безопасной дистанции»: обсуждая ошибки киногероев, родитель опосредованно проецирует ситуацию на себя, что позволяет взглянуть на собственные паттерны без чувства стыда. Роль педагога кардинально меняется: он перестает быть транслятором истин и выступает в роли фасилитатора. Кинополотно становится «третьей стороной» диалога - нейтральной территорией для субъект-субъектных отношений.

Особого внимания заслуживает «диагностическая функция» кинопедагогики для педагога-психолога [7]. Выбор родителем определенного мультфильма, его эмоциональная реакция на фрагмент служат ценным проективным материалом: предпочтение «дидактически выверенных» произведений с послушными детьми может сигнализировать о высокой тревожности и гиперконтроле, а игнорирование эмоционально насыщенных сцен дает специалисту ненавязчивые маркеры для понимания внутрисемейной динамики без травмирующих вопросов.

Интеграция экранной культуры требует построения разнообразных форматов: родительский киноклуб (встречи с просмотром роликов или социальной рекламы с последующей рефлексией в безопасной обстановке); видео-лектории с элементами кинотерапии - разбор ситуаций через призму коротких киноэпизодов; буклеты и QR-подборки («Топ-10 мультфильмов от «детских страхов») с вопросами для совместного обсуждения [5].

**Практический кейс.** Видеолекторий на материале мультфильма «Галчонок» (1974, студия «Союзмультфильм», режиссер Л. Носырев). Тема встречи: «Сепарация и детская тревога: как помочь ребенку сделать первый шаг». Целевая аудитория: родители детей 3-5 лет, переживающих период адаптации к ДОО или подготовку к «самостоятельности» (сон в своей кровати). К просмотру мультфильм о маленьком галчонке, который боится высоты и отказывается покидать гнездо, несмотря на настойчивые попытки матери научить его летать. После просмотра педагог выстраивает дискуссию через систему открытых вопросов: «С чем у вас ассоциируется гнездо в мультфильме? Что оно символизирует?», «Какие чувства вызывает мать галчонка, ее настойчивость?», «Можно ли назвать ее заботливой?», «В какой момент галчонок перестает бояться?», «Аналогичны ли ситуации, когда мы «выталкиваем» ребенка в жизнь, и ситуации, когда мы его чрезмерно оберегаем? Где проходит граница?». В процессе обсуждения родители самостоятельно приходят к пониманию, что тревога ребенка - это не капризы и слабость, а естественная реакция на новизну. Мать-галчиха демонстрирует одновременно и естественную мудрость природы (летать нужно учиться в воздухе, а не в гнезде), и родительскую тревогу. Благодаря эмоциональному отклику на образ галчонка, цепляющегося за ветку, взрослые узнают своих детей и самих себя. При этом педагог не дает готовых инструкций «как правильно сепарироваться», а создает пространство для совместного поиска истины, в котором каждый родитель находит свой ответ. Педагог выступает модератором, отбирающим медиа-контент через призму гуманистической педагогики. Представляется необходимым выделение следующих принципов кинопедагогики для осуществления просветительской деятельности с родителями дошкольников в ДОО [6]:

1) Психологическая безопасность и художественная ценность, то есть отсутствие психотравмирующего контента и отказ от упрощенного дидактизма.

2) Наличие нравственного конфликта (рефлексивный потенциал). Сюжет должен содержать ситуацию выбора или столкновения интересов.

3) Дифференциация медиа-материала по возрасту: для родительских киноклубов допустимы сложные ленты; для совместного семейного просмотра - материал, соответствующий возрастным особенностям детей (без пугающих образов и с положительной развязкой).

4) Опора на традиции гуманистической педагогики, трансляция принятия любых чувств ребенка.

5) Включение в медиа-фонд детского сада классики отечественной мультипликации и современное семейное кино или социальную рекламу, способные за 3-5 минут визуализировать педагогическую дилемму.

6) Размещение роликов в социальных сетях ДОО.

**Заключение.** В условиях доминирования экранной культуры кинопедагогика через образный перенос выступает жизненно необходимым инструментом гармонизации детско-родительских отношений. Педагогическому сообществу необходимо кардинально сменить направление работы с цифровым пространством: перейти от запрета цифрового контента к стратегии его педагогической адаптации [4]. Наполнение экранного пространства глубоким воспитательным смыслом поможет родителям снизить уровень тревожности и стать эмпатичными наставниками. Интеграция основ кинопедагогики в программы подготовки воспитателей и курсы повышения квалификации должна стать приоритетным направлением развития системы дошкольного образования.

**Список литературы**


1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования» Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028.
4. Бешук, С. А. Формирование базовых ценностей дошкольников в условиях безопасной цифровой среды/ С.А. Бешук // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. - 2025. - № 2. - С. 9-15. - EDN: DVMTDZ
5. Бешук, С.А., Кобзева Е.В. Медиакейс как инструмент педагогического просвещения родителей дошкольников: формирование базовых ценностей / С. А. Бешук, Е. В. Кобзева // Кубанская школа. - 2026. - № 3(83). - С. 6-11. - EDN: YBLOUN
6. Бешук, С.А., Кобзева Е.В. Просветительская деятельность педагога: использование мультфильмов для формирования ценностных ориентиров в семье и детском саду: Учебно-методическое пособие / С.А. Бешук, Е.В. Кобзева. - Краснодар: ИП Кабанов В.Б. (издательство «Новация»), 2026. - 74 с. - ISBN 978-5-00179-858-3. - EDN: TXXZQG
7. Захарова, Е.И. Кинотерапия: современный взгляд на возможности применения/Е.И. Захарова, О.А. Карабанова// Национальный психологический журнал. - 2018. - № 2(30). - С. 57-65. – DOI: 10.11621/npj.2018.0207. – EDN: XWLPWP

УДК 37.025

# ЛЭПБУК КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Курганская О.А.***, ***Горун А. Ю.***, ORCID 0009-0000-3245-9500
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
*shikera79@mail.ru, a.gorun.dongu@mail.ru*

**Введение.** Формирование сенсорных эталонов занимает одно из центральных мест в работе с детьми дошкольного возраста, поскольку сенсорное развитие составляет основу всего дошкольного воспитания. Уровень сенсорного восприятия у современных малышей заметно отличается от того, что наблюдался 10-20 лет назад. Сегодня ребенок все чаще знакомится с предметами и явлениями не напрямую, а через фотографии, рисунки, мультфильмы и компьютерные игры. Такой опосредованный опыт не способен в полной мере удовлетворить потребность в живом чувственном познании. Именно поэтому в раннем возрасте особенно важно обеспечить ребенку максимально разнообразный и полноценный чувственный опыт.

Задача формирования сенсорных эталонов у младших дошкольников требует от педагогов поиска эффективных средств. Одним из наиболее удачных решений в последние годы стали лэпбуки – тематические папки, наполненные разнообразными дидактическими играми.

**Цель исследования** – изучить особенности создания и применения лэпбуков как средства формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста.

**Основная часть.** Термин «лэпбук» образован от английских слов lap (колени) и book (книга) и буквально означает «книга на коленях». И. И. Карий и Н. Н. Фарафонова определяют его как «картонную папку, в которой собран материал на определенную тему, которую педагог планирует проработать с детьми. Учебный и игровой материал оформлен в различного рода мини-книжечках, кармашках, окошечках, книжках-гармошках, вращающихся кругах, конвертиках разных форм, карточках и т.п.» [2, с. 118]. По сути, лэпбук – это сделанная своими руками интерактивная тематическая папка, которая служит наглядным пособием для изучения и упорядочивания информации по выбранной теме. Первые такие «наколенные книги» появились в США. Классический лэпбук представляет собой книжку-раскладушку с кармашками, дверцами, окошками, вкладками и подвижными деталями, в которой собран материал по одной теме. Кармашки и окошки одновременно привлекают внимание ребенка и позволяют компактно разместить всю необходимую информацию [3, с. 119]. Благодаря своему наполнению лэпбук успешно

помогает младшим дошкольникам осваивать сенсорные эталоны – общепринятые образцы цвета, формы и величины.

В качестве основных сенсорных элементов, выполняющих функцию эталонов и способствующих формированию представлений о цвете, форме, величине и фактуре, в лэпбуках используют:

- цветные материалы – цветную бумагу, цветной картон, самоклеящуюся пленку (глянцевую и матовую, чтобы показать разницу поверхностей), фетр (мягкий, приятный на ощупь и хорошо держащий форму);
- тактильные вставки – кусочки тканей разной фактуры (вельвет, ситец, фланель, джинса), мешковину, мелкозернистую наждачную бумагу, меха, вязаные элементы, гофрированный картон. Их приклеивают или нашивают на карточки, чтобы ребенок мог трогать и сравнивать: «гладкое – шершавое», «мягкое – жесткое»;
- геометрические формы и шаблоны – плоские фигуры из фетра, дерева, пластика или плотного картона. Для детей раннего и младшего дошкольного возраста предпочтительны крупные (от 5-7 см) круги, квадраты, треугольники и овалы;
- мелкие предметы для сортировки – пуговицы разного размера и цвета, деревянные бусины, камешки, гладкую гальку, крупные пайетки, фигурки из фетра. Их хранят в кармашках и используют в играх на подбор по цвету, форме, величине или по нескольким признакам сразу;
- элементы с застежками – прищепки (для игр «укрась елочку», «сделай колючки ежику»), липучки, шнурки с дырочками для простых шнуровок, безопасные кнопки и крючки. Эти детали развивают мелкую моторику и закрепляют сенсорные признаки;
- печатные материалы – карточки с изображениями предметов, задания на подбор пары, сортировку, соотнесение формы и предмета. Для долговечности их ламинируют или покрывают самоклеящейся пленкой.

В лэпбук, предназначенный для формирования сенсорных эталонов у младших дошкольников, могут входить самые разные задания, например:

- «Спрячь мышку» – учит находить и подбирать окошки определенного цвета и формы;
- «Почини машинки» – формирует умение подбирать колеса по цвету и размеру;
- «Спрячь мышку» (вариант с накладыванием) – развивает навык накладывания деталей друг на друга и закрепляет знания о цветах и геометрических формах;
- «Найди пару бабочке» – учит группировать предметы по цвету и размеру;
- «Игры с прищепками» – помогает дополнять изображения (кактус, осьминог) прищепками нужного цвета и формы;
- «Веселые шнурочки» – с помощью шнурков учит прикреплять картонные объекты на игровое поле, развивая восприятие цвета и формы [1].

Базовыми сенсорными темами лэпбуков, сосредоточенными именно на эталонах, могут быть: «Мир сенсорики», «Цвета вокруг нас», «Формы и фигуры», «Большой – маленький», «Тактильный мир», «Теплое – холодное». К тематическим лэпбукам с выраженным сенсорным компонентом относятся, например: «Запахи вокруг нас», «Дикие животные», «Фрукты и овощи», «Времена года», «Транспорт», «Мой дом», «Мир эмоций». В сезонные и праздничные папки удобно включать мини-темы «Новый год», «Наши папы», «Весна», «Летние забавы», «Осенний урожай» и другие. Эффективность использования лэпбуков в формировании сенсорных эталонов у младших дошкольников объясняется следующими факторами и преимуществами:

1. Соответствие возрастным особенностям детей – лэпбуки создают осязаемую, яркую и интерактивную среду, интересную младшим дошкольникам и способствующую активизации познавательных действий.

2. Наглядность и осмысленность обучения – такие пособия позволяют детям не просто пассивно воспринимать информацию, но и активно взаимодействовать с материалом.

3. Многократность повторения в разных контекстах – лэпбук может многократно использоваться, закрепляя приобретенные знания в различных ситуациях.

4. Интеграция развития различных сфер – тактильное восприятие, мелкая моторика, речь, зрительно-моторная координация.

5. Индивидуализация обучения – задания подбираются в зависимости от уровня развития каждого ребенка.

**Заключение.** Лэпбук – это не просто наглядное пособие, а полноценная педагогическая технология, которая превращает освоение сенсорных эталонов из однообразной работы в увлекательное исследование. Он помогает младшим дошкольникам не только запомнить названия цветов и форм, но и научиться осознанно применять эти знания в повседневной жизни, что в итоге способствует всестороннему развитию ребенка.

**Список литературы**


1. Ерусланова, Т. Е. Лэпбук «Развивайка» как средство сенсомоторного развития детей младшего дошкольного возраста / Т. Е. Ерусланова // Образовательный портал Продленка.орг. – 2023. – URL: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/543553-ljepbuk-razvivajka-kak-sredstvo-sensomotornog (дата обращения: 27.09.2026).
2. Карий, И. И. Лэпбук как инновационная форма ранней профориентации детей дошкольного возраста / И. И. Карий, Н. Н. Фарафонова // Педагогическая наука и практика. – 2021. – № 4 (34). – С. 117-120. – EDN: VVBOIV.
3. Полушкина, Е. И. Лэпбук – инновационное средство познавательного развития детей дошкольного возраста / Е. И. Полушкина, Л. Н. Рябова // Обучение и воспитание : методики и практика. – 2016. – № 25. – С. 116-122. – EDN: VONZKL.

УДК 373.2

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЕЛОРУССКОГО ФОЛЬКЛОРА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Лешкевич И. В.***
ГУО «Детский сад № 406 г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь
*leskevicinna@gmail.com*

**Введение.** Речь является важнейшим средством общения, познания и социализации ребёнка. В среднем дошкольном возрасте (от 4 до 5 лет) закладываются основы связной речи, активно расширяется словарный запас, совершенствуется звукопроизношение, формируется умение строить развёрнутые высказывания. Именно в этот период особенно значимо использование богатого и эмоционально окрашенного языкового материала, каким является белорусский фольклор.

**Цель –** раскрыть педагогические возможности белорусского фольклора в развитии речи детей 4–5 лет и предложить практические пути его использования в образовательном процессе учреждения дошкольного образования.

**Основная часть.** Белорусский фольклор – неисчерпаемый источник народной мудрости, образности и выразительности. Он собирает в себе многовековой опыт народа, его мировосприятие, нравственные ценности и языковую картину мира. Обращение к нему в работе с детьми среднего дошкольного возраста не только способствует речевому развитию, но и формирует основы национального самосознания, приобщает к культурному наследию белорусского народа.

Белорусский фольклор раскрывается своим жанровым многообразием и представляется через:

Потешки и пестушки. Короткие ритмичные произведения, сопровождаемые движениями, – эффективное средство развития фонематического слуха, чувства ритма, артикуляционной моторики. Например: *«Ладачкі-ладкі, дзе былі? – У бабкі. Што елі? – Кашку. Што пілі? – Бражку».*

Повторяющиеся звукосочетания, уменьшительно-ласкательные формы (*ладкі, кашка, бражка*) обогащают словарь, а игровые движения способствуют запоминанию.

Пестушки имеют смысл только при сопровождении их тактильным приемом – легким телесным прикосновением. Ласковый массаж, сопровождаемый веселой незатейливой песенкой с отчетливым произнесением стихотворных строк, вызывает у ребенка бодрое, веселое настроение. В пестушках учитываются все основные моменты физического развития ребенка. Когда он начинает становиться на ножки, ему говорят одно; ребенка, делающего первые шаги, учат тверже стоять на

ножках и при этом говорят другие пестушки. Пестушки постепенно переходят в песенки-потешки, сопровождающие игры ребенка с пальцами, ручками, ножками. В этих играх уже часто присутствует и педагогическое – наставление в трудолюбии, доброте, дружелюбии.

Загадка – уникальный жанр, развивающий мышление и речь одновременно. Она требует от ребёнка анализа признаков предмета, сравнения, обобщения и вербального оформления догадки. Белорусские загадки часто построены на ярких метафорах, близких детскому восприятию: *«Белае поле, чорнае насенне, хто яго сее, той разумее»* (книга, буквы).

Отгадывание загадок активизирует словарь признаков и действий, учит строить доказательные высказывания.

Считалки незаменимы в подвижных играх. Они развивают чувство ритма, темпа, выразительность речи, автоматизируют трудные звуки: *«Раз, два, тры, чатыры, пяць – пайшоў зайчык пагуляць».*

Использование считалок в коллективных играх снимает напряжение, создаёт положительный эмоциональный фон, стимулирует речевую активность.

Народные и обрядовые песни. Мелодичные, напевные тексты развивают интонационную выразительность, речевое дыхание, слуховое внимание. Разучивание песенок с движениями (хороводы, инсценировки) способствует координации речи и движения, что особенно важно для детей с речевыми трудностями.

Белорусские народные сказки («Пых», «Лёгкі хлеб», «Як кот сабаку перахітрыў», «Мужык і мядзведзь») обладают выраженной воспитательной и речевой ценностью. Они:

-обогащают словарь образными выражениями, устойчивыми оборотами демонстрируют грамматические модели построения диалога и монолога;

-формируют умение пересказывать, отвечать на вопросы, давать оценку поступкам героев;

-развивают интонационную выразительность при драматизации.

Повторяющиеся сюжетные элементы и речевые формулы (например, в сказке «Пых») облегчают запоминание и воспроизведение текста.

Перечень фольклорных и авторских произведений на белорусском языке, рекомендованных учебной программой дошкольного образования, предусматривает сопровождение конкретного содержания песенок и потешек различными действиями (качание кукол, хлопки в ладоши, притопывания, подскоки и др.), пропевания отдельных слов, фраз. Рассказывание небольших сюжетов перед исполнением песни, обрядового танца, попевки на белорусском языке надо сопровождать инсценировками, это облегчает восприятие и понимание, подталкивает к повтору слов, словосочетаний, песенок.

Методические приёмы использования белорусского фольклора:

1. Включение в режимные моменты. Потешки и песенки уместны при умывании, одевании, приёме пищи. Это создаёт естественную речевую среду, ненавязчиво обогащает словарь.

2. Игровая форма подачи. Инсценировки, драматизации, хороводные игры с фольклорным текстом активизируют речь в деятельности.

3. Сопровождение наглядностью. Иллюстрации, предметы народного быта, куклы в национальных костюмах усиливают эмоциональное восприятие и понимание текста.

4. Словесные игры на основе фольклора. «Доскажи словечко», «Угадай сказку», «Назови ласково» – упражнения, построенные на фольклорном материале.

5. Использование элементов театрализации. Кукольный театр, настольный театр по мотивам белорусских сказок стимулируют самостоятельную речевую активность.

**Заключение.** Белорусский фольклор представляет собой богатейший ресурс для развития речи детей 4–5 лет. Его жанровое разнообразие позволяет решать комплекс задач: обогащение активного словаря, формирование грамматического строя, совершенствование звуковой культуры, развитие связной и выразительной речи. Кроме того, фольклорный материал обладает мощным воспитательным и образовательным потенциалом, приобщая ребёнка к национальным традициям и ценностям белорусского народа.

Систематическое, методически грамотное использование белорусского фольклора в работе с детьми среднего дошкольного возраста создаёт условия для естественного, эмоционально положительного речевого развития и формирует у детей интерес к родному слову, его красоте и многообразию.

**Список литературы**


1. Гуськова, А.А. Речевое развитие детей средствами загадки / А.А. Гуськова. - Москва: Издательство «Сфера», 2016. – 216 с.
2. Дубініна, Д.М. Выхаванне у дзяцей дашкольнага узросту цікавасці да беларускай мастацкай літаратуры і фальклору / Д.М. Дубініна. – Минск: Новое знание», 2016. – 210 с.
3. Соловьёва, А. А. Особенности развития диалогической речи у детей 4-5 лет средствами белорусского фольклора / А. А. Соловьёва // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. XVII Междунар. науч.-практ. семинара, Барановичи, 23-24 апр. 2026 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: Н. Г. Дубешко [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2026. – С. 315-316.
4. Старжынская, Н. С. Развіццё беларускага маўлення дзяцей дашкольнага ўзросту / Н. С. Старжынская, Д. М. Дубініна. - 2-е выд. - Мінск : БДПУ, 2020. - 37, [1] с.

УДК 373.2

# РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ БЕЛОРУССКОГО ФОЛЬКЛОРА

***Лешкевич И. В.***
ГУО «Детский сад № 406 г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь
*leskevicinna@gmail.com*

**Введение.** Дошкольный возраст – сенситивный период для становления и развития речи. В это время закладываются основы коммуникативной компетентности, обогащается словарный запас, формируется грамматический строй, совершенствуется звуковая культура речи, развиваются связные монологические высказывания. Одним из эффективных и педагогически ценных средств решения этих задач выступает фольклор – устное народное творчество, аккумулирующее многовековой опыт, мудрость и языковое богатство народа.

**Цель** – изучить эффективность использования средств белорусского фольклора в развитии речевых навыков у детей дошкольного возраста.

**Основная часть.** У каждого народа есть свой фольклор, Беларусь не исключение. Белорусский фольклор – один из самых богатых в славянском мире. Фольклор развивает устную речь ребёнка, влияет на его духовное развитие, на его фантазию, а также учит определённым нравственным нормам.

Фольклор включает в себя: сказки, былины, потешки, народные песни, скороговорки, загадки, которые являются важнейшими источниками развития выразительности и яркости детской речи. Показателем богатства речи – это не только достаточный объем активного словаря, но и разнообразие используемых словосочетаний, синтаксических конструкций, а также звуковое (выразительное) оформление связного высказывания.

Белорусский фольклор, обладая жанровым многообразием (колыбельные, потешки, заклички, считалки, загадки, пословицы, поговорки, сказки, народные игры), представляет собой уникальный лингводидактический и этнокультурный ресурс. Его использование в работе с детьми дошкольного возраста не только стимулирует речевое развитие, но и способствует приобщению к национальной культуре, формированию ценностных ориентиров и этнической идентичности.

Белорусские исследователи (Н. С. Старжинская, Д. Н. Дубинина, Е. А. Лещенко, А. Л. Давидович и др.) разрабатывают вопросы использования национального фольклора в дошкольном образовании, подчёркивая его роль в речевом, познавательном, эмоциональном и социокультурном развитии ребёнка.

Раскроем более подробно жанровое многообразие белорусского фольклора и его развивающий потенциал.

Колыбельные песни. Колыбельные («А-а-а, люлі-люлі», «Спі, мой сыночку, да раніцы») развивают фонематический слух, чувство ритма, интонационную выразительность, обогащают пассивный и активный словарь, формируют эмоциональную отзывчивость на родную речь.

Потешки и пестушки. Малые жанры («Ладушкі-ладушкі», «Сарока-варона», «Ідзе казёл рагаты») сопровождают режимные моменты и игры, способствуют развитию мелкой моторики, звукоподражанию, активизации словаря, формированию навыков диалогической речи.

Заклички и приговорки. Обращения к природным явлениям («Сонейка, сонейка», «Дожджык, дожджык, перастань») развивают интонационную выразительность, побуждают к речевой импровизации, формируют интерес к окружающему миру.

Считалки. Считалки («Раз, два, тры, чатыры», «Кошка, мышка, абадва») совершенствуют звукопроизношение, чувство ритма, память, умение чётко и выразительно произносить текст, а также регулируют игровое взаимодействие.

Загадки. Белорусские загадки («Без рук, без ног, а дзверы адчыняе», «Сто адзенняў, а ўсё без засцежак») активизируют мыслительную деятельность, обогащают словарь, учат выделять существенные признаки, строить умозаключения и формулировать развёрнутые ответы.

Пословицы и поговорки. Малые дидактические жанры («Праца чалавека корміць, а лянота псуе», «Хто рана ўстае, таму Бог дае») развивают понимание переносного смысла, обогащают речь образными выражениями, формируют нравственные представления.

Народные сказки. Белорусские сказки («Пых», «Лёгкі хлеб», «Як кот з воўкам дружыў») развивают связную монологическую речь, умение пересказывать, драматизировать, строить диалог, обогащают словарь народными выражениями, формируют представления о добре и зле.

Народные игры. Игры с речевым сопровождением («Гуські-гуські», «Міхалка», «Каравай») развивают коммуникативные навыки, речевой этикет, умение действовать по правилам, сочетать слово и движение.

Формы и методы работы.

- Чтение и рассказывание произведений белорусского фольклора с последующей беседой.
- Заучивание наизусть потешек, считалок, закличек, колыбельных.
- Игры-драматизации по мотивам народных сказок.
- Театрализованная деятельность с использованием кукол, масок, элементов костюмов.
- Дидактические игры на основе загадок, пословиц, считалок.
- Народные подвижные игры с речевым сопровождением.

- Словесное творчество – придумывание продолжений, изменение концовок, сочинение загадок по аналогии.
- Инсценирование обрядовых и календарных праздников («Каляды», «Гуканне вясны», «Купалле»).

Этапы работы:

1. Подготовительный – знакомство с произведением, рассматривание иллюстраций, объяснение непонятных слов.
2. Основной – чтение, беседа, разучивание, обыгрывание.
3. Творческий – самостоятельное использование фольклорного материала в играх, общении, творческой деятельности.

**Заключение.** Белорусский фольклор является мощным средством развития речевых навыков и умений у детей дошкольного возраста. Его жанровое богатство, образность, ритмичность, эмоциональность и доступность позволяют эффективно решать задачи речевого развития в единстве с познавательным, эстетическим и нравственным воспитанием. Использование фольклора в образовательном процессе дошкольного учреждения способствует не только совершенствованию речи, но и приобщению детей к национальной культуре, формированию у них ценностного отношения к родному слову и народным традициям.

**Список литературы**

1. Гуськова, А.А. Речевое развитие детей средствами загадки / А.А. Гуськова. - Москва: Издательство «Сфера», 2016. – 216 с.
2. Дубініна, Д.М. Выхаванне у дзяцей дашкольнага узросту цікавасці да беларускай мастацкай літаратуры і фальклору / Д.М. Дубініна. – Минск.: Новое знание», 2016. – 210 с.
3. Зотова, И. В. Особенности развития лексической стороны речи детей дошкольного возраста средствами устного народного творчества / И.В. Зотова, А.С. Буженина // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 5 (17). – С. 90-92.

УДК 372.3

# ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

***Незговорова Н.П.,*** ORCID 0009-0006-2061-1951
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
*nezgovorova.n1998@mail.ru*

**Введение.** В современных условиях проблема безопасности приобретает особую значимость, охватывая все уровни: от государственной политики до личного благополучия каждого человека, включая образовательную среду. Социально-экономические трансформации последних десятилетий, сопровождающиеся пересмотром традиционных ценностей, привели к росту рисков в повседневной жизни. Это провоцирует в обществе атмосферу тревоги, отчужденности и агрессии. В результате потребность в безопасности становится одной из фундаментальных нужд человека, которая в текущих реалиях остается недостаточно удовлетворенной.

Базовым документом, регулирующим сферу безопасности в России, выступает ФЗ № 390 «О безопасности». Он определяет правовые основы, принципы и государственную политику в этой области. В соответствии с первой статьей закона, его положения охватывают широкий спектр направлений: от защиты личности и общества до обеспечения государственной и экологической безопасности.

**Цель** работы – определить пути формирования безопасной психолого-педагогической образовательной среды в образовательных учреждениях.

**Основная часть.** Вопросы безопасности традиционно изучались в контексте профессиональной деятельности, а также в рамках обеспечения национальной, информационно-психологической и социально-психологической устойчивости образовательной среды (работы В.А. Бодрова, Г.С. Никифорова, Э.А. Дорофеева, Б.Г. Ананьева, В.А. Ясвина и др.). Тем не менее, в современной педагогике проблематика безопасности образовательного процесса находится лишь на этапе своего становления. Понятийный аппарат в данной области остается дискуссионным: единого подхода к определению безопасности не выработано. К примеру, А.В. Возженников трактует безопасность как защищенность ключевых интересов личности, социума и государства от разного рода угроз. В то же время А.Ю. и Г.М. Коджаспировы фокусируются на биологическом аспекте, определяя безопасность жизнедеятельности как состояние, при котором организм человека защищен от внешних факторов, способных причинить ему вред [3].

Под образовательной средой понимается совокупность социальных и материально-пространственных условий, которые не только задают вектор формирования личности согласно установленным стандартам, но и предоставляют ресурсы для её всестороннего развития [2].

Согласно подходу В.П. Лебедева, В.А. Ясвина, С.В. Петрова В.А. Орлова, и П.А. Кислякова, психодидактический аспект образовательной среды охватывает ключевые детерминанты рисков и чрезвычайных ситуаций в образовательных учреждениях. К ним относятся: низкий уровень дисциплины и контроля со стороны участников образовательного процесса, пренебрежение вопросами безопасности, деструктивное влияние субкультур, дефицит социально значимой информации и навыков безопасного поведения. Также существенную роль играют педагогические просчеты (жесткость, несправедливость), неорганизованность внеучебной деятельности, уязвимость систем защиты объектов образования и внешние криминальные и военные угрозы [1].

В научной литературе принято классифицировать угрозы на внутренние и внешние. К первой группе относятся психологические детерминанты: повышенный уровень тревожности у участников образовательного процесса, провоцирующий деструктивные модели поведения, такие как агрессия, конфликтность и низкая стрессоустойчивость. Внешние угрозы включают в себя факторы макросреды: террористические риски, военные конфликты, девиантное поведение в молодежной среде, а также негативное воздействие медиапространства и неблагоприятную социальную обстановку.

Безопасность образовательной среды обеспечивается реализацией комплекса условий:

- *Физиологическое благополучие*: строгое соблюдение санитарно-гигиенических стандартов, наличие медицинского сопровождения, создание эргономичного пространства (удобная мебель, специализированные помещения для детей с ОВЗ), а также рациональное планирование учебной нагрузки, питания и отдыха.

- *Психологическая защищенность*: создание среды, исключающей любые формы насилия и давления, гарантирующей комфортные условия для всех участников процесса.

- *Самореализация:* формирование такой структуры образовательной деятельности, которая позволяет каждому педагогу и обучающемуся проявить свои таланты и внести вклад в общее дело.

- *Усвоение групповых норм и идеалов*: формирование общих норм и идеалов, а также адресная поддержка участников образовательного процесса в их принятии.

- *Удовлетворение социальных запросов*: обеспечение атмосферы принятия, уважения и признания заслуг каждого участника образовательного процесса.

- *Поддержка самооценки*: сопровождение индивидуального прогресса и личностного роста каждого субъекта образования.

- *Реализация познавательного потенциала*: создание условий для развития способностей и талантов через участие в кружках, проектной, исследовательской и творческой деятельности.

- *Эстетизация и экологизация образовательного пространства*: обеспечение высокого уровня комфорта, психологического благополучия и безопасности для всех участников процесса.

- *Формирование мировоззренческой позиции*: создание условий для свободного обмена мнениями, дискуссий и прямого взаимодействия с экспертами (писателями, общественными деятелями, мыслителями).

- *Стимулирование самоактуализации*: поддержка стремления личности к раскрытию своего потенциала.

- *Профессиональное и академическое развитие*: оказание общественной поддержки в совершенствовании мастерства и достижении высоких результатов в учебной и профессиональной деятельности.

- *Обеспечение комплексной безопасности*: усиление контроля и защиты зон образовательного учреждения, подверженных повышенным рискам.

**Заключение.** Таким образом, безопасная образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого сообщества и должна решаться в системе образования, в том числе в образовательных учреждениях. И потому важность изучения и проектирование безопасной образовательной среды, где все участники образовательного процесса чувствуют себя защищенными и удовлетворены необходимыми условиями воспитания и обучения, должна выходить на первое место и составлять основу современного общества.

**Список литературы**


1. Кисляков, П. А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность : учебник для вузов / П. А. Кисляков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 156 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11818-6. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/587550 (дата обращения: 08.10.2026).
2. Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: сборник материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. / гл. науч. ред. И. Л. Федотенко, С. В. Пазухина; Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. – Чебоксары: ИД «Среда», 2022. – 416 с. – ISBN 978-5-907561-73-1
3. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений. Курс лекций. Учебное пособие / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – Москва: Проспект, 2022. – 464 с. – ISBN 978-5-392-35804-5

УДК 373.2:159.955

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ОСНОВ СИСТЕМНО-КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

***Полын Л.Н.,*** ORCID 0000-0003-1362-6283
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»,
г. Мозырь, Республика Беларусь
*maliumba@mail.ru*

**Введение.** В условиях цифровизации и роста объема информации дети сталкиваются с необходимостью не только накапливать знания, но и эффективно их обрабатывать, систематизировать и творчески преобразовывать. При этом творчество опирается на умение видеть связи: возникает запрос на мышление, которое позволяет ребенку не просто фантазировать, а на основе увиденного создавать новое. Этим запросом и обусловлена актуальность развития основ системно-креативного мышления (СКМ).

У ребенка старшего дошкольного возраста СКМ еще не выступает в развитой форме. Оно существует как способность замечать отдельные элементы и взаимоотношения между ними, объединять их в целостный образ и на этой основе создавать новое. Существенно, что творчество здесь не является случайным: системность задает способ организации материала, а креативность выступает результатом, который возникает благодаря этой организации.

**Цель** работы – раскрыть психолого-педагогические предпосылки развития основ системно-креативного мышления в старшем дошкольном возрасте.

**Основная часть.** Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выявить различные подходы к пониманию предпосылок развития основ системно-креативного мышления.

В работах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина подчеркивается, что развитие мышления ребенка дошкольного возраста определяется возрастными психофизиологическими изменениями, создающими основу для новых когнитивных структур. В исследованиях В. В. Давыдова, Н. А. Коротковой, Н. Н. Поддьякова выделяется роль деятельности и предметной среды в развитии мышления. Авторы показывают, что развивающий эффект не возникает сам собой, а достигается при организации специально организованной деятельности, стимулирующей исследовательское поведение, экспериментирование и конструирование.

В работах Г. С. Альтшуллера, Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко, которые раскрывают значение целенаправленного педагогического

воздействия, организации проблемных ситуаций и поддержки детской инициативы. Эффективность развития мышления зависит от стиля педагогического общения, способности взрослого создавать условия для зоны ближайшего развития и организовывать рефлексию детской деятельности.

Таким образом, анализ литературы позволяет обосновать выделение трех взаимосвязанных групп предпосылок: психофизиологических, отражающих возрастные возможности детей; деятельностно-средовых, характеризующих условия реализации этих возможностей в деятельности; педагогических, определяющих роль педагога в организации развивающего взаимодействия.

*Психофизиологические* предпосылки определяются возрастными изменениями познавательной сферы. В старшем дошкольном возрасте происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Сохранение наглядно-образных форм в сочетании с элементами логического мышления создает условия для того, чтобы системность начала выполнять роль метода: ребенок выделяет элементы, устанавливает связи, упорядочивает их. На этой основе становится возможным управляемый творческий результат – новая комбинация, нестандартный способ действия, собственный замысел. Без опоры на системность творчество остается случайным; системность придает ему направленность.

Важной предпосылкой является потребность в систематизации знаний, когда ребенок задает вопросы о причинах событий, устанавливает взаимосвязи, сравнивает объекты. Именно в этом возрасте формируются условия для перехода от фрагментарного восприятия к целостному осмыслению. Развитие воображения переходит от репродуктивного к продуктивному, когда дети способны преобразовывать знакомые образы, комбинируют элементы, новые представления и способы действия. Это имеет принципиальное значение, поскольку творческая идея должна быть организована и включена в систему действий.

*Деятельностно-средовые* предпосылки характеризуют формы активности и условия реализации возрастных возможностей. В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, поэтому игровая деятельность выступает естественной средой развития основ СКМ. В игре ребенок анализирует ситуацию, выделяет элементы, устанавливает отношения и преобразует их в соответствии с замыслом, планирует действия, прогнозирует результат, проверяет варианты. Здесь системность проявляется как метод, когда ребенок анализирует ситуацию, выделяет элементы, планирует действия. Креативность выступает как результат, когда он предлагает варианты, изменяет замысел игры.

Особое значение имеют открытые проблемные задачи, в которых отсутствует единственный способ решения. В таких условиях ребенок

предлагает варианты, сравнивает их, обосновывает выбор и корректирует действия. Существенную роль играет предметно-развивающая среда, которая включает в себя конструкторы, природные материалы, модели, схемы, робототехнические наборы. Экспериментирование, LEGO-конструирование и робототехнические наборы (Matatalab) требуют последовательных действий и одновременно допускают несколько вариативных решений, соединяя тем самым системный метод и творческий результат.

*Педагогические* предпосылки связаны с целенаправленным взаимодействием педагога с ребенком. Прежде всего, важен стиль общения: воспитателю необходимо поощрять постановку вопросов, принимать необычные ответы детей, но не подменять самостоятельное решение готовым объяснением. Эффективны вопросы, побуждающие выделить части объекта, установить взаимосвязи, объяснить последовательность, предложить другой способ, предсказать результат. Такой подход соответствует идее зоны ближайшего развития Л. С. Выготского: педагог создает проблемную ситуацию, разрешаемую при помощи вопросов и совместного обсуждения [1, с. 63]. Педагогическое сопровождение направлено на то, чтобы системность стала методом детского мышления, а креативность – его результатом. Такие вопросы не подавляют творчество, а делают его управляемым: ребенок ищет новое, опираясь на выделенные связи и отношения.

К педагогическим предпосылкам относятся поддерживающий и диалогический стиль общения, стимулирование постановки вопросов и самостоятельных суждений, организация проблемных ситуаций, интеграция образовательных областей, организация рефлексии, дифференциация заданий, готовность педагога к использованию современных технологий.

Представленные группы предпосылок взаимосвязаны: психофизиологические возможности реализуются в деятельности, деятельность приобретает развивающий эффект благодаря среде, а педагог обеспечивает сопровождение образовательного процесса.

**Заключение.** Проведенный анализ показывает, что развитие основ СКМ в старшем дошкольном возрасте не сводится к отдельным приемам или средствам. Оно возникает там, где системность начинает выполнять роль метода, а креативность становится его результатом. Возрастные возможности создают для этого основу, деятельность и среда – условия, педагог – сопровождение. Именно взаимосвязь всех предпосылок превращает отдельные задатки детей в устойчивую способность мыслить системно и творчески.

**Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 96 с.

УДК 373.2

# ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

***Румянцева Ю.С., Незговорова Н.П.,*** ORCID 0009-0006-2061-1951
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*yulyarymanseva20015@gmail.com*

**Введение.** Современная социокультурная ситуация характеризуется ослаблением межпоколенных связей, снижением роли семейных традиций и ускорением темпа жизни, что приводит к тому, что дети всё реже усваивают образцы семейного взаимодействия естественным путём. В этих условиях задача целенаправленного формирования семейных ценностей ложится на педагогов дошкольных образовательных организаций, работающих в тесном союзе с родителями. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, одной из задач социально-коммуникативного развития является формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье [6]. Семейные ценности входят в целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: ребёнок должен проявлять уважение к близким, знать семейные традиции, осознавать свою принадлежность к семье [7]. Эти требования отражают педагогическую закономерность: именно в дошкольном детстве закладываются основы ценностного отношения к миру и к самому себе.

**Цель** доклада – представить критерии, показатели и уровни сформированности семейных ценностей у старших дошкольников и описать практические формы работы, обеспечивающие их формирование.

**Основная часть.** Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования базовых ценностей. В этот период активно развивается эмоционально-волевая сфера, формируются представления о социальных ролях, нормах поведения, взаимоотношениях между людьми. Именно в этом возрасте закладываются основы отношения ребёнка к семье, родителям, близким людям [2].

Как отмечает А. В. Селянская, становление самосознания определяет старший дошкольный возраст как значимый в формировании ценностных ориентаций, проявляющихся в направленности личности ребёнка на мир семьи» [5]. Ребёнок начинает идентифицировать себя с членами семьи, усваивать семейные роли, проявлять эмоционально-оценочное отношение к близким. Однако стихийное усвоение семейных ценностей не всегда приводит к желаемому результату.

Согласно устоявшемуся в научной литературе мнению, понятие «семейная идентичность» было введено в научный оборот Н. Аккерманом.

Он определяет её как содержание ценностей, устремлений, ожиданий, тревог и проблем адаптации, разделяемых членами семьи или взаимодополняемых ими в процессе выполнения семейных ролей. Семейная идентичность – это субъективный образ принадлежности к семейной группе, отражающий характеристики группы и своего функционирования в ней в структурном, содержательном (когнитивном) и эмоционально-оценочном аспектах» [4]. Данный подход ориентирует педагога на целостное воздействие, а не на разрозненные мероприятия. Таким образом, формирование семейных ценностей у старших дошкольников должно носить системный характер и опираться на единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Это положение и положено в основу предлагаемой нами модели.

М. С. Коренькова. в своей диссертации утверждает, что структура семейных ценностей описывается так: когнитивно-этический (осознание роли семьи, её функций, в том числе ответственности за воспитание гражданина-патриота), эмоционально-смысловой (интеграция знаний и эмоций, осознание сопричастности к истории и традициям семьи, придание семейным ценностям личностного смысла) и проективно-деятельностный (конструирование модели будущей семьи, например, в рамках учебных проектов) [3].

Когнитивный компонент предполагает наличие у ребёнка знаний о семье, родственных связях, семейных традициях и обязанностях. Показателями данного компонента выступают: знание состава своей семьи, понимание родственных отношений, представления о семейных традициях и праздниках. Для диагностики когнитивного компонента используется беседа с детьми о семейных традициях и обязанностях, а также методика «Семейное древо».

Эмоционально-мотивационный компонент отражает эмоциональное принятие семьи, чувство принадлежности к ней, желание участвовать в семейных делах. Показателями являются: положительное эмоциональное отношение к членам семьи, проявление привязанности и заботы, интерес к семейной истории. Для оценки данного компонента применяется рисуночная методика «Моя семья» и «Семейная социограмма».

Деятельностный компонент характеризует поведенческие проявления ребёнка в семейных отношениях: участие в семейных делах, проявление заботы о близких, соблюдение семейных традиций. Показателями выступают: активность в совместной деятельности с членами семьи, проявление ответственности, соблюдение норм и правил семейного взаимодействия. Диагностика деятельностного компонента осуществляется через наблюдение, анализ продуктов деятельности и проектные методики.

Согласно Примерной рабочей программе воспитания, взаимодействие с семьёй определяется как одно из приоритетных

направлений воспитательной работы в ДОО [7]. Программа предусматривает такие формы работы, как семейные клубы, гостиные, мастер-классы, совместные праздники и проекты. Данные формы обеспечивают включение родителей в образовательный процесс и создание единого ценностно-смыслового пространства.

**Заключение.** Формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста является важной задачей современного дошкольного образования. Данный процесс требует системного подхода, включающего взаимодействие детского сада и семьи, использование разнообразных форм и методов работы, а также создание благоприятной образовательной среды [1].

**Список литературы**


1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебник для вузов / Г.С. Абрамова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2022. – 478 с.
2. Иванова, Н.В. Формирование нравственных ценностей у дошкольников / Н.В. Иванова. – Москва: Просвещение, 2021. – 120 с.
3. Коренькова, М. С. Формирование у старшеклассников отношения к семье как социально значимой ценности в условиях проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коренькова Марина Сергеевна. – Волгоград, 2015. – 211 с.э. – EDN: OGJUAA
4. Лукьянченко, Н. В. Семейная идентичность субъектов разных типов семейных союзов в современном российском обществе : монография / Н. В. Лукьянченко. – Красноярск : СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2023. – 156 с. - ISBN: 978-5-86433-936-7 – EDN: NGBNHB
5. Селянская, А. В. Приобщение старших дошкольников к миру семьи (из опыта работы) / А. В. Селянская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 4 (31). – С. 81–84. - EDN: SWKEST
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (с изм. и доп.). – Москва : ТЦ Сфера, 2023. – 64 с.
7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028. – Москва : Минпросвещения России, 2022. – 246 с.

УДК 373.2:613

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЕ

***Сипачева Е. В.***, ORCID 0000-0002-5918-5500
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
*esipachevadongu@mail.ru*

**Введение.** Период дошкольного детства играет ключевую роль в становлении личности: именно на этом этапе ребёнок впервые сталкивается с представлениями о правильном образе жизни, осваивает базовые двигательные умения и проявляет первый интерес к физической активности. Одновременно закладываются волевые установки, поведенческие привычки и нравственные ориентиры, которые впоследствии определяют общий вектор развития человека.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования относит защиту жизни и укрепление физического и психического благополучия детей к числу приоритетных задач [1]. При этом одним из наиболее перспективных средств приобщения дошкольников к здоровью как ценности выступает дидактическая игра, которая позволяет интегрировать оздоровительные задачи в повседневную практику детского сада.

**Цель –** представить педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью старших дошкольников в дидактической игре.

**Основная часть.** Вопросы ценностного отношения к здоровью рассматривались в диссертациях А. В. Самарина (2021), О. В. Сироткиной (2022), Х. Б. Цакаевой (2021), Н. А. Шмойловой (2024) и др. Н. А. Шмойлова определяет ценностное отношение к здоровью как «активность субъекта, направленную на сохранение и укрепление здоровья, которая является результатом высокой субъективной значимости здоровья и осознания важности здоровья для успешного саморазвития личности» [2, с. 13].

Ранее нами было отмечено, что развитие личности ребёнка наиболее эффективно при общении со сверстниками и взрослыми в различных видах деятельности [3, с. 127]. Особое место в образовательном процессе занимает дидактическая игра.

Нами установлено, что формирование ценностного отношения к здоровью у старших дошкольников посредством дидактической игры будет эффективным при реализации следующих педагогических условий:

1. Организация здоровьесберегающей образовательной среды, обеспечивающей системное включение дидактических игр в режимные моменты и образовательную деятельность.

Данное условие предполагает, что дидактические игры используются не эпизодически, а интегрируются в утреннюю гимнастику, прогулки, подготовку ко сну, физкультурные занятия и свободную деятельность детей, что позволяет закреплять представления о здоровье в естественных условиях пребывания ребёнка в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОУ). Для формирования у воспитанников навыков здорового образа жизни необходимо создавать специальные зоны – «Уголки здоровья». Их содержание включает дидактические игры, разработанные по ключевым направлениям: «Гигиена», «Правильное питание», «Режим дня», «Строение тела человека», «Безопасность жизнедеятельности»; настольно-печатные игры, такие как «Что полезно, а что вредно для здоровья», «Составь режим дня», «Витаминная корзина», способствующие усвоению информации о здоровом образе жизни, и др.

2. Активизация субъектной позиции ребёнка в процессе дидактической игры через предоставление выбора игровых ролей, способов выполнения заданий и участие в обсуждении правил, направленных на осмысление ценности здоровья.

В рамках данного условия дидактическая игра выступает не как жёстко регламентированное упражнение, а как пространство для проявления детской инициативы, самостоятельного принятия решений и рефлексии собственного поведения в контексте здорового образа жизни. Возможные пути реализации в ДОУ: предоставление детям вариантов ролей и сюжетов («доктор», «больной», «мама», «спортсмен» или «Золушка», отвечающая за порядок); предоставление детям возможности влиять на развитие игрового сюжета, что повышает их интерес и чувство ответственности; свобода в выборе подходов к выполнению задач; совместное обсуждение и формирование правил; создание проблемных сценариев; рефлексия. Во время игры воспитатель может вводить ситуации, требующие от детей принятия решений, связанных с заботой о здоровье (например, «Катя забыла дома головной убор, как ей поступить?»). Это стимулирует умение анализировать и применять полученные знания в реальных ситуациях. Стимулирование самоанализа: после завершения игры организуются обсуждения. Детям задаются наводящие вопросы для размышления: «Что тебе особенно запомнилось?», «Считаешь ли ты важным следовать данным правилам?», «Почему?». Это помогает детям осмыслить свой опыт и его связь с поддержанием здоровья.

3. Целенаправленное планирование и систематическое применение комплекса дидактических игр, подобранных с учётом возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников и направленных на последовательное формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов ценностного отношения к здоровью.

Данное условие требует от педагога разработки перспективного плана включения дидактических игр, постепенного усложнения их содержания и диагностической проверки эффективности каждой игры. Для

реализации этого в ДОУ необходимо разработать долгосрочный план, предусматривающий систематическое включение игр таким образом, чтобы уровень сложности постепенно возрастал: от базовых представлений к более комплексным понятиям. Также важно обеспечить индивидуализацию – при подборе и организации игр учитывать уникальные характеристики каждого ребёнка: уровень развития, личные интересы и скорость освоения информации. Кроме того, требуется выстроить постепенное формирование компонентов ценностного отношения, при котором на начальных стадиях основное внимание уделяется формированию понимания преимуществ гигиены, здорового питания и важности движения. Необходимо также проводить оценку результативности работы. Наконец, следует обеспечить интеграцию с другими видами деятельности: дидактические игры органично встраиваются в комплекс образовательных мероприятий, включая чтение литературы по теме здоровья, рисование, конструирование и тематические экскурсии.

Играя, дети легче воспринимают информацию и быстрее осваивают новые знания. Важно, чтобы воспитатели использовали дидактические игры не только для обучения основам здорового образа жизни, но и для развития у детей положительного эмоционального отношения к этим вопросам.

**Заключение.** Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования ценностного отношения к здоровью, а дидактическая игра выступает эффективным средством, позволяющим в доступной и эмоционально привлекательной форме знакомить детей с основами правильного питания, гигиены, физической активности и безопасного поведения. Реализация выделенных педагогических условий обеспечивает системный подход к решению данной задачи, способствуя обогащению знаний детей и формированию у них устойчивой мотивации к сохранению и укреплению здоровья.

**Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155. – URL: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 20.09.2026).
2. Шмойлова, Н. А. Ценностное отношение к здоровью как фактор развития личности : дис. … канд. психол. наук / Н. А. Шмойлова. – Москва, 2024. – 241 с. – EDN GAFLPT.
3. Сипачева, Е. В. Актуальные методы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста / Е. В. Сипачева // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: аксиологические основы развития дошкольного и начального образования : материалы Международной научно-практической конференции, Луганск, 10–11 ноября 2022 г. – Луганск : ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», 2022. – С. 123–128. – EDN ZZRIAE.

УДК 373.2

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Цурикова А.А.,***
***Забаренко Ю.А.,*** канд. экон. наук, доц., ORCID 0009-0001-3444-6022
ФГКОУ ВО «Донецкий институт ГПС МЧС России», г. Донецк, РФ
*tsurikova.anastasiya@yandex.ru, ZabarenkoYunona@yandex.ru*

**Введение.** В современной системе российского образования дошкольный период рассматривается как самоценный этап развития личности, требующий особого научно-методического подхода. Актуальность обращения к теоретико-методологическим основам обучения и воспитания детей дошкольного возраста обусловлена необходимостью перехода от традиционной учебно-дисциплинарной модели к личностно-ориентированной парадигме, закрепленной в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) [1].

**Цель доклада** - обоснование современных теоретико-методологических подходов к организации образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, направленных на обеспечение качественного развития личности ребенка в соответствии с требованиями ФГОС ДО [1].

**Основная часть.** Сегодня перед педагогом стоит сложная задача - обеспечить гармоничное развитие ребенка, при этом сохранив уникальность детства и не допустив форсированного (преждевременного) обучения. В связи с этим возникает потребность в глубоком осмыслении фундаментальных психолого-педагогических концепций, которые составляют методологический каркас современной образовательной деятельности. На наш взгляд, целостная и эффективная система воспитания и обучения детей дошкольного возраста может включать следующие основные аспекты:

1. Методологические основы: от теории к практике.

Фундаментом современной педагогики дошкольного образования выступают труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина. Ключевым методологическим аспектом является деятельностный подход. Согласно ему ребенок развивается, не пассивно воспринимая информацию, а активно действуя в разных видах деятельности: игровой, познавательно-исследовательской, продуктивной [2, 3].

Важнейшим педагогическим принципом является концепция «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского. В соответствии с данной концепцией обучение должно ориентироваться не на то, что ребенок уже

умеет, а на то, что он может сделать с помощью взрослого. Таким образом, педагог выступает в роли «партнера», который создает условия для перехода потенциальных возможностей ребенка в актуальные навыки [2].

2. Психолого-педагогические закономерности обучения.

Обучение в дошкольном возрасте существенно отличается от школьного. Оно носит опосредованный характер, который выражается в следующих основных аспектах:

- ведущая роль игры: в дошкольном возрасте игра является не просто развлечением, а способом освоения социальных ролей, правил поведения и развития абстрактного мышления [3];

- принцип амплификации (обогащения): А.В. Запорожец подчеркивал, что развитие должно идти путем максимального использования возможностей каждого возраста, а не путем форсированного обучения (раннего введения школьных программ) [4];

- интеграция образовательных областей: современная методология предполагает объединение различных видов деятельности. Например, на занятии по ознакомлению с природой ребенок не только слушает рассказ (познание), но и рисует (художественно-эстетическое развитие), общается с педагогом (социально-коммуникативное развитие) [5, 6].

3. Воспитательный аспект в условиях ФГОС.

Воспитание в дошкольном возрасте направлено на формирование базовых ценностей. Методология воспитания сегодня базируется на следующих принципах:

- гуманизации: уважение к личности ребенка, признание его права на ошибку и собственное мнение [1, 5];

- культуросообразности: приобщение детей к ценностям отечественной культуры, традициям и семейным ценностям [1, 5];

- социализации: формирование навыков конструктивного общения, эмпатии и умения договариваться со сверстниками [1, 5].

4. Современные требования к организации среды.

Теоретические аспекты невозможны без создания развивающей предметно-пространственной среды (РППС). Среда должна быть:

- содержательно-насыщенной: обеспечивать игровую, познавательную и творческую активность [7];

- трансформируемой: позволять менять пространство в зависимости от образовательной ситуации [7];

- вариативной: предоставлять ребенку право выбора материала и деятельности [7].

5. Роль педагога в образовательном процессе

Педагог сегодня - это фасилитатор (наставник). Его задача - не «давать знания», а создавать проблемные ситуации, стимулирующие детскую любознательность. Это требует от воспитателя владения технологиями проектной деятельности, методами ТРИЗ (теория решения

изобретательских задач) и навыками педагогической диагностики, позволяющей отслеживать динамику развития каждого ребенка, не прибегая к формальному тестированию.

**Заключение.** На наш взгляд, теоретико-методологические основы современного дошкольного образования целесообразно направить, прежде всего, на сохранение самоценности детства. Дошкольный возраст - это период интенсивного развития эмоциональной сферы, воображения и творческих способностей ребенка. И задача педагога здесь - через игру и доброжелательное общение подготовить ребенка к успешной адаптации в школе и жизни, сохранив его природную любознательность.

**Список литературы**


1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/ (дата обращения: 26.09.2026).
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2021. – 512 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 3-е изд. – Москва : Гуманитарный издательский центр Владос, 2019. – 360 с.
4. Запорожец, А. В. Психология действия / А. В. Запорожец. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2018. – 360 с.
5. Веракса, Н. Е. Развитие ребёнка в дошкольном детстве : пособие для педагогов ДОУ / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2020. – 128 с.
6. Комарова, Т. С. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Т. С. Комарова. – Москва : Просвещение, 2019. – 256 с.
7. Петровский, В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский. – Москва : Новая школа, 2021. – 210 с.

# *Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания детей младшего школьного возраста*

УДК 37.02

## РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ: АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ ОБНОВЛЁННОГО ФГОС НОО

***Баклан Е.А.,*** ORCID 0009-0002-5883-8415,
***Сафонова В.В.,*** канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*baclan.el@yandex.com*

**Введение**. Формирование фонематического слуха – одно из существенных условий успешного обучения ребёнка грамоте, чтению и письму. Способность различать, выделять и сопоставлять звуки речи позволяет первокласснику осознавать звуковой состав слова, соотносить звук с буквой, избегать замен и пропусков на письме.

**Основная часть.** Нормативной основой организации начального общего образования является Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), утверждённый приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 года № 286. Стандарт обязателен для всех образовательных организаций, реализующих программы начального общего образования. Он устанавливает требования к результатам освоения программы, структуре основной образовательной программы и условиям её реализации [5].

ФГОС НОО не содержит отдельного подробного перечня упражнений по развитию фонематического слуха. Конкретное содержание работы определяется федеральными рабочими программами по русскому языку и уточняется в рабочих программах образовательной организации. Однако требования Стандарта позволяют определить роль фонематического развития в достижении предметных и метапредметных результатов обучения [4, 5].

ФГОС НОО ориентирует педагога на сохранение и развитие речевого опыта, приобретённого ребёнком в дошкольном возрасте. Начальная школа не начинает работу «с нуля»: учитель опирается на уже сформированные представления детей о слове, звуке, слоге и речи в целом. В первом классе эта работа становится более системной и направленной на подготовку к осознанному чтению и письму.

Значение фонематического слуха связано не только с предметом «Русский язык», но и с достижением метапредметных результатов. В процессе звукового анализа учащийся учится сравнивать, классифицировать, устанавливать последовательность действий, контролировать результат [1]. Эти умения относятся к познавательным и регулятивным универсальным учебным действиям. Коммуникативные УУД также развиваются через слушание, точное воспроизведение речевых образцов, участие в диалоге и совместное выполнение заданий [1].

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС НОО, предполагает активную позицию ученика. Ребёнок не должен только слушать объяснение учителя: он самостоятельно выделяет звуки в словах, определяет их порядок, сравнивает слова, строит звуковые модели, объясняет свой выбор. Поэтому наиболее продуктивными являются игровые, практические и поисковые методы обучения.

На добукварном и начальном букварном этапах работа по развитию фонематического слуха может включать несколько взаимосвязанных направлений.

Первое направление – развитие слухового внимания. Школьники учатся различать звуки окружающего мира, определять их источник, направление и громкость. Например, используются задания «Кто позвал?», «Откуда слышен звук?», «Громко или тихо?». Такие упражнения помогают ребёнку сосредоточиться на звучании и подготовиться к различению речевых единиц.

Второе направление – различение речевых и неречевых звуков. Дети соотносят звукоподражания со знакомыми явлениями и животными: у-у-у – вой волка, ш-ш-ш – шипение, р-р-р – рычание. Затем внимание постепенно переносится на звуки человеческой речи.

Третье направление – различение близких по звучанию слов и слогов. Полезны упражнения на повторение минимальных пар: дом – дым, удочка – уточка, бабушка – бабочка. На слоговом материале могут сопоставляться пары ма – на, са – за, да – та. Такие задания развивают способность слышать различия между сходными звуками.

Четвёртое направление – формирование первоначальных навыков звукового и слогового анализа. Первоклассники учатся делить простые слова на слоги, определять первый или последний звук, устанавливать последовательность и количество звуков. На этом этапе целесообразно использовать схемы слов, фишки и условные обозначения [2, 3].

Особое значение имеет дифференциация акустически и артикуляционно близких согласных: [б] – [п], [д] – [т], [с] – [з], [с] – [ш], [м] – [н]. Работа сопровождается чётким проговариванием, наблюдением за артикуляцией, игровыми упражнениями и подбором слов с заданным звуком.

Содержание федеральных и локальных рабочих программ по русскому языку включает следующие фонетические темы: звук речи, последовательность и количество звуков в слове, звуко-буквенный анализ, классификация гласных и согласных, слог и словесное ударение.

К концу первого класса обучающийся должен уметь: различать слово и предложение, выделять слова в составе предложения; выделять звуки в слове и определять их последовательность; различать гласные и согласные звуки; определять ударные и безударные гласные; различать твёрдые и мягкие, звонкие и глухие согласные; осознавать различие между звуком и буквой; делить простые слова на слоги и определять ударный слог; выполнять элементарный звуко-буквенный анализ; применять полученные знания при чтении, списывании и письме под диктовку [4].

**Заключение**. Анализ требований ФГОС НОО показывает, что развитие фонематического слуха имеет важное значение для освоения программы по русскому языку и формирования универсальных учебных действий.

Эффективная работа с первоклассниками должна строиться последовательно: от развития слухового внимания и различения неречевых звуков – к осознанию звуковой структуры слова, слога, ударения и звуко-буквенных соответствий. Игровые задания, моделирование, анализ и сравнение слов позволяют сделать этот процесс доступным и результативным.

**Список литературы**


1. Бабаян, Л. К. Влияние фонематического слуха на успеваемость младших школьников в обучении русскому языку / Л. К. Бабаян // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1270–1273.
2. Каскевич, Е. Т. Развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза младших школьников / Е. Т. Каскевич // Материалы конференции «Альтернант-2012».
3. Спирова, Л. Ф. Общие методические положения по обучению грамоте детей с недоразвитием речи / Л. Ф. Спирова, Р. И. Шуйфер // Логопедия: методическое наследие. – Москва : Владос, 2007. – С. 145–152.
4. Рабочая программа по предмету «Русский язык» для 1–4 классов (на основе ФГОС НОО, УМК «Школа России»). – Москва, 2025.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утверждён приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286.

УДК 373.3.016:51

# СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В.Ф. ШАТАЛОВА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Божко В.Г.,*** канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-1612-744X
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, РФ
*verco1@yandex.ru*

**Введение.** Современная система начального образования находится в поиске эффективных методик, способных не только передать ребенку знания и умения, но и пробудить в нем интерес к познанию, особенно в такой дисциплине, как математика. Особое место среди педагогических концепций, доказавших свою эффективность, занимает система педагога-новатора Виктора Федоровича Шаталова, чьи идеи опорных сигналов и обучения на высоком уровне сложности продолжают вызывать научный и практический интерес.

**Цель** работы обобщить современный педагогический опыт применения методики В.Ф. Шаталова на уроках математики в начальной школе и выявить условия ее эффективного соответствия требованиям ФГОС НОО.

**Основная часть.** Принципы крупноблочного введения теоретических знаний, учения без двоек, гуманизма, цикличности обучения в целом соответствуют задачам, сформулированным в ФГОС НОО [2] и ФРП [3] по математике для 1-4 классов, хотя прямого упоминания данной методики нет. Это объясняется тем, что стандарты ориентируются на большой выбор разных педагогических технологий, не сосредотачиваясь на одной. Кроме того, методика В.Ф. Шаталова хоть и представляет собой целостную систему, но в то же время является специфической и ориентированной на обучающихся среднего и старшего звена [5; 6]. В современную эпоху цифровизации учителя адаптировали знаменитые классические «листы с опорными сигналами» под формат презентаций, интерактивных досок. Но стоит отметить, что презентация разбита на слайды, то есть информацию, находящуюся на предыдущих слайдах ученики не видят, а суть опорного сигнала в том, что весь блок информации должен быть визуально виден одновременно. Возможное разрешение этой проблемы – использовать презентации с возможностью возврата к предыдущим слайдам или с «плоскостным» представлением информации (например, на интерактивной доске с функцией «бесконечного полотна»).

Современные педагоги отмечают, что опорные конспекты превратились в интеллект-карты, лэпбуки, логико-структурные схемы и т.д. Все перечисленные инструменты получили яркие запоминающиеся

названия, предназначены они для наглядного представления информации, отличаются друг от друга либо наполнением, либо целью создания. Вместо строгих схем и одинаковых для всех листов с условными обозначениями, учителя начальных классов предлагают детям создавать частично-заполненные шаблоны или цветные рисунки – ассоциации. Это позволяет сохранить суть метода и одновременно развивать творческие способности, что предусмотрено новыми стандартами.

Один из основных принципов – крупноблочное введение теоретических знаний – также может быть перенесен в начальную школу. Учитель не делит материал на маленькие части, а представляет обучающимся целостную картину мира. Для наглядного представления такой информации используются интерактивные доски и цифровые инструменты, с помощью которых опорные конспекты предстают в виде мультимедийных презентаций, что повышает наглядность и динамичность обучения. Видеофрагменты, анимации, интерактивные схемы делают материал более доступным и запоминающимся. Например, на уроке математике в 3 классе, тема «Порядок действий», учитель сначала выводит на экран пустую схему (лист опорных сигналов), а затем поэтапно заполняет ее вместе с учениками. При этом каждый новый знак (умножение, скобки) обсуждается и продумывается самими детьми. Таким образом происходит метод «мозгового штурма». Это развивает регулятивные УУД – дети учатся контролировать алгоритм. Педагогические идеи Шаталова сочетаются с проектными и исследовательскими методами. Например, ученики могут создавать собственные опорные схемы в рамках проектов, что развивает их инициативу и умение работать с информацией [1].

Принцип многократного повторения также можно увидеть на уроках математики в виде дидактических игр, листов с заданиями, которые сегодня чаще превращаются в индивидуальные задания на планшетах. Шаталовский метод опроса с «тихим» ответом у доски помогает снять высокий уровень тревожности у младших школьников. Есть мобильные приложения (например, «LearningApps»), которые могут по запросу сгенерировать опорные сигналы по любой теме начального курса математики, что используют некоторые учителя в своей практике.

Нами было проведено анкетирование практикующих учителей (36 человек) и студентов (28 человек) направления подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование». Результаты демонстрируют интересную ситуацию: уровень теоретической осведомленности о наследии педагога-новатора В.Ф. Шаталова среди студенчества выше, нежели в среде практикующих учителей начального звена. Основным элементом методической системы, который опрашиваемые считают наиболее реализуемым в начальной школе, является использование игровых приемов и творческих заданий для развития памяти и внимания.

В беседах с опытными учителями выяснили, что есть случаи формального внедрения методики Шаталова, то есть остаются только «внешние формы» – заучивание конспектов без понимания. Также учителя считают, что принцип учения без двоек не соответствует требованиям критериального оценивания, хотя система учебы без страха может стать инструментом для формирования положительной самооценки ученика и его уверенности в своих силах. Высказывают учителя опасения по поводу ведения открытых ведомостей (листов достижений). Многие дети ранимы, публичное сравнение может привести к снижению самооценки.

Таким образом, анализ современной педагогической практики показывает, что для успешной реализации основных идей методики В.Ф. Шаталова на уроках математики в начальной школе следует придерживаться определенных педагогических условий: создание особой образовательной среды, важным элементом которой выступает визуализация учебного материала, переведенная в систему опорных сигналов; построение системы контроля и оценки, основывающейся на принципе «открытых перспектив» и прозрачности учета знаний; соблюдение специального темпоритма урока, построенного на многократном повторении и немедленной обратной связи в условиях коллективного взаимодействия; создание проблемных ситуаций и использование игровых технологий; осведомленность учителей о сути методической системы В.Ф. Шаталова.

**Заключение.** Полностью внедрить систему Шаталова В.Ф. в массовую школу непросто. Для этого учителю нужна высокая квалификация, время на подготовку материалов и умение создать доверительную атмосферу. Не всегда удается вписаться в общий темп класса, где ориентируются на среднего ученика. Однако при грамотной адаптации опорные сигналы, взаимопроверка и поэтапное повторение остаются действенными инструментами в современной школе, помогая сделать обучение более осмысленным и увлекательным.

**Список литературы**


1. Телец, Е. Д. Система интенсивного обучения В. Ф. Шаталова / Е. Д. Телец // Молодой ученый. – 2023. – № 46 (493). – С. 422-425. – URL: https://moluch.ru/archive/493/107658.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2021. – URL: https://sh–sazonovskaya–r19.gosweb./ netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_11.07.2022.pdf.
3. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Математика (для 1-4 классов общеобразовательных учреждений). – М.: Институт стратегии развития образования, 2025. – 79 с. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_matematika_1-4.pdf.
4. Шаталов, В. Ф. Куда и как исчезли тройки: из опыта работы школ г. Донецка / Предисл. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1979. – 134 с.
5. Шаталов, В. Ф. Точка опоры / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

УДК 37.015.3:376.545

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОГО РЕБЁНКА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

***Бушнева Л.С.,*** ORCID 0009-0004-9814-6151
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
*l.bushneva@mgumariupol.ru*

**Введение.** Для современного педагогического сообщества и психологической службы центральной проблемой выступает поиск действенных механизмов работы с детьми, имеющими признаки интеллектуальной или творческой одарённости. Своевременное распознавание потенциала личности и обеспечение адекватных условий для его реализации формируют зону ответственности не только учителей, но и системы высшего педагогического образования, а также семьи. Педагогическая наука рассматривает таких детей как важнейший генофонд нации, сохранение и приумножение которого определяет конкурентоспособность страны. На государственном уровне эта позиция отражена в перечне приоритетных направлений модернизации российского образования.

**Основная часть.** Методологическую основу исследования составили фундаментальные концепции отечественной психологии и педагогики, посвященные феномену детской одаренности. Значительный вклад в разработку проблематики развития и социализации талантливых детей внесли труды Д. Б. Богоявленской, Ю. Д. Бабаевой и В. Д. Шадрикова, предлагающих различные ракурсы рассмотрения процессов их обучения и воспитания.

В частности, научная деятельность Д. Б. Богоявленской [2] сконцентрирована на психометрике креативности и анализе интеллектуальных ресурсов личности. Ею предложен инструментарий для выявления творческих задатков, выявлена корреляция творческого мышления с иными психологическими конструктами, а также спроектированы модели психолого-педагогического сопровождения субъектов разных возрастных групп.

Исследовательский фокус Ю. Д. Бабаевой [1] направлен на реализацию целостного подхода к идентификации и поддержке способных обучающихся. Рассматривая одаренность как многокомпонентную структуру, включающую когнитивную, аффективную и коммуникативную сферы, автор конструирует диагностические комплексы для их мониторинга, что позволяет точнее проектировать индивидуальные образовательные маршруты.

Концепция В. Д. Шадрикова [4] раскрывает природу способностей человека. Его теоретические построения и методики оценки позволяют

проследить механизмы становления таланта под воздействием образовательной среды, объясняя динамику трансформации потенциальных возможностей индивида в актуальные достижения.

Развитие одарённого ребёнка в младшем школьном возрасте – это сложный процесс. В младшем школьном возрасте развитие одаренного ребенка определяется сложным взаимодействием биологических предпосылок и средовых влияний, где ключевым психологическим фактором выступает сохранение познавательной мотивации, которая у таких детей часто доминирует над игровой деятельностью.

Педагогический аспект заключается в отказе от унифицированного темпа обучения в пользу индивидуализации маршрута, однако критически важным условием является не столько ускорение, сколько обогащение содержания и развитие метакогнитивных навыков. Социально-психологический климат в семье и школе играет решающую роль, так как необходимы демократический стиль общения и безусловное принятие, позволяющие снизить тревожность, которая часто сопутствует высоким интеллектуальным показателям [3]. Особое внимание следует уделять развитию эмоционального интеллекта и волевой регуляции, поскольку завышенные ожидания и перфекционизм без поддержки приводят к риску школьной дезадаптации. Сензитивность данного возраста требует баланса между стимулирующей средой и сохранением детской спонтанности, а ведущим педагогическим условием является компетентность учителя в распознавании признаков скрытой одаренности и умение строить диалоговые формы работы.

Вопросы раннего выявления и поддержки неочевидных способностей неизменно волнуют профессиональное сообщество и родителей. Главная опасность промедления заключается в том, что скрытый ресурс личности либо угасает, либо интегрируется в жизнь взрослого человека лишь как второстепенное увлечение, не влияющее на основную траекторию развития. Адекватная оценка возможна только через синтез различных диагностических подходов и обязательное наблюдение за ребенком в динамике, внутри специально организованной развивающей среды, где он осваивает новые навыки.

Успешная реализация способностей ребенка во многом определяется позицией школы. Педагогическому коллективу необходимо создать среду, которая поддержит ученика и подготовит фундамент для применения его талантов в будущем. Работу по выявлению детской одаренности следует начинать уже в младшем школьном возрасте. Она строится на внимательном наблюдении за детьми, анализе особенностей их памяти, речи и логики.

Систематический поиск и развитие способных учеников младших классов –важнейшая часть деятельности современной школы. Чтобы составить точный портрет возможностей ребенка, специалисты используют различные психологические тесты. Совокупность результатов нескольких методик позволяет объективно отслеживать прогресс каждого

воспитанника. Однако главным критерием при выборе индивидуального маршрута остается искреннее желание самого школьника учиться и его тяга к новым знаниям.

Одаренный ребенок – это прежде всего человек с повышенной потребностью в познании. Он учится быстрее сверстников, видит необычные решения задач и получает подлинную радость от самого процесса умственного напряжения. Обычно выделяют три типа таких учеников:

Первые – «вундеркинды», опережающие всех по общему развитию еще в детском саду или начальной школе.

Вторые – будущие узкие специалисты, которые уже в средних классах глубоко погружаются в одну конкретную область (например, физику или историю).

Третьи – самые сложные для учителя: это подростки, которые могут плохо учиться из-за плохой дисциплины или отсутствия интереса к школьной рутине, но при этом обладают блестящей памятью, оригинальностью мысли и огромным скрытым потенциалом (такие чаще встречаются в старших классах).

Любовь к открытиям рождается именно за партой. В любом классе есть те, кому тесно в рамках параграфа из учебника. Они читают словари ради удовольствия, задают неудобные вопросы и пытаются связать знания из разных предметов. Школа обязана заметить этих искателей, поддержать их идеи и вывести на путь научного исследования. На этих детей общество делает главную ставку, ожидая от них прорывов в науке и технике.

**Заключение.** Подводя итог, можно констатировать что младший школьный возраст – это ключевой, но крайне неоднозначный этап для распознавания детских способностей. Развитие одарённости – это не просто констатация высокого IQ. Это сложная динамическая система, где психологические особенности ребёнка находят отклик или, наоборот, подавляются педагогическими условиями в семье и школе, а также характером социального взаимодействия.

Каждый юный талант индивидуален, однако знание типичных черт ускоренного развития помогает вовремя оказать поддержку, направить способности в нужное русло и спроектировать траекторию успеха личности. Важно осознавать масштаб ответственности учителя: от его действий напрямую зависят будущие успехи воспитанника, его психологический комфорт и желание учиться дальше. Главная задача взрослых – создать среду, которая будет не просто обучать, но и поддерживать, вдохновлять и помогать ребёнку адаптироваться, чтобы его дарование могло раскрыться полностью.

**Список литературы**

1. Бабаева, Ю. Д. Современные тенденции в исследовании одарённости // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2008. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-v-issledovanii-odarennosti (дата обращения: 20.07.2026).

2. Богоявленская, Д. Б. О понятии "одаренность" / Д. Б. Богоявленская // Образование личности. – 2020. – № 3-4. – С. 52-61. – EDN POZBOY. – Текст: электронный. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44837290 (дата обращения: 20.07.2026).
3. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся: Учебно-методическое пособие / Под ред. Даринская Л.А. - СПб:СПбГУ, 2017. – 124 с.: ISBN 978-5-288-05775-5. – Текст: электронный. – URL: https://znanium.ru/catalog/product/999938 (дата обращения: 18.07.2026).
4. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. – Текст: электронный. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=37137953 (дата обращения: 20.07.2026).

УДК 373.3

# МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ НАБЛЮДЕНИЯ И ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ЗАНЯТИЯ НАТЮРМОРТОМ

***Валькова А.В.*, *Савельева А.В.***
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ
*valk0vanastya@yandex.ru, aleksa571992@mail.ru*

**Введение.** В условиях модернизации российской системы образования и реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) приоритетное значение приобретает формирование универсальных учебных действий. Среди них особое место занимают познавательные УУД, ядром которых являются когнитивные процессы: внимание, восприятие и наблюдение. Именно эти качества служат фундаментом успешной учебной деятельности, обеспечивая ребенку возможность глубокого, нестереотипного восприятия окружающей действительности, что напрямую влияет на качество познания и освоения предметного содержания.

Современная психолого-педагогическая наука (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин) подчеркивает, что развитие высших психических функций происходит в деятельности [2,4]. В этом контексте художественно-изобразительная деятельность отвечает требованиям системно-деятельностного подхода. Она становится эффективным инструментом, позволяющим развивать у детей пристальное внимание к форме, цвету, пропорциям и пространственному расположению предметов. По мнению Б. М. Неменского, изобразительная деятельность формирует у ребенка способность осмысленно воспринимать форму, цвет и пространство. Работа над натюрмортом требует от учащегося глубокого анализа предметов, их пространственного расположения и тональных отношений, что создает уникальные условия для перехода от

непроизвольного внимания к произвольному и формирования аналитического мышления [5]. Однако, несмотря на признанный педагогический потенциал жанра, в массовой школьной практике методика его использования именно как инструмента когнитивного развития проработана недостаточно.

**Основная часть.** Наблюдение в младшем школьном возрасте рассматривается не просто как умение смотреть, а как интеллектуальное качество личности, включающее активный поиск, выделение главного и установление связей между объектами. Натюрморт как жанр изобразительного искусства обладает для этого уникальными дидактическими свойствами. В отличие от пейзажа или портрета, постановка натюрморта статична, что позволяет организовать длительный, многократный процесс наблюдения. Это дает возможность педагогу управлять актом восприятия, переводя его из плана простого узнавания предметов в план их детального структурного, цветового и пространственного анализа.

**Цель.** Эффективность целенаправленного использования натюрморта для развития когнитивных навыков была подтверждена результатами формирующего эксперимента, проведенного на базе МОУ «Средняя школа № 30» г. Ярославля. В исследовании приняли участие 45 учащихся третьих классов, разделенных на экспериментальную (3 «А», 22 человека) и контрольную (3 «В», 23 человека) группы. На этапе первичной диагностики (сентябрь 2025 г.) исходный уровень сформированности навыков в обеих группах был статистически сопоставим.

Диагностика осуществлялась с помощью стандартизированного комплекса методик:

- «Тест Поппельрейтера» (выделение фигуры из фона);
- «Тест Э. Ландольта» (оценка темпа и точности психомоторной деятельности);
- «Перепутанные линии Рисса» (измерение концентрации и устойчивости зрительного внимания).

В течение второго полугодия 2025/2026 учебного года с экспериментальной группой проводились дополнительные систематические занятия по натюрморту (1 раз в неделю), построенные на основе специальной развивающей методики. Контрольный срез, проведенный в мае 2026 года, выявил статистически значимое превосходство экспериментальной группы. В 3 «А» классе по всем трем методикам преобладал высокий уровень развития когнитивных навыков (от 65% до 73% учащихся), тогда как в контрольном 3 «В» классе доминировали средние и низкие показатели (суммарно более 80% выборки).

Для подтверждения достоверности различий был применен непараметрический U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок. Полученные эмпирические значения (20 для методики Поппельрейтера;

46,5 для методики Ландольта; 88,5 для методики Рисса) при критическом значении 45 ($p < 0,05$) подтверждают статистическую значимость различий между группами. Зафиксированная эффективность обусловлена систематической работой учащихся экспериментальной группы, которая позволила перевести процессы восприятия и внимания на качественно новый уровень.

В основу практической работы были положены методические рекомендации по организации натюрмортных постановок, направленные на развитие наблюдения и концентрации внимания. Процесс создания изображения выстраивался по принципу последовательного восхождения от общего к частному:

Процесс работы над натюрмортом строился поэтапно: от аналитического изучения формы и пропорций без использования карандаша, через композиционно-конструктивное построение, требующее точного соблюдения пропорций, до живописно-пластического этапа с детальной проработкой фактур и цветовых отношений [3].

Ключевыми педагогическими инструментами выступали система направляющих вопросов для анализа визуальной информации (габариты, освещение, контрасты) и регулярная вариативность учебных условий – смена ракурсов, типов освещения и сложности композиционных задач, что обеспечивало развитие гибкости восприятия и устойчивости произвольного внимания [1].

**Заключение.** Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование позволяет сделать вывод о том, что педагогически грамотно выстроенные занятия натюрмортом выступают действенным инструментом формирования наблюдательности и внимательности. В ходе эксперимента доказано, что переход от репродуктивного копирования натуры к ее глубокому аналитическому осмыслению способствует не только росту специальных художественных навыков, но и качественному скачку в развитии базовых когнитивных функций.

**Список литературы**


1. Вишняков А.И. - Особенности изобразительной деятельности учащихся младших классов общеобразовательной школы [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология, 2019, - №5. - 11 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с, ил. – (Библиотека всемирной психологии).
3. Зубарева Н. М. Изобразительное искусство (натюрморт, пейзаж) как средство эстетического воспитания детей 5-7 лет : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.00 / Н.М. Зубарева. – Ленинград, 1963.
4. Леонтьев А. А. Деятельность, сознание, личность / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. – Москва : Смысл, 2005. – 431 с. : ил., портр. : 22 см.; ISBN 5-89357-113-4 (в пер.).
5. Неменский Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд. - М.: Педагогический университет, 2007.

УДК 373.3.016:51

# ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (СРЕДСТВАМИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ)

***Глоба Т.Н.,*** канд. пед. наук, доц., доц. ORCID 0000-0002-9379-8490,
***Гуляева Е.В***., ORCID 0009-0009-5168-0978
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*t.n.globa@mail.ru, guliaeva_04@mail.ru*

**Введение.** Актуальность исследования определяется тем, что в современной российской начальной школе функциональная грамотность рассматривается не только как показатель учебной успешности, но и как условие готовности ребенка применять знания в реальных жизненных ситуациях. Особое значение в этом процессе имеют уроки математики, поскольку текстовые задачи позволяют соединить вычислительные действия, смысловое чтение, анализ условия, выбор способа решения и объяснение полученного результата. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, утвержденного приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286, усиливается внимание к метапредметным результатам, самостоятельности мышления и практической направленности обучения.

Проблема исследования заключается в том, что младшие школьники нередко умеют выполнять отдельные математические действия, но испытывают затруднения при понимании текста задачи, выделении существенной информации, установлении связей между данными и переносе учебного способа действия на новую ситуацию. Поэтому возникает необходимость разработки такой педагогической технологии, которая будет сводиться не только к тренировке типовых задач, а обеспечивать последовательное формирование умения читать математический текст, интерпретировать жизненную ситуацию, строить рассуждение и проверять обоснованность ответа. Степень разработанности темы связана с трудами исследователей, изучавших развитие мышления, учебной деятельности, математического образования и функциональной грамотности. Значимыми для данной темы являются идеи Л. С. Выготского, В.В Давыдова, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, Н. Б. Истоминой.

**Цель** исследования состоит в теоретическом обосновании педагогической технологии формирования функциональной грамотности у младших школьников средствами текстовых задач на уроках математики и определении условий ее эффективного применения в образовательной практике начальной школы.

**Основная часть.** Педагогическая технология формирования функциональной грамотности у младших школьников средствами текстовых задач на уроках математики приобретает особую значимость в современной российской школе, поскольку начальное образование сегодня ориентировано не только на усвоение правил, алгоритмов и вычислительных приемов, но и на развитие способности ребенка применять полученные знания в жизненных ситуациях. В условиях обновленного федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования особое внимание уделяется достижению предметных, метапредметных и личностных результатов, а также формированию универсальных учебных действий, необходимых для самостоятельного решения учебных и практических задач. Федеральная образовательная программа начального общего образования, утвержденная приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 года № 372, также закрепляет единую содержательную основу обучения, в которой математика рассматривается как важный учебный предмет для развития логического мышления, анализа, моделирования и осмысленного применения знаний [1, с. 55]. Функциональная грамотность младшего школьника проявляется в том, что ребенок не просто выполняет действие по образцу, а понимает смысл ситуации, выделяет нужные данные, устанавливает связи между величинами, выбирает способ решения и может объяснить, почему полученный ответ является правильным. Именно поэтому текстовые задачи на уроках математики обладают большим педагогическим потенциалом. Они соединяют математическую, читательскую, финансовую, естественнонаучную и коммуникативную грамотность. Например, обычная задача о покупке школьных принадлежностей может быть использована не только для отработки сложения и вычитания, но и для формирования умения планировать расходы, сравнивать цены, определять сдачу, проверять достаточность денежных средств. Задача о расписании автобусов помогает ребенку работать со временем, интервалами, последовательностью действий и реальной бытовой ситуацией. Задача о приготовлении сока для класса позволяет применить знания о массе, объеме, количестве порций и пропорциональном рассуждении на доступном для младшего школьника уровне [2, с. 45]. Педагогическая технология в данном случае должна строиться не как механическое решение большого количества однотипных задач, а как последовательная система работы с математическим текстом. На первом этапе учитель организует смысловое чтение условия: обучающиеся определяют, о чем говорится в задаче, какие данные известны, что требуется найти, какие слова указывают на математические отношения. На втором этапе проводится моделирование ситуации: дети составляют краткую запись, схему, таблицу, рисунок или числовое выражение [3, с. 15]. На третьем этапе выбирается способ решения, причем важно, чтобы ребенок не угадывал

действие, а объяснял его необходимость. На четвертом этапе выполняется вычисление и проверка ответа с возвращением к исходной жизненной ситуации. Такая структура позволяет формировать не только вычислительные навыки, но и более глубокое умение рассуждать, задавать вопросы к тексту, видеть ошибку и исправлять ее [4, с. 41].

Примером может быть работа со следующей задачей: «В школьной столовой для первого класса приготовили 28 порций каши, а для второго класса – на 7 порций больше. Сколько всего порций приготовили для двух классов?» При традиционном подходе ребенок быстро выполняет два действия и записывает ответ. При функциональном подходе учитель предлагает обсудить, почему сначала нужно узнать количество порций для второго класса, можно ли сразу найти общее количество, что означает выражение «на 7 больше», как проверить, хватит ли приготовленных порций, если во втором классе присутствуют 34 ученика. В результате задача становится не только упражнением на сложение, но и средством развития понимания текста, логики рассуждения и практического смысла математического действия [5, с. 63].

**Заключение.** Таким образом, педагогическая технология формирования функциональной грамотности младших школьников средствами текстовых задач на уроках математики должна быть направлена на переход от формального выполнения арифметических действий к осмысленному решению жизненно значимых учебных ситуаций. Ее эффективность обеспечивается системностью, постепенным усложнением задач, использованием реального контекста, включением схем, таблиц и кратких записей, а также обязательным обсуждением смысла результата.

**Список литературы**


1. Воронина Л. В. Формирование у младших школьников функциональной математической грамотности / Л. В. Воронина, О. Н. Хабибуллина // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 54–64.
2. Гуляева Е. В. Педагогическая технология формирования функциональной грамотности у младших школьников средствами текстовых задач на уроках математики / Е. В. Гуляева // Актуальные исследования. – 2026. – № 16 (302). – Ч. II. – С. 43–49.
3. Налимова И. В. Практико-ориентированные задачи при изучении математических величин в начальной школе / И. В. Налимова, А. С. Пушкина // Педагогическая перспектива. – 2023. – № 1. – С. 12–18.
4. Пичугин С. С. Формирование функциональной грамотности на уроках математики / С. С. Пичугин // Начальная школа. – 2022. – № 1. – С. 38–46.
5. Худякова М. А. Методико-технологический инструментарий формирования функциональной математической грамотности младших школьников / М. А. Худякова, И. Н. Власова, Л. В. Селькина // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 13. – № 10-2. – С. 58–70.

УДК 373.3

# ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЯЗЫКОВОМУ ТВОРЧЕСТВУ НАРОДА НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

***Гостева В.С.***, ORCID 0009-0002-9913-7703,
***Наумова Н.И.***, канд. пед. наук, доц., ORCID 0009-0002-1341-7860
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, РФ
*gosteva.veronichka@yandex.ru, gipnozzz@yandex.ru*

**Введение.** Обновлённый федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [1] ориентирует учителя на воспитание ценностного отношения к родному языку как части национальной культуры. Среди планируемых результатов названо представление о языке как одной из главных духовно-нравственных ценностей народа. Одним из наиболее ярких средств решения этой задачи является фразеология – образная сокровищница языка, итог многовекового языкового творчества народа.

Однако реальная практика отстаёт от заявленных требований. Работа с фразеологизмами нередко сводится к заучиванию значений, а принятые меры – небольшие рубрики и задания в учебниках – недостаточно широки. Младшие школьники нередко воспринимают фразеологизмы как странные сочетания слов и не умеют уместно употреблять их в речи; у многих не сформирован навык работы со справочными источниками. Поэтому поиск средств, позволяющих сделать изучение фразеологизмов осмысленным и увлекательным и тем самым сформировать ценностное отношение к языковому творчеству народа, остаётся актуальной задачей методики.

Новизна работы заключается в том, что фразеологизм рассматривается не как единица для заучивания, а как результат языкового творчества народа, а культурологический, исторический и коммуникативный подходы объединены логикой «образ – значение – употребление».

Цель работы – показать возможности этих подходов в формировании ценностного отношения к языковому творчеству народа и представить приёмы их реализации.

**Основная часть.** Проблема изучения фразеологии получила отражение в ряде научных и методических работ. Так, в монографии В.Н. Телии [2] фразеологизмы трактуются как хранители культурной информации, закрепляющие в языке эталоны, символы и бытовые представления народа. Близкие идеи содержатся в учебном пособии В.А. Масловой [3], где язык представлен как форма существования культуры, а фразеологизмы – как одно из наиболее ярких её отражений.

Эти взгляды лежат в основе культурологического подхода, позволяющего увидеть в обороте плод коллективного творчества народа.

Обратимся к самому понятию. Согласно методическому словарю-справочнику, оно определяется следующим образом: фразеологизм – это устойчивое сочетание слов, которое воспроизводится в речи в готовом виде и имеет целостное значение [4].

Исторический подход опирается на словари, раскрывающие происхождение оборотов. Так, в историко-этимологическом справочнике А.К. Бирих, В.М. Мокиенко и Л.И. Степановой [5] приводятся сведения об истоках и первоначальном смысле фразеологизмов, что позволяет показать ребёнку, почему оборот звучит именно так. Знание «истории» оборота превращает заучивание в маленькое открытие и формирует уважение к тем, кто этот оборот создал.

Коммуникативный подход опирается на методику преподавания русского языка в начальных классах [6], где работа над лексикой связывается с развитием речи: оборот усваивается тогда, когда ребёнок употребляет его в диалоге, рассказе, мини-сочинении.

Анализ литературы показывает, что подходы описаны преимущественно в научных и справочных изданиях, а конкретных приёмов для младших школьников представлено немного. Под ценностным отношением к языковому творчеству народа мы понимаем осознание фразеологизма как культурной ценности, которое проявляется в интересе к его образу и истории и в стремлении уместно использовать его в речи. Мы выделили три составляющие такого отношения: познавательную (знание образа и происхождения оборота), эмоциональную (интерес, уважение к народному слову) и деятельностную (уместное употребление оборота, работа со словарём). Каждый приём направлен преимущественно на одну из них и занимает 5-7 минут на уроке.

Нами предложены приёмы, реализующие названные подходы. Среди них:

**«Фразеологический музей»** (культурологический подход, познавательная составляющая). Дети становятся «экскурсоводами»: по иллюстрациям-«экспонатам» они рассказывают, какое явление народной жизни или какой литературный сюжет стоит за оборотом, например «Тришкин кафтан» (басня И.А. Крылова);

**«Следопыты слов»** (исторический подход, эмоциональная составляющая). Учитель рассказывает «историю-загадку»: в старину баклушами называли чурбачки, из которых мастерили ложки; заготовить их было нетрудно, поэтому «бить баклуши» стало значить бездельничать. Дети рисуют картинку-мотивировку и объясняют смысл оборота своими словами;

**«Фразеологическая ситуация»** (коммуникативный подход, деятельностная составляющая). Ученики получают речевую ситуацию

(«Друг выполнил домашнее задание небрежно. Как сказать об этом образно?»), подбирают подходящий оборот («работал спустя рукава»), разыгрывают мини-диалог и проверяют себя по школьному фразеологическому словарю;

**«Фразеологический калейдоскоп»** (комплексный приём для закрепления). Класс делится на группы; каждая получает карточки с оборотами, иллюстрациями и значениями, соединяет их, придумывает предложение с одним из оборотов и представляет его в форме короткой сценки. Игровая форма повышает мотивацию.

Данные приёмы были апробированы в работе с учащимися начальных классов. Практика убедила нас в том, что они показывают высокий результат: дети охотнее работают с фразеологизмами, лучше понимают их образное значение, чаще обращаются к словарю и уместно используют обороты в устных рассказах и письменных работах.

**Заключение.** Проблемы, рассмотренные в работе, остаются актуальными. В современной литературе существует ряд решений этой проблемы: культурологический, исторический и коммуникативный подходы дополняют друг друга и позволяют превратить фразеологизм из «трудного» оборота в предмет познавательного интереса и осознанной ценности, созданной творчеством народа. Надеемся, что наш опыт будет полезен учителям в практике работы.

**Список литературы**


1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения Рос. Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 : зарегистрирован в Минюсте России 5 июля 2021 г., № 64100. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: https://base.garant.ru/400907193/?ysclid=muswgvt07h75438015 (дата обращения: 01.10.2026).
2. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.
4. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1988. – 240 с.
5. Бирих, А. К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. – Санкт-Петербург : Фолио-Пресс, 1998. – 704 с.
6. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – Москва : Академия, 2007. – 464 с.

УДК 373.3+37.034

# СВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ И НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Дяченко Е. Ю.,*** ORCID 0009-0005-8403-6987,
***Сидоренко И.В.,*** ORCID 0009-0007-8004-3113
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
*e.dyachenko@mgumariupol.ru , irina-sidorenko.2610@mail.ru*

**Введение.** Обучение и воспитание младших школьников представляют собой сложный, многогранный и целенаправленный педагогический процесс. В условиях динамичных социально-культурных изменений особую актуальность приобретает нравственное воспитание, направленное на формирование целостной, социально ответственной личности, обладающей устойчивыми морально-нравственными ориентирами, способной к осознанному взаимодействию с окружающими и конструктивному участию в общественной жизни.

**Цель** работы – теоретически обосновать взаимосвязь обучения и нравственного воспитания младших школьников, раскрыть возможности учебной деятельности в формировании нравственных качеств и ценностных ориентаций детей.

**Основная часть.** Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием эмоциональной сферы, познавательных способностей и системы социальных отношений. В данный период происходит становление личности ребёнка, формирование его самосознания, самоидентификации и представлений о себе. Параллельно с интеллектуальным и эмоциональным развитием осуществляется усвоение социальных норм, правил поведения и нравственных ценностей. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы нравственного сознания и моральной регуляции поведения, определяющие характер дальнейшего социального взаимодействия и успешность интеграции ребёнка в общество.

Эмоциональный, социально-психологический и когнитивный компоненты развития во взаимосвязи с формированием учебной мотивации составляют основу психического развития младших школьников. Данные компоненты характеризуются системным единством, взаимозависимостью и взаимообусловленностью, оказывая взаимное влияние на динамику личностного становления ребёнка.

*Эмоциональное развитие.* На этом этапе происходит уменьшение спонтанности эмоционального реагирования. Формируется чувство ответственности за собственные переживания, развивается способность к

контролю эмоций. Сформировывается потребность в признании среди ровесников и самоутверждении.

Негативное влияние на эмоциональное развитие младших школьников оказывают учебные и семейные трудности, а также несогласованность воспитательных требований педагогов и родителей. Эти факторы могут способствовать формированию эмоциональной неустойчивости, тревожности, агрессивности и неуверенности в себе. Длительное воздействие стрессовых факторов повышает риск развития тревожных и депрессивных состояний.

*Социальное развитие.* Социализация представляет собой процесс социального становления личности, в ходе которого ребёнок усваивает общественные нормы, ценности и правила поведения, приобретает опыт взаимодействия с окружающими. В младшем школьном возрасте происходит существенная трансформация социальной ситуации развития: переход от привычной семейной среды к новой системе социальных отношений в условиях образовательной организации. Данный этап сопровождается необходимостью адаптации к школьным требованиям, установления межличностных контактов со сверстниками и педагогами, освоения новых социальных ролей.

*Когнитивное развитие.* Когнитивное развитие – это изменение познавательной деятельности ребенка, которое сопровождается переходом на более высокий интеллектуальный уровень. На этом этапе формируется восприятие, мышление, логика и память. Эффективность когнитивного развития младших школьников во многом определяется соответствием содержания, методов и форм организации обучения и воспитания возрастным закономерностям, индивидуально-психологическим особенностям и познавательным возможностям обучающихся.

*Мотивация к обучению.* Важно сформировать у учащихся положительную мотивацию и ответственность за свою учебную работу. Мышление развивается через анализ своей деятельности. Приобретается умение ставить задачи и реализовывать поставленные цели – это основа для развития устойчивой мотивации.

Познавательная активность младших школьников выступает важным условием осознанного усвоения учебного материала, развития аналитических способностей и формирования умений самостоятельно работать с информацией. В этой связи особое значение приобретает создание развивающей образовательной среды, стимулирующей познавательную инициативу, самостоятельность и интеллектуальную активность детей. Реализация данной задачи обеспечивается применением комплекса педагогических подходов и технологий, включая личностно-ориентированный и деятельностный подходы, метапредметное обучение и игровые технологии.

Личностно-ориентированный подход предполагает признание уникальности и самоценности личности каждого обучающегося, учет его индивидуальных потребностей, интересов и психолого-возрастных особенностей. Реализация данного подхода создает условия для раскрытия индивидуального потенциала младших школьников, развития их субъектности и формирования нравственных качеств.

Сущность деятельностного подхода заключается в том, что формирование личности осуществляется посредством включения её в деятельность, получение опыта через выполнение заданий. Учащийся при этом выступает как активный субъект деятельности по освоению содержания образования и среды обучения.

Метапредметный подход обеспечивает формирование универсальных учебных действий (УУД), выступающих основой освоения содержания различных учебных дисциплин. Его реализация способствует развитию у младших школьников умений анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи и формулировать выводы, совершенствованию навыков самоконтроля и самооценки, а также формированию способности работать с информацией.

Игровая технология выступает эффективным средством организации учебной деятельности младших школьников. Её применение способствует повышению учебной мотивации, активизации познавательной деятельности, развитию познавательного интереса и формированию устойчивой заинтересованности обучающихся в освоении содержания учебных предметов.

**Заключение.** Обучение и воспитание представляют собой взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты целостного педагогического процесса. Взаимосвязь обучения и воспитания реализуется посредством педагогических методов и средств, направленных на социальную адаптацию младших школьников, формирование ценностных ориентаций и нравственных качеств, а также стимулирование познавательного интереса и осознанного отношения к учебной деятельности.

**Список литературы**


1. Рядных, А. Ю. Педагогические методы в нравственном воспитании младших школьников / А. Ю. Рядных, Л. Н. Рядных, И. Ю. Шумарина // Журнал педагогических исследований. – 2024. – Т. 9, № 4. – С. 78–88. – DOI: 10.12737/2500-3305-2024-9-4-78-88. – EDN: VQLABG
2. Ипполитова, Н. Н. Нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения / Н. Н. Ипполитова // Молодой ученый. – 2024. – № 20 (519). – С. 622–623. – URL: https://moluch.ru/archive/519/114197 (дата обращения: 27.09.2026). – EDN: QIFEIJ
3. Виноградова, Н. Ф. Особенности воспитательного процесса по формированию у младших школьников духовно-нравственных ценностей (часть 2) / Н. Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2024. – Т. 12, № 5. – С. 3–8. – DOI: 10.12737/1998-0728-2024-12-5-3-8. – EDN: EUGANR

УДК 373.3

# К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

***Левкина Н.Н.***, канд. экон. наук, доц., ORCID 0000-0002-2111-5902
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого», г. Тула, РФ
*asvipvzfei@mail.ru*

**Введение.** Темпы роста нехватки школьных педагогов в российских школах растут год от года, что негативно сказывается на качестве школьной подготовки. Особенно ощутима данная проблема на ступени начального школьного образования, поскольку частая смена педагогов вызывает серьезные трудности с освоением учебных предметов и существенно снижает мотивацию к обучению младших школьников. Достаточно ярко это проявляется на примере преподавания иностранных языков.

**Основная часть.** К сожалению, в современных условиях достаточно редко встречается ситуация, когда один учитель преподает иностранный язык со второго по четвертый класс.

Восполняют нехватку педагогических кадров образовательные учреждения в основном за счет студентов-старшекурсников педагогических вузов, которые проходят в течение года педагогическую практику в школах. Однако по завершении практики абсолютное большинство из них покидает школу в поисках более привлекательных вариантов трудоустройства, на следующий год приходит следующая волна студентов, затем история повторяется.

В результате за годы обучения в начальной школе перед глазами младших школьников проходит череда учителей с разными требованиями, педагогическими взглядами и приемами, уровнем методической подготовки, что значительно усложняет процесс и результаты освоения необходимых знаний, умений и навыков.

Именно в начальной школе закладывается фундамент для дальнейшего изучения иностранного языка в более старших классах. Однако, на практике, большая часть детей изначально не справляется с требованиями учителя, и родители отправляют их на языковые курсы или нанимают репетитора. Вместе с тем, причина зачастую кроется в низком качестве преподавания иностранных языков.

Изначально задача обучения иностранному языку довольно сложна, особенно детей, у которых еще не сформирован навык учиться, есть трудности с концентрацией, вниманием, усидчивостью и т.д. Здесь важно учитывать возрастные психолого-педагогические особенности младших

школьников и подбирать соответствующие им способы взаимодействия с учениками на уроке [1, 3].

Однако зачастую студенты демонстрируют не только слабое знание возрастной психологии, но и недостаточный уровень знаний в части методики преподавания иностранных языков [2]. В результате возникают трудности не только с освоением учебной программы, но и с установлением контакта с классом, поддержанием дисциплины и созданием рабочей атмосферы на уроках.

Зачастую два учителя, работающие в двух подгруппах одного и того же класса, совершенно по-разному организуют свои уроки (кто-то поет, кто-то играет в ролевые и дидактические игры, заставляет писать транскрипцию или нет, прописывать новые слова по несколько строчек для лучшего запоминания или нет, предлагает задания на аудирование только в классе или задет соответствующие задания на дом, использует тетрадь для записи иностранных слов или нет и т.п.), что вызывает закономерное недовольство родителей и в конечном итоге значительную дифференциацию результатов обучения младших школьников.

Здесь на первый план выходит проблема отсутствия единого методического подхода даже при использовании одних и тех же учебно-методических комплексов.

Также студенты-практиканты в большинстве случаев недостаточно внимания уделяют закреплению и контролю освоения обучающимися учебного материала (мало упражнений или они однотипные, мало проверочных работ и т.п.) [4]. В результате у обучающихся имеются проблемы и с фонетикой, и с грамматикой, и с устной, и с письменной речью.

Существенную проблему представляет то, что образовательное учреждение не обеспечивает преемственности при смене педагога. Здесь перспективным представляется комплексный подход поддержки молодого учителя со стороны школы и со стороны вуза, в котором он обучается, в т.ч. система наставничества с обеих сторон, продуманный формат входных и итоговых контрольных и проверочных работ и т.п.

Важно подчеркнуть, что зачастую учителя, работающие в основной и средней школе, при необходимости вести уроки иностранного языка на ступени начального школьного образования совершают большую часть тех же ошибок, что и учителя – практиканты. Они также испытывают сложности с обеспечением комфортной доброжелательной атмосферы на уроке, не учитывают возрастные психолого-педагогические особенности младших школьников, и, как следствие, не могут в полной мере организовать эффективный учебный процесс.

Для учащихся младших классов не всегда очевидна польза и важность знания иностранного языка, соответственно, на первый план выходит проблема мотивации его изучения. Учитель должен

заинтересовать, увлечь ребят идеей выучить иностранный язык. Важно не только применять активные методы обучения, но и использовать различные способы мотивации и поощрения учеников [5].

Также для обеспечения эффективного взаимодействия со своими учениками учителю иностранного языка следует наладить контакт с классным руководителем и школьным психологом. Особенности темперамента обуславливают необходимость реализации дифференцированного подхода к младшим школьникам, в т.ч. и в плане выбора подходящих средств и способов мотивации.

Можно рекомендовать классному руководителю совместно с учителем иностранного языка составлять краткие характеристики текущего уровня и индивидуальных особенностей каждого ученика с тем, чтобы новый учитель мог учитывать их в своей работе.

**Заключение.** Таким образом, в современных условиях основные проблемы преподавания иностранных языков на ступени начального общего образования связаны с частой сменой учителей, отсутствием унифицированного подхода к методике преподавания, недостаточной методической подготовкой учителей-студентов и недостаточным знанием психолого-педагогических особенностей младших школьников. В результате качество преподавания иностранных языков в начальной школе оставляет желать лучшего.

**Список литературы**


1. Андреев К.В. Проблемы преподавания иностранного (английского) языка в начальной школе / К.В. Андреев // Педагогический форум. – 2018. - № 1 (1). – С. 80-81.
2. Киселева М.Г. Профессиональные умения учителя иностранного языка в начальной школе / М.Г. Киселева // Научный альманах. – 2024. – № 6-1 (116). – С. 77-79.
3. Корсакова Ю.С. Особенности преподавания иностранного языка в начальной школе / Ю.С. Корсакова, К.А. Кожанов // Новые технологии в аграрном образовании: материалы Всероссийской (национальной) научно-методической конференции с международным участием. – Мичуринск-наукоград РФ: Мичуринский государственный аграрный университет. – 2024. – С. 56-58.
4. Подкопаев С.А. Методика преподавания иностранных языков в начальной школе / С.А. Подкопаев // Современные проблемы науки, общества и образования: сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Т.Ю.). – С. 52-54.
5. Самарин А.В. К вопросу об использовании мотивационных вербальных и невербальных средств при обучении иностранным языкам в начальной школе / А.В. Самарин, Н.В. Акинина, Н.Г. Шубина // Обзор педагогических исследований. – 2025. – Т. 7. - № 8. – С. 402-429.

УДК 373.3:[001.8:37.01]

# РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ И ВОЗРАСТНЫЕ ГРАНИЦЫ ПРИМЕНИМОСТИ

***Лозицкая Е.В.,*** ORCID 0009-0008-5289-9632
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, РФ
*lozitskayaekaterinka@yandex.ru*

**Введение.** Можем ли мы научить семилетнего ребенка мыслить, как ученый? Вопрос этот только на первый взгляд кажется провокационным. В действительности он затрагивает одну из центральных проблем современной педагогики – проблему соотношения возрастных познавательных возможностей и дидактических амбиций. Мы часто говорим о формировании основ научного мышления у младших школьников, но что именно вкладываем в это понятие? И главное – насколько оправданны наши ожидания?

**Целью** работы является комплексный анализ процесса формирования зачатков научного мышления у младших школьников в рамках российского естественно-научного образования.

**Основная часть.** Работая учителем начальных классов, я не раз замечала странное противоречие. С одной стороны, программы по окружающему миру насыщены требованиями «развивать исследовательские умения», «формировать способность к анализу и обобщению». С другой – дети в этом возрасте мыслят образами, а не абстракциями, их интересует конкретное «что» и «как», но редко «почему» в научном смысле этого слова. Где же проходит граница между педагогическим оптимизмом и реальными возможностями детской психики?

Начну с того, что сам термин «научное мышление» применительно к младшему школьному возрасту требует существенной корректировки. Мы имеем дело с протонаучными формами познавательной активности – теми элементами, из которых впоследствии может вырасти способность к систематическому научному исследованию. Иванова и Смирнов, изучавшие когнитивное развитие младших школьников на материале естественно-научных дисциплин, показали: дети 7-10 лет способны овладеть отдельными операциями научного познания – наблюдением, простейшей классификацией, установлением причинно-следственных связей первого порядка. Но эти операции еще не складываются в целостную систему [1].

Исследования последних лет (работы Петровой, анализировавшей опыт внедрения исследовательских методов в начальной школе, вполне показательны) демонстрируют: дети способны к элементарной исследовательской деятельности уже в 7-8 лет. Но при определенных

условиях. Во-первых, объект исследования должен быть конкретным, чувственно воспринимаемым. Во-вторых, проблема должна быть сформулирована на языке детского опыта. В-третьих – и это, пожалуй, самое важное – ребенку необходима грамотная педагогическая поддержка, которая направляет, но не подавляет собственную познавательную активность [3].

Обратимся к понятийному аппарату. Какие именно элементы научного мышления мы можем и должны формировать в начальной школе? Перечень, на мой взгляд, выглядит так: наблюдательность как способность целенаправленно воспринимать явления окружающего мира; умение задавать познавательные вопросы и отличать их от вопросов другого типа; способность к простейшей классификации по одному-двум признакам; понимание причинно-следственных связей в наглядно представленных ситуациях; готовность к проверке предположений через практическое действие; первичные навыки фиксации результатов наблюдения (рисунок, простейшая таблица, словесное описание). Это не полноценное научное мышление. Но это его фундамент.

Возрастные границы применимости этих элементов – вопрос не столько биологический, сколько культурно-педагогический. Да, существуют объективные ограничения, связанные с особенностями высшей нервной деятельности младших школьников. Произвольное внимание еще неустойчиво. Объем оперативной памяти ограничен. Абстрактно-логическое мышление только начинает формироваться. Все это накладывает определенные рамки. Но внутри этих рамок возможности варьируются очень широко.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования формально предусматривают формирование основ научного мышления. В разделе, посвященном метапредметным результатам, говорится о развитии способности к наблюдению, сравнению, классификации. Но конкретные механизмы реализации этих требований в документе не прописаны. [5].

Понятийный аппарат, которым мы пользуемся, говоря о научном мышлении младших школьников, требует уточнения. Термины «анализ», «синтез», «обобщение» звучат красиво, но что они означают применительно к семилетнему ребенку? Анализ здесь – это не разложение сложного явления на составные части в строгом смысле слова, а скорее умение выделить отдельные свойства предмета. Синтез – не построение целостной теоретической модели, а составление общего представления из нескольких наблюдений. Обобщение – не выведение научного понятия, а нахождение общего признака у группы объектов.

Современные исследования показывают, что при специально организованном обучении границы конкретно-операционального мышления можно несколько расширить. Дети способны работать с простейшими моделями и схемами, которые замещают реальные объекты.

Это уже шаг в сторону абстрактного мышления. Но шаг осторожный, с постоянной опорой на конкретный материал [2].

Здесь стоит упомянуть работу Миронова, который исследовал возможности формирования экологических представлений у младших школьников. Он показал: понятие «экосистема» в его научном значении недоступно детям этого возраста. Но представление о том, что растения, животные и окружающая среда связаны между собой, что изменение одного элемента влияет на другие, вполне может быть сформировано. Это и есть тот уровень обобщения, который соответствует возрастным возможностям [4].

Практика показывает: наиболее продуктивный путь – постепенное усложнение познавательных задач. Сначала простое наблюдение: что я вижу? Потом сравнение: чем похожи и чем различаются эти объекты? Затем поиск причины: почему это происходит? И, наконец, прогноз: что будет, если изменить условия? Каждый следующий уровень надстраивается над предыдущим. Нельзя перепрыгнуть через ступени.

**Заключение.** Завершая размышления, возвращаюсь к вопросу, с которого начала. Можем ли мы научить семилетнего ребенка мыслить, как ученый? Нет, если понимать под этим полноценное научное мышление во всей его сложности. Но да – если говорить о закладке фундамента, о формировании тех базовых установок и умений, без которых научное мышление невозможно. Младший школьный возраст – это время, когда познавательная активность естественна, когда дети открыты миру и жадно впитывают новое. Упустить этот период – значит существенно затруднить дальнейшее интеллектуальное развитие. И напротив, грамотно выстроенное начальное естественно-научное образование создает прочную основу для становления подлинно научного мышления в подростковом и юношеском возрасте.

**Список литературы**


1. Белозерова, Е. В. Когнитивное развитие обучающихся начальных классов в процессе образования // Молодой учёный. – 2026. – № 11 (614). – С. 76–79. – URL: https://moluch.ru/archive/614/134252. (дата обращения: 01.10.2026). – Текст : электронный. – EDN: QIBRIM. mgpu.ru +1
2. Истомина, С. В. Особенности познавательной сферы обучающихся младшего школьного возраста // Вестник ШГПУ. – 2021. – № 4 (52). – DOI: 10.52772/25420291_2021_4_177. – EDN: DDUIFI.
3. Каирова, Л. А. Организация исследовательской и проектной деятельности младших школьников : учебное пособие / Л. А. Каирова, О. Е. Рыбина. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 164 с. – ISBN 978-5-907487-25-3. – EDN: QOSFGE.
4. Миронов, А. В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах : учебное пособие для студентов факультетов педагогики и методики начального образования педвузов и колледжей. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 287 с..
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. – Москва : Просвещение, 2021. – Текст : непосредственный.

УДК 373.3

# РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ СИММЕТРИИ

***Минакова Д.А.***, ***Савельева А.В.***
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ
*minakovadash@yandex.ru, aleksa571992@mail.ru*

**Введение.** Вопрос становления пространственного интеллекта у обучающихся на ступени начального образования занимает приоритетное место в современной дидактической науке. Способность к мысленному конструированию и трансформации образов выступает фундаментом визуально-аналитического интеллекта и во многом предопределяет успешность освоения предметных областей, в частности геометрии и технического моделирования. Фундаментальные закономерности данного процесса раскрыты в классических трудах представителей когнитивной психологии и отечественной научной школы – Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, И.С. Якиманской, акцентировавших внимание на сензитивности младшего школьного возраста для формирования пространственных координат. [2,5].

**Основная часть.** Несмотря на неослабевающий научный интерес к данной проблематике, в педагогической реальности сохраняется дефицит эффективных инструментов интеграции пространственных задач в канву урока. Традиционная фронтальная методика зачастую демонстрирует недостаточную наглядность и низкую степень субъектной вовлеченности обучающихся, что диктует необходимость поиска инновационных дидактических конструктов. В качестве такого ресурса предлагается рассматривать изучение законов симметрии и асимметрии, обладающих значительным логико-эстетическим потенциалом.[4].

Обоснование целесообразности использования симметрии в качестве катализатора развития пространственного мышления базируется на ряде факторов. Первостепенное значение имеет психофизиологический аспект: возраст 7–10 лет совпадает с периодом активного морфофункционального созревания теменно-затылочных зон коры, обеспечивающих анализ пространственных отношений. Кроме того, визуальная наглядность симметричных конструкций органично соответствует когнитивным возможностям детей. Вместе с тем в актуальном методическом дискурсе фиксируется нехватка комплексных программ, системно объединяющих геометрические концепции с художественно-графической практикой. Симметрия выступает не только как тренажер пространственного анализа, но и как инструмент развития логических операций, эстетического вкуса и способности к структурированию визуальной информации, что способствует формированию целостной картины мира.[3].

**Цель** нашей работы заключается в разработке специального курса занятий, направленного на развитие пространственного мышления младших школьников на основе изучения симметрии и асимметрии.

В рамках данного исследования для диагностики уровня развития пространственного мышления у обучающихся начальной школы, применялся комплекс методик. Для определения были отобраны две стандартизированные методики: «Домик» (автор Н. И. Гуткина) и «Дорисовывание второго крыла бабочки». Выбор обусловлен тем, что применение обоих инструментов в комплексе обеспечивает более полную и объективную диагностику.

Эмпирическое исследование было реализовано на базе Муниципального образовательного учреждения – средней общеобразовательной школы «Образовательный комплекс № 21» (Центр образования – школа № 36) города Ярославля. В исследовании приняли участие 14 учащихся второго класса.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что общий уровень развития пространственного мышления в исследуемой когорте соответствует среднестатистической возрастной норме, однако имеет выраженную гетерогенность. Качественный анализ протоколов выявил гендерно обусловленные различия в когнитивных стратегиях: у девочек преобладает аналитико-синтетический подход с опорой на визуальный самоконтроль, тогда как у мальчиков чаще фиксируются импульсивность, фрагментарность восприятия и трудности в удержании пространственной схемы объекта.

Выявленные дефициты (типичные ошибки: искажение пропорций, нарушение осевой линии, зеркальные ошибки) подтверждают необходимость внедрения специализированного коррекционно-развивающего курса.

В рамках исследования был разработан модуль развивающих занятий, учитывающий психофизиологические особенности младших школьников. Структура программы выстроена по принципу «от перцептивного действия к умственному»: от тактильного манипулирования симметричными фигурами и работы с бумагой (оригами, киригами) до создания сложных графических композиций. Курс направлен на формирование способности к мысленному манипулированию объектами, анализу их структуры и выстраиванию композиционного равновесия.

Исследование подтвердило, что чередование симметричных и асимметричных заданий способствует комплексному развитию творческого и критического мышления, создавая оптимальные условия для формирования многогранных когнитивных навыков. Важным выводом является то, что симметрия выступает не просто инструментом развития пространственных представлений, но и средством формирования

целостной, гармонично развитой личности. Развитие пространственного мышления через работу с симметрией и асимметрией представляет собой эффективный педагогический инструмент, который не только способствует решению учебных задач, но и закладывает основу для дальнейшего интеллектуального развития ребенка, его успешной адаптации в современном обществе и самореализации [1].

**Заключение.** Таким образом, проведенная работа подтверждает, что игровые и творческие практики, основанные на законах симметрии, являются высокоэффективным инструментом развития пространственного мышления. Через практическую деятельность дети не просто осваивают геометрические понятия, но и учатся анализировать внутреннюю структуру объектов, прогнозировать результат преобразований и выстраивать композиционные связи в двухмерном и трехмерном пространстве. Каждое занятие в рамках разработанного курса решает двуединую задачу: совершенствование мелкой моторики и графических навыков параллельно с формированием способности к абстрактному пространственному моделированию, что закладывает фундамент для дальнейшего интеллектуального развития и академической успешности ребенка.

**Список литературы**


1. Готт Владимир Спиридонович. Симметрия и асимметрия [Текст]: Стенограмма публ. лекции, прочит. в Центр. лектории о-ва "Знание" / Д-р философ. наук, проф. В. С. Готт. – Москва: Знание, 1965. – 32 с. : 22 см – (Новое в жизни, науке, технике. 2 серия. Философия), 1972.
2. Ж. Пиаже. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-Пресс, 1994.
3. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта. 1981.
4. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1974.
5. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1980.

УДК 373.3

# ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

***Мишнева Е.П.***, ORCID 0009-0008-4869-7093,
***Горун А.Ю.***, ORCID 0009-0000-3245-9500
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*lisa.mishneva04@mail.ru, sau85@mail.ru*

**Введение.** Портрет выпускника начальной школы, представленный в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, предполагает сформированность у младшего школьника таких качеств, как любознательность, самостоятельность, активность и заинтересованность в познании окружающего мира; умение учиться, а также способность к организации собственной деятельности. Формирование перечисленных черт характера, умений и навыков ученика напрямую зависят от его желания и стремления к обучению, следовательно, обуславливают необходимость формирования у младших школьников познавательной активности.

Именно цифровизация образования открывает педагогам новые возможности для развития у обучающихся самостоятельности, критического мышления, интереса и мотивации к учению. Одной из инновационных образовательных практик является технология веб-квестов.

Проблема развития познавательной активности раскрывается в работах М.А. Данилова, К.М. Егорова, Т.И. Зубковой, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной. Однако возможности применения веб-квестов как средства повышения мотивации обучающихся и развития познавательного интереса к учебе недостаточно раскрыты в научно-педагогической литературе. Это обуславливает актуальность выбранной нами темы.

**Цель работы** – теоретически обосновать возможность использования веб-квеста как средства развития познавательной активности младших школьников на уроках математики.

**Основная часть.** В современной педагогике существует несколько точек зрения на феномен «познавательной активности»: исследователи определяют познавательную активность как «деятельное состояние» (Т.И. Шамова, М.А. Данилов, А.А. Люблинская), «ценное личностное образование» (Т.А. Ильина, А.И. Раев, Г.И. Щукина) или «инстинктивное стремление человека к познанию» (Т.И. Зубкова Д.Б. Годовикова и Е.И. Щербакова).

Изучив материалы педагогов, исследовавших компоненты познавательной активности, мы определили, что структура, разработанная

Т.П. Михневич будет наиболее целесообразной для применения в нашей работе. Татьяна Петровна выделяет когнитивный, мотивационный, эмоциональный и волевой элемент познавательной активности [2, с. 128].

Период младшего школьного возраста характеризуется интенсивным развитием восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи, включенностью ребенка в деятельность прежде всего через эмоциональную сферу, проявлением интереса к игровым ситуациям, стремлением к самостоятельности и нацеленности на получение конкретного, видимого результата. Именно поэтому предмет «Математика» в программе начального общего образования, с одной стороны, способствует активизации мыслительной деятельности и стимулирует развитие когнитивных процессов младших школьников, с другой стороны, представляет для ребят определенную трудность, связанную с построением курса на абстрактном материале, труднодоступном для понимания учениками начальной школы в силу возрастных особенностей.

Трактовка формирования познавательной активности как «мобилизации учителем с помощью специальных средств интеллектуальных, нравственных и физических сил учеников на достижение конкретных целей обучения и воспитания», данная педагогом Т.И. Шамовой, описывает определяющую роль педагога в выборе системы средств, направленных на развитие познавательного интереса [3, с. 83].

Веб-квест как один из инновационных инструментов обучения впервые стал применяться в педагогической практике Б. Доджем с 1995 г.

В исследованиях Р. Р. Нурмиевой и Н. О. Першиной веб-квест рассматривается как «средство обучения», Арчилаева С.Г. относит его к «педагогической технологии», Т. Марч, американский педагог, стоявший у истоков создания образовательного веб-квеста вместе с Б. Доджем, определяет данный инструмент как «учебную структуру» [1, с. 300; 4]. Проанализировав взгляды отечественных и зарубежных исследователей на сущность веб-квеста, мы выделили ключевые особенности данного инструмента: использование сети Интернет для поиска информации; наличие игрового сюжета; решение учебной задачи проблемного характера, предполагающее активную познавательную деятельность обучающихся.

Рассмотрим возможности применения веб-квеста как образовательного инструмента для развития познавательной активности младших школьников на уроках математики.

Влияние данной технологии на когнитивный компонент познавательной активности проявляется в интенсивном запуске мыслительных операций, формировании логического мышления, обучении поиску, критической оценке и структурированию информации. Кроме того, преимуществом веб-квеста является возможность познакомить детей с большим объёмом информации за короткий срок.

Развитие мотивационного компонента происходит через игровую ситуацию (разработка сюжета, ролей, ощущение приключения,

наглядность заданий), что включает внешние мотивы к познанию. Рост внутренней мотивации достигается за счет цели, заданной через сюжетную проблему, к которой ребёнок стремится уже самостоятельно и осознанно, а также возможности выбора (роли способа работы, источников информации), что усиливает личную вовлечённость школьника.

Мультимедийность, анимация и наглядность способствует включению различных сенсорных каналов ребенка, оптимизируя психоэмоциональный настрой ученика и пробуждая в нем любопытство. Эмоция «удивления», вызванная сюжетным форматом проблемного задания, подкрепляет интерес обучающегося на каждом этапе квеста, а правильно решённая задача, продвигающая его по сюжету, обеспечивает ситуацию успеха, за которой стоит уверенность в себе и чувство гордости.

Волевой компонент, выражающийся в осознанном стремлении преодолевать трудности, доводить начатое до конца, развивается в ходе выполнения квеста через путь к разгадке: формирование настойчивости (проблемная задача часто решается не с первого раза и требует волевых усилий ребенка), развитие самоконтроля и самооценки (каждая неудача вынуждает ученика осмыслить причину, следовательно способствует развитию рефлексии).

**Заключение.** Таким образом, комплексность, с которой веб-квест технология воздействует на все элементы познавательной активности, делает данный инструмент особенно ценным в применении педагогами начальной школы на уроках математики, где абстрактность материала требует наглядной опоры, поддержания интереса к предмету и развития учебной мотивации.

**Список литературы**


1. Коврова, М. А. Веб-квест как средство развития учебной мотивации на уроках русского языка во втором классе / М. А Коврова, К. А. Пагачева // Концепт: научно-методический электронный журнал . – Киров, 2024. – №7. – С. 295-308. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/veb-kvest-kak-sredstvo-razvitiya-uchebnoy-motivatsii-na-urokah-russkogo-yazyka-vo-vtorom-klasse (дата обращения: 26.09.2026). – EDN: GHGDNZ
2. Чич, Д. Ю. Методика использования педагогического дизайна в начальной школе / Чич Д.Ю., Микерова Г.Ж. // Флагман науки: научный журнал. Сентябрь 2025. – Санкт-Петербург, изд. ГНИИ «Нацразвитие», 2025. – № 9 (32). – С. 126–130. – URL: https://flagmannauki.ru/files/932-Chich_Diana_Yurevna_4275.pdf (дата обращения: 26.09.2026). – EDN UDACEC
3. Чуланова, А.А. Активизация речевой деятельности обучающихся в контексте практической работы педагога / А.А. Чуланова // Вестник науки и образования. – Иваново, изд. «Олимп», 2020. – №13-1 (91). – С. 81-84. – URL: https://scientificjournal.ru/images/PDF/2020/91/VNO-13-91-I-.pdf (дата обращения: 26.09.2026). – EDN XUYYPW
4. March. T. What WebQuests Are (Really) [Электронный ресурс] / T. March. – Режим доступа: http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp (дата обращения: 27.09.2026)

УДК 372.881.161.1

# ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ЧУТЬЯ И ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ НА ОСНОВЕ ТРЕНАЖЁРОВ И РАЗДАТОЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ

***Назмиева А.М.***
МБОУ «Гимназия № 155 с татарским языком обучения»
Ново-Савиновского района г. Казани, г. Казань, РФ
*aurel23@mail.ru*

**Введение.** Русский язык в начальной школе часто воспринимается как предмет, где нужно выучить словарные слова и научиться применять правила. Однако федеральный образовательный стандарт требует не заучивания, а осознанного владения нормами языка, в том числе орфографическими [1]. В методике эту задачу связывают с формированием языкового чутья и орфографической зоркости. Это комплексный навык, который включает умение анализировать звуковой состав слова, видеть его морфемную структуру, устанавливать связи между словами и осознанно применять правила [2, 3]. Мышление ребёнка 6–10 лет находится на стадии конкретных операций, поэтому отвлечённые лингвистические понятия (например, «склонение» или «спряжение») не усваиваются без опоры на реальные, осязаемые объекты. Понятие «родственные слова» не закрепится, пока ученик сам не сложит из корней, приставок и суффиксов разные слова и не увидит, какая часть остаётся неизменной. Такой подход уже применялся автором на уроках математики [4]. Эффективность работы с материальными моделями и учебными комплексами подтверждается и вузовской практикой [5].

**Цель работы** – систематизировать раздаточные материалы и тренажёры, применяемые на уроках русского языка в начальных классах, и показать варианты их использования.

**Основная часть.** На основе [2, 3] средства обучения можно разделить на четыре группы в зависимости от того, какую сторону языка они помогают освоить: звуковой состав слова, его морфемный состав, орфографические нормы или связную речь.

*Звуко-буквенные конструкторы и кассы букв.* К ним относятся индивидуальные кассы букв, звуковые линейки, наборы цветных фишек и схемы слов. Гласные, твёрдые и мягкие согласные обозначаются разными цветами (например, красным, синим и зелёным), что позволяет «потрогать» звук и увидеть его место в слове. Вместо записи схемы в тетради ребёнок выкладывает фишками слово «лук», затем заменяет синюю фишку [л] на зелёную [л’] и получает слово «люк». Он видит, как один звук меняет смысл слова. Такая работа формирует фонематический слух и снимает страх перед транскрипцией.

*Морфемные конструкторы.* Это наборы карточек или деревянных брусочков с приставками, корнями, суффиксами и окончаниями, а также «кубики слов», которые скрепляются между собой. Каждая морфема имеет свой цвет. Ученик собирает слово «при-школь-н-ый», отсоединяет окончание, чтобы изменить форму (пришкольного), меняет приставку (дошкольный) и наблюдает, какая часть остаётся неизменной и как меняется значение. Так закладывается основа для осознанной проверки безударных гласных: ребёнок не просто запоминает правило, а видит ту часть слова, которую нужно проверять. Одновременно формируется алгоритм разбора слова по составу.

*Орфографические тренажёры и карточки с «окошками».* Это наборы карточек с заданиями разного уровня сложности, в которых «опасные места» (орфограммы) выделены «окошками» или точками, карточки-цепочки, где одно проверочное слово закрывает сразу несколько орфограмм, а также стенды-алгоритмы с порядком применения правил. При изучении проверяемых безударных гласных ученик получает карточку «ст…на» со стрелкой к проверочному слову «стены». Он проговаривает слово, кладёт фишку-букву в «окошко», объясняет выбор и только затем записывает. Буква выбирается осознанно, с опорой на проверочное слово, а не по памяти.

*Материалы для развития связной речи.* В эту группу входят сюжетные картинки для составления рассказов, логические цепочки событий и полоски-слова для построения предложений. Получив текст с деформированными предложениями, ребёнок с помощью полосок выстраивает грамматическую основу, а затем добавляет второстепенные члены, физически удлиняя цепочку. Собирая сюжет из картинок, ученики учатся не просто пересказывать, а логически выстраивать повествование. Эти материалы развивают и речь, и понимание синтаксической структуры языка.

Регулярное использование перечисленных инструментов решает две задачи. Во-первых, снижается орфографическая тревожность: когда «опасную» букву можно закрыть фишкой или передвинуть, ошибка перестаёт быть провалом, а написание слова становится небольшим исследованием (проверь, передвинь, подумай). Во-вторых, развиваются языковые компетенции: ребёнок учится видеть структуру слова и предложения, сравнивать звуки и морфемы. Эти умения нужны и при изучении иностранных языков, и в повседневном общении, так как учат структурировать информацию и точно формулировать мысли.

Перспективой развития подхода является перевод тренажёров в цифровую форму. В этом случае данные о типичных ошибках учеников можно обрабатывать в реальном времени методами интеллектуального анализа [6] и объединять из разных школьных информационных систем [7].

**Заключение.** Рассмотренные раздаточные материалы, тренажёры и конструкторы охватывают основные разделы начального курса русского языка: от фонетики до связной речи. Их комплексное применение обеспечивает переход от механического заучивания правил к осознанному владению языком, что соответствует требованиям образовательного стандарта [1]. Манипулируя звуковыми схемами и морфемами, ребёнок сам открывает, как устроен язык, и это становится опорой на всех следующих этапах обучения.

**Список литературы**


1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028 (дата обращения: 02.10.2026).
2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учебное пособие / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – Москва : Академия, 2019. – 464 с. – ISBN 978-5-4468-7470-5.
3. Ким, И. Г. Формирование орфографической зоркости у младших школьников / И. Г. Ким // Молодой учёный. – 2022. – № 44(439). – С. 340–342. – URL: https://moluch.ru/archive/439/95919 (дата обращения: 02.10.2026).
4. Назмиева, А. М. Развитие математического мышления в начальных классах на основе тренажёров и раздаточных материалов / А. М. Назмиева // Профессиональные коммуникации в научной среде – фактор обеспечения качества исследований : сб. матер. XVI Всерос. науч.-практ. конф. (Альметьевск, 24 ноября 2025 г.). – Белгород : ИД «БелГУ», 2026. – С. 401–403. – EDN LBWCVM.
5. Шарипов, Р. Р. Методика проведения лабораторной работы на комплексе по защите информации от утечек по техническим каналам / Р. Р. Шарипов, А. М. Назмиева // Профессиональные коммуникации в научной среде – фактор обеспечения качества исследований : сб. матер. XVI Всерос. науч.-практ. конф. (Альметьевск, 24 ноября 2025 г.). – Белгород : ИД «БелГУ», 2026. – С. 289–292. – EDN KQJPMG.
6. Nguyen, Ph. H. A real-time deep learning framework for anomaly detection in data streams using Apache Spark / Ph. H. Nguyen, R. R. Sharipov // Soft Measurements and Computing. – 2026. – Vol. 100, No. 3-4. – P. 97–103. – DOI 10.36871/26189976.2026.03-4.010. – EDN PHWCRQ.
7. Nguyen, T. T. Trust-aware semantic data virtualization for decentralized systems with context-adaptive query orchestration / T. T. Nguyen, Ph. H. Nguyen, R. R. Sharipov // Soft Measurements and Computing. – 2026. – Vol. 102, No. 5-5. – P. 117–127. – DOI 10.36871/26189976.2026.05-5.010. – EDN XRFZFC.

УДК 373.3

# ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

***Одноколова Н.В.,*** ORCID 0009-0006-2161-6025
ГУО «Средняя школа №74 г. Гомеля», г. Гомель, Республика Беларусь
*mc.odnokolova@mail.ru*

**Введение.** В условиях стремительного обновления знаний и усложнения социальной действительности перед современным образованием всё острее встаёт задача подготовки человека, способного не просто накапливать информацию, но и эффективно применять её в повседневной жизни. Именно поэтому в педагогической науке особую значимость приобретает категория, отражающая готовность личности действовать за пределами учебных ситуаций – функциональная грамотность. Функциональная грамотность – одна из ключевых категорий современной педагогики, содержание которой претерпело существенную трансформацию. Научная актуальность исследования функциональной грамотности в начальной школе обусловлена тем, что на данном этапе она перестаёт быть просто «результатом обучения» и становится «инструментом самообучения» ребёнка. Начальное звено образования выступает фундаментом, на котором выстраивается вся дальнейшая стратегия непрерывного образования, а функциональная грамотность представляет собой интегративный результат образования.

**Цель** работы – научно-теоретический анализ функциональной грамотности учащихся младшего школьного возраста: выявление подходов к пониманию данного феномена, определение его компонентов, а также психолого-педагогических особенностей формирования в младшем школьном возрасте.

**Основная часть.** Понятие «функциональная грамотность» впервые было введено в научный оборот в середине 1960-х годов в документах ЮНЕСКО. Первоначально оно рассматривалось в контексте ликвидации неграмотности среди взрослого населения и носило чисто прагматический характер: умение читать и писать на уровне, позволяющем человеку функционировать в своей социальной среде. Однако к концу XX века, в связи с переходом к информационному обществу, содержание термина трансформировалось. В современной науке функциональная грамотность понимается не просто как набор технических навыков, а как способность личности использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого спектра жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности.

В отечественной педагогике фундаментальное определение было дано А.А. Леонтьевым, который рассматривал функциональную грамотность как «способность человека свободно использовать навыки чтения и письма для получения информации из реального текста – для его понимания, сжатия, трансформации». [1, с. 4].

Понятие «функциональная грамотность» не привязано к какому-либо конкретному учебному предмету, формы его проявления разнообразны, оно носит метапредметный характер.

Научно-теоретический анализ позволяет выделить несколько подходов к пониманию данного понятия:

– *Компетентностный подход:* база для формирования ключевых компетенций (информационных, коммуникативных, социальных).

– *Деятельностный подход:* проявляется исключительно в процессе решения конкретных учебных или жизненных задач.

– *Личностно-ориентированный подход:* является качеством личности, обеспечивающим её саморазвитие и социализацию.

По мнению исследователей, основу функциональной грамотности учащихся составляют базовые навыки для решения повседневных задач. Эти навыки, служат фундаментом для формирования универсальных компетенций, необходимых современному человеку в XXI веке для решения более сложных задач. Для жизнедеятельности в изменяющемся обществе, необходимы также такие личностные качества, как любознательность, инициативность, настойчивость, способность адаптироваться, лидерские качества, социальная и культурная грамотность. [2, с. 8].

В контексте международных исследований (PISA, PIRLS) функциональная грамотность включает следующие компоненты:

– *Читательская грамотность*: способность к осмыслению текстов, использованию их содержания для достижения собственных целей.

– *Математическая грамотность:* способность применять математические знания для решения задач в реальных контекстах.

– *Естественнонаучная грамотность:* понимание особенностей естественных наук, умение объяснять явления и делать выводы на основе доказательств.

– *Финансовая грамотность:* понимание базовых финансовых понятий для принятия ответственных решений.

– *Глобальные компетенции и креативное мышление:* способность рассматривать ситуации с разных точек зрения и находить нестандартные решения.

Н.Ф. Виноградова выделила следующие показатели функциональной грамотности младшего школьника:

1) готовность успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, используя свои способности для его совершенствования;

2) возможность решать различные учебные и жизненные задачи, обладать сформированными умениями строить алгоритмы основных видов деятельности;

3) способность строить социальные отношения в соответствии с нравственно-этическими ценностями социума, правилами партнёрства и сотрудничества;

4) совокупность рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию, самообразованию и духовному развитию; умение прогнозировать своё будущее [3, с. 19].

Теоретический анализ позволяет выделить следующие факторы:

– *смена ведущего типа деятельности*, представляющая собой переход от игры к учению, позволяет целенаправленно формировать когнитивные навыки. В этот период происходит переход от «обучения чтению» к «чтению для обучения»;

– *развитие теоретического мышления*: именно в этом возрасте формируются основы анализа, планирования и рефлексии. Без этих мыслительных операций применение знаний на практике невозможно;

– *новообразования возраста*: формирование произвольности, внутреннего плана действий и способности к самоконтролю.

**Заключение.** Таким образом, функциональная грамотность – это динамическое качество личности, характеризующееся способностью решать жизненные задачи на основе полученных знаний. Для младшего школьника функциональная грамотность является интегративным результатом образования, объединяющим когнитивные, эмоциональные и деятельностные аспекты. Теоретическая база исследования опирается на деятельностный подход, где первичным является не само знание, а способ его применения в ситуации неопределённости. Начальное звено образования представляет собой фундамент, на котором выстраивается вся дальнейшая стратегия непрерывного образования.

**Список литературы**


1. Леонтьев, А. А. Психология обучению чтению / А.А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – № 10. – 1999. – С.2-9.
2. Жук, О. Л. Функциональная грамотность младших школьников: сущность и условия формирования в образовательном процессе / О. Л. Жук, Н. В. Буйко // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 9. – С. 6–18.
3. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др.; Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя под ред. Виноградовой Н. Ф. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

УДК 378.016

# СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Плахтий Т. П.,*** ORCID 0009-0002-3240-255X
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*plachtijt@mail.ru*

**Введение.** Многоаспектность исследований вопросов социокультурного развития личности, включенных в современный педагогический дискурс, подтверждает актуальность научно-методической проблемы формирования социокультурной компетенции у младшего школьника. Вопросы развития детей в современных социокультурных условиях рассмотрены в коллективной монографии под редакцией Ларисы Захаровой [2], педагогические технологии расширения социокультурного мировоззрения актуализированы в труде Татьяны Жуковой [1].

**Основная часть.** Социокультурное развитие младших школьников включает несколько взаимосвязанных компонентов: ценностно-смысловой, когнитивный, коммуникативный, рефлексивный, поведенческий.

Ценностно-смысловой компонент выражается в осознании и принятии учащимися гуманистических ценностей, в понимании уникальности каждой личности, в ориентации на развитие способности к смыслообразованию. Формирование этого компонента в системе обучения в начальной школе обеспечивают такие дисциплины как «Русский язык», «Литературное чтение», «Иностранный язык», «Изобразительное искусство», «Музыка», «Окружающий мир», «Труд». Когнитивный фактор, предполагающий освоение знаний о культурных особенностях людей разной национальной и конфессиональной принадлежности, социальных ролях в обществе, этнокультурных традициях, нормах поведения, формируется в процессе изучения факультативного предмета «Основы религиозных культур и светской этики».

Навыки и умения эффективно общаться, участвовать в диалоге, тактично и толерантно обсуждать разные точки зрения определяют коммуникативный компонент социокультурного развития детей. Рефлексивные способности учащихся выражаются в склонности к самоанализу, осмыслению собственной учебной деятельности и взаимоотношений в коллективе сверстников. Поведенческий фактор определяет готовность младшего школьника к практическим действиям: проявление эмпатии, способности к сотрудничеству с другими детьми в процессе выполнения учебных заданий. Важно, чтобы учитель начальных классов повсеместно оказывал психолого-педагогическую поддержку детям в процессе социокультурного развития. Эти качества развиваются у будущих педагогов в период прохождения педагогических и

технологических практик, а также при изучении таких дисциплин как «Теория и методика деятельности классного руководителя», «Основы вожатской деятельности». Психолого-педагогическая поддержка детей рассматривается исследователями «… как помощь ребенку в организации познания ценностей общества и своей собственной жизни, их принятия; в развитии умений взаимодействовать с природным, социальным окружением на микро- и макроуровнях; в понимании значимости усвоенного и приобретенного для других людей и самого себя, для возможного преобразования» [2, с. 52]. Для развития социокультурной компетенции младших школьников важен диалоговый характер образовательного процесса, который базируется на обмене мнениями и опытом между педагогом и учеником. Диалогизация предполагает внедрение субъект-субъектной парадигмы построения учебного процесса. К основным формам организации диалогического взаимодействия в образовательном процессе относим: модель диалога «учитель – ученик», когда педагог руководит совместным обсуждением и решением учебной проблемы в рамках работы всей группы; модель диалога «ученик – одноклассники», которая предполагает групповое взаимодействие и коллективное выполнение заданий.

Для результативной организации учебного диалога важно объединять участников общей темой, познавательными интересами. В результате, ученики будут решать проблему в процессе обсуждения, консультироваться с педагогом, что предполагает вовлеченность в совместную работу. В данном случае реализуется деятельностный подход в образовательном процессе. В целом, диалоговый характер учебной коммуникации является ключевым инструментом для развития социокультурной компетентности младших школьников.

В процессе коммуникации в социуме младшие школьники развивают свой личный потенциал, у детей формируются базовые духовно-нравственные жизненные установки. Таким образом, включение ребенка в социокультурную деятельность «… есть процесс инкультурации, развития творческих сил личности. Деятельность личности как социокультурный процесс выступает в форме взаимодействия с другими личностями, социальными группами; как процесс создания социокультурных ценностей духовного и материального характера; как процесс вхождения в социум» [3, с. 209]. Вовлечение младшего школьника в социокультурную среду возможно смоделировать во внеурочной деятельности посредством игрового моделирования коммуникативных ситуаций.

Для внедрения идеи диалогизации в педагогической практике используются обучающие деловые игры**.** Игровой контекст создает возможность для проявления творческой активности, позволяет учащимся освободиться от психологических барьеров, корректирует характер межличностных отношений в образовательной среде. Игровая форма занятий обеспечивает личностное включение учеников в процесс овладения

предметным содержанием дисциплин при условии коммуникативного сотрудничества со всеми участниками учебной игры. Благодаря развитию и совершенствованию системы саморегуляции у младших школьников формируются умения ставить цели и выявлять самые важные из них, анализировать педагогические условия и определять наиболее значимые, выбирать способы своих действий, оценивать промежуточные и конечные результаты работы, исправлять допущенные ошибки.

**Заключение**. Социокультурный компонент в системе личностного развития младших школьников включает расширение знаний о культуре, обществе, традиционных ценностях, необходимых для построения позитивных отношений в детском коллективе с учётом этнокультурных, религиозных, социальных особенностей каждого ребенка. Для успешной реализации целей по развитию социокультурной компетентности младших школьников, следует отдавать предпочтение активным методам обучения, при использовании которых учебно-познавательный процесс базируется на имитации жизненных ситуаций посредством игрового моделирования. Считаем, что ориентированность на педагогическое сотрудничество между учениками и педагогом обеспечит положительную динамику развития у детей мотивов познавательной и учебной деятельности. Включение социокультурного компонента в систему обучения и воспитания учеников начальных классов как сквозного принципа моделирования образовательного процесса в начальной школе создает особую среду для формирования толерантной личности, способной в будущем эффективно и бесконфликтно взаимодействовать с окружающими.

К перспективным направления нашего исследования следует отнести разработку факультативных курсов для начальной школы, базирующихся на принципах диалогизации, педагогики сотрудничества, деятельностного подхода к проблеме формирования социокультурной компетентности младших школьников.

**Список литературы**


1. Жукова Т. А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Жукова Татьяна Анатольевна; [Место защиты: Сам. гос. пед. ун-т]. – Самара, 2007. – 202 с. – EDN: NOYTCH
2. Понятийный аппарат педагогики и образования : монография / под редакцией Е.В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург : УрГПУ, 2016 – Выпуск 9 – 2016. – 484 с. – ISBN 978-5-7186-0802-1. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/159064 (дата обращения: 30.09.2026).
3. Социокультурное развитие детей в современных условиях: теория и практика : монография / Л. М. Захарова, Е. И. Андрианова, Ю. В. Пурскалова [и др.] ; под редакцией Л.М. Захаровой. – Ульяновск : УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2022. – ISBN 978-5-907216-53-2. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/444368 (дата обращения: 30.09.2026).

УДК 378.147

# СОХРАНЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ В ПЕРИОД СВО

***Романенко Ю.А.***[1], д-р. пед. наук, проф., ORCID 0009-0001-5945-730X,
***Бахиркин М.Р.***[1,2], ORCID 0009-0002-9225-0543
[1]ГБОУ ДПО «Донецкий республиканский институт развития образования», г. Донецк, РФ
[2]ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет имени Максима Горького», г. Донецк, РФ
*ua.romanenko.6665@mail.ru, mbakhirkin@mail.ru*

**Введение**. За период СВО тысячи детей пошли в школу, закончив ее поступили в иные учебные заведения. Влияет ли СВО на психику ребенка? Как это отразится на здоровье детей, целого поколения? Как СВО влияет на успеваемость детей? Вопросов много…

В настоящее время сохранение психологического здоровья детей является важнейшей ***актуальной задачей***, как государства, так школы и семьи.

***Цель*** работы – теоретико-методическое обоснование повышения компетенции учителя по сохранению психического здоровья ребенка как фактора влияния на успеваемость в период СВО.

**Основная часть**. Сегодня много врачей, психологов, педагогов Донецкой Народной Республики с уверенностью скажут, что СВО влияет на психику ребенка. Но не только как непосредственная угроза жизни, но и через длительное напряжение, чувства вины, утраты, тревога за свою жизнь и жизнь своих близких, ранения и потери близких, резкая смена привычной реальности. Или никогда не жили в мирное время. Есть и такие дети…

Дети Республики живут в режиме опасности. И их нервная система – в режиме опасности. Психика не переключается по команде [1]. Даже если нет опасности человек продолжает сканировать угрозу… Возникают тревоги: за свое будущее, за жизнь близких (членов семьи, друзей), тишина становится тревожной, звуки слышатся громкими, сон – поверхностный, человек в напряжении не может расслабиться. А дети Донецкой Народной Республики на протяжении всего СВО учились…

В поведении обучающихся наблюдаем: молчаливость, бессонница, раздражительность, агрессивность, отстраненность, озлобленность, нервозность, выражены страхи, раннее взросление…

Наблюдаем посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) – глубокая душевная рана. Всему виной события, которые выходят за рамки обычного. Это сигнал – психика перегружена и просит бережного участия. Нужна помощь и детям, и учителям, и семье [6]. СВО задевает не только

тех, кто воевал, но и тех, кто жил, учился, работал дома, а тем более на территории СВО.

Следует отметить, что школьникам, выше указанное состояние не только препятствует их успешной учебной деятельности, но и нарушает их психическое здоровье. Педагогам следует знать и понимать особенности детской психики, не паниковать, а вовремя устранять проблемы. Психологическое просвещение педагогов с целью ознакомления их с методами правильного общения с детьми, оказания ими психологической поддержки, создания благоприятного психологического климата, установление доброжелательного контакта с детьми [3, 7].

С целью анализа факторов, влияющих на успешное обучение выпускников было проведено исследование на базе МБОУ «Школа № 14 города Донецка» 2020-2024гг в классах углубленного уровня обучения по универсальному профилю. Начиная успевать по одному из выбранных нами предметов (алгебра, химия, русский язык) обучающие начинают успевать и по другим предметам, и эта зависимость сильная или умеренная ($r_{ср}$. от 0,729 до 0,9).

Наиболее часто указываемые обучающимися факторы, влияющие положительно на успеваемость: сон, отдых, комфорт в классе, одноклассники, интернет, ответственность. Наиболее часто указываемые обучающимися факторы, влияющие отрицательно на успеваемость: большая нагрузка, не комфортность обучения, учитель, школа, лень и усталость [2, 4, 5].

В 2025-2026 гг в рамках проекта «Режим ЗОЖ – активирован!» разработана увлекательная серия квиз-игр для: более 300 участников в возрасте 13-19 лет обучающихся в школах и СПО г. Донецка. Командой проекта проведено 10 квиз-игр по 5 тематическим направлениям: «Формула здорового питания», «Сердечный Пульс», «Вредным привычкам – СТОП!», «Я взрослею», «Энергия ЗОЖ» в очном формате для обучающихся Донецкой Народной Республики. Партнеры ФГБОУ ВО ДонГМУ Минздрава России, Первичная профсоюзная организация студентов ДонГМУ, Отдел по молодежной политики и воспитательной деятельности ДонГМУ, Донецкое региональное отделение ВОД «Волонтеры-медики».

Исследование показало, что наиболее положительно влияют на учебу обучающихся: желание иметь хорошие перспективы в будущем; желание самосовершенствования; хорошее здоровье. Наиболее отрицательно влияют на успеваемость обучающихся: увеличение образовательных нагрузок; усталость; лень.

**Заключение.** Установлено, что в группах, где с детьми проводились беседы, учителя поддерживали детей и родителей, студенты ненавязчиво обучали детей здоровому психическому образу жизни у обучающихся наблюдалось повышение успеваемости или удержания ее на высоком уровне.

**Информация о финансовой поддержке**: *Исследование осуществлялось в рамках гранта проекта «Режим ЗОЖ – активирован!» номинация «#будь здоров» Всероссийского конкурса молодежных проектов среди физических лиц в 2025 году, проводимого Федеральным агентством по делам молодежи (РОСМОЛОДЕЖ) в соответствии с Приказом от 1 августа 2025 г. № 291 «Об утверждении списка победителей Всероссийского конкурса молодежных проектов среди физических лиц в 2025 году».*

**Список литературы**

1. Общая психопатология: Пособие для врачей: 2-е изд., перераб. и доп./ А. О. Бухановский, Ю. А. Кутявин, М. Е. Литвак. Ростов н/Д.: Изд-во ЛРНЦ "Феникс", 2000. – 416 с.
2. Павлович, Л.В. Факторы психического здоровья и успеваемость старшеклассников: статистический анализ / Л. В. Павлович, М. Р. Бахиркин // Вестник гигиены и эпидемиологии. 2022. Т. 26. № 4. С. 399-403. EDN: LBSMFC
3. Романенко, Ю.А. Компетентность учителя в сохранении психического здоровья обучающихся как фактора влияния на успеваемость [Текст] / Ю. А. Романенко // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы I Международной научно-практической конференции (Донецк, 24 июня 2022 г.). – Том 1 / под общей редакцией С. В. Беспаловой, И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДОННУ, 2022. – С. 222-229. EDN: ROMNRO
4. Романенко, Ю.А. Факторы влияния на успеваемость выпускников школы: профилактика психического здоровья / Ю. А. Романенко, М. Р. Бахиркин // Актуальные проблемы правового экономического и социально-психологического знания: теория и практика: Материалы VIII Международной научно-практической конференции 19 апреля 2024 года. – В 4-х т. – Т. 3: Секция 4. Социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве. – ФГБОУ ВО «Донбасский государственный университет юстиции» // Тех. ред.: ст. преп. Е. Ю. Киндюшенко. – 2024. – С. 205-213. EDN: VENKYS
5. Романенко, Ю.А. Факторы психического здоровья старшеклассников: гигиеническая оценка расписания уроков [Текст] / Ю. А. Романенко, М. Р. Бахиркин // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы III Международной научно-практической конференции (8–9 декабря 2022 года) / Южный федеральный университет; под общ. ред. А. В. Черной. – Ростов н/Д; Таганрог: Foundation, 2022. – С. 341- 347. – ISBN 978-5-4376-0222-5 EDN: QTYYTW
6. Романенко, Ю.А. Формирование познавательного интереса обучающихся в начальной школе / Ю. А. Романенко // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы IX Международной научной конференции (Донецк, 15–17 октября 2024 г.). – Том 6: Педагогические науки. Часть 2 / под общей редакцией проф. С. В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2024. – С. 160-163. EDN: OHOLIS
7. Романенко, Ю.А. Формирование представления учителя о психологических факторах влияния на успеваемость старшеклассников [Текст] / Ю. А. Романенко // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета (Донецк, 27–28 октября 2022 г.). – Том 6: Педагогические науки. Часть 1 / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2022. – С. 85 - 87. EDN: AXFXUV

УДК 373.3.016

# МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Рубан Ю.И.,*** ORCID 0009-0007-2467-7429,
***Слота Н.В.,*** канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0001-7493-0823
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*ruban_julia87@mail.ru, n.slota@donnu.ru*

**Введение.** В современные дни финансовая грамотность стала важной составляющей культуры любого человека. Умение обращаться с деньгами, различать потребности и желания, планировать расходы и принимать правильные решения, как распоряжаться своими финансами необходимо формировать с раннего возраста. Особое значение этот процесс приобретает в начальной школе, когда у детей складываются первые представления о стоимости товаров, семейном бюджете, накоплениях и ответственности за собственный выбор.

**Цель** работы – теоретическое обоснование модели формирования финансовой грамотности младших школьников с помощью современных образовательных технологий и определение основных условий её реализации в образовательном процессе начальной школы.

**Основная часть.** Финансовая грамотность младших школьников – это совокупность самых простых знаний, практических умений, необходимых для разумного обращения с денежными средствами. Она включает понимание ценности денег, различение обязательных и дополнительных расходов, осознание важности труда, умение сравнивать цены и планировать небольшие покупки. Важно не просто познакомить ребёнка с финансовыми понятиями, но и научить применять полученные знания в повседневной жизни.

Проблема не сформированной финансовой грамотности сохраняет свою важность и среди взрослого поколения. Т. В. Белянцева и Е. В. Апполонова отмечают, что «в настоящее время большинство людей финансово неграмотны и не способны тратить свои накопления эффективно и по назначению, покупая совсем ненужные вещи, которые порой не приносят никакого удовлетворения» [1, с. 8]. Это подтверждает важность начинания финансового развития ещё в младшем школьном возрасте, когда формируются привычки, ценности и способы принятия финансовых решений.

Ф. М. Сулейманова, В. К. Данилова и Е. А. Матвеева обращают внимание на важность развития у детей умения соотносить собственные

желания с возможностями. По мнению авторов, «в наше время дети уже на начальных этапах школьного образования должны знать о своих потребностях, ограничениях и быть способными делать разумные выборы» [2, с. 173]. Из этого можно сделать вывод, что финансовое образование должно быть направлено не только на теоретические знания, но и на развитие самостоятельности и ответственности у детей.

Для решения данной задачи предлагается модель формирования финансовой грамотности младших школьников.

Разработка модели включает в себя учёт возрастных особенностей учащихся, постепенное усложнение учебных задач и создание жизненных ситуаций, в которых дети смогут самостоятельно принимать решения и делать выводы исходя из их последствий.

Модель формирования финансовой грамотности охватывает четыре компонента, которые тесно связаны между собой: целевой, содержательный, технологический и результативно-оценочный.

Целевой компонент направлен на формирование начальных финансовых знаний и навыков рационального использования денежных средств.

Содержательный компонент включает представления о деньгах, семейном бюджете, доходах и расходах, накоплениях. Материал усваивается на примерах жизненных ситуаций, дающих детям различать нужные и ненужные покупки, объяснять свой выбор и осознавать последствия решений своих трат. Учитель может использовать программы внеурочной деятельности по финансовой грамотности [5].

Технологический компонент предполагает применение игровых, проектных, и цифровых образовательных технологий. Например, в игре «Магазин» дети учатся сравнивать цены и рассчитывать стоимость покупок, а в игре «Семейный бюджет» распределяют сумму между всяческими расходами. Дополнительный ресурс, который поможет учителю - методические материалы Банка России и учебные материалы по финансовой грамотности для начальной школы [5, 6].

Реализация модели по формированию финансовой грамотности младших школьников включает в себя три этапа: мотивационно-ориентировочный, практико-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Этапы направленны на то, чтобы посмотреть, какие первоначальные знания имеются, освоил ли ребёнок финансовые понятия и затем оценить результаты обучения.

Результативно-оценочный компонент предполагает оценку финансовой грамотности по познавательному, практическому и ценностно-мотивационному критериям с помощью наблюдения, бесед и практических заданий [7].

**Заключение.** Формирование финансовой грамотности в начальной школе – это не только усвоение теоретических знаний, но и развитие

практических умений, необходимых для принятия правильных финансовых решений. Предложенная модель объединяет целевой, содержательный, технологический и результативно-оценочный компоненты, обеспечивая систематичность обучения. Использование игровых, проектных, проблемных и цифровых технологий в сочетании с поддержкой семьи и учителей создаёт условия для формирования основ осознанного потребления и ответственного финансового поведения младших школьников.

**Список литературы**


1. Белянцева, Т. В. Возможности формирования финансовой грамотности у младших школьников / Т. В. Белянцева, Е. В. Апполонова // Образование и наука в современном мире. Инновации. – 2025. – № 1(56). – С. 8–13. – EDN XYVCGG.
2. Сулейманова, Ф. М. Формирование финансовой грамотности у младших школьников / Ф. М. Сулейманова, В. К. Данилова, Е. А. Матвеева // Образование в пространстве школы и вуза: опыт, проблемы, перспективы : сборник материалов XII Международной научно-практической конференции, Стерлитамак, 30 октября 2023 года. – Стерлитамак : Уфимский университет науки и технологий, 2023. – С. 172–175. – EDN BKGQNM.
3. Кожихова, О. Н. Формирование основ финансовой грамотности младших школьников / О. Н. Кожихова, О. Н. Шумакова // Вестник научных конференций. – 2018. – № 3-3(31). – С. 23–24. – EDN XPSHKH.
4. Кулумаева, И. Д. Формирование финансовой грамотности у младших школьников / И. Д. Кулумаева, А. В. Завада, И. А. Жигалина // Вестник научных конференций. – 2022. – № 10-3(86). – С. 53–54. – EDN UHLLZH.
5. Буряк, М. В. Финансовая грамотность. 1–4 классы. Программа внеурочной деятельности / М. В. Буряк, С. А. Шейкина. – Москва : Планета, 2024. – 112 с. – ISBN 978-5-6051077-4-3.
6. Банк России. Банк России выпустил методические материалы по финансовой грамотности для начальной школы [Электронный ресурс]. – 2019. – 13 июня. – URL: https://cbr.ru/Press/event/?id=2660 (дата обращения: 30.09.2026).
7. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Материалы учебного курса по финансовой грамотности для учащихся 2–3 классов [Электронный ресурс]. – URL: https://fmc.hse.ru/2-3forms (дата обращения: 30.09.2026).

УДК 378

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ

***Сечкарь Ю.А.,*** ORCID 0009-0002-5527-3535,
***Коваленко Д.В.,*** ORCID 0000-0002-6138-3549
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»,
г. Мелитополь, РФ
*jualse2810@mail.ru*

**Введение.** Современная российская система образования предъявляет к учителю высокие требования. Сегодня учитель – это не просто транслятор знаний, это наставник, который умеет выстраивать живой диалог с каждым учеником, учитывая его уникальность. Современный педагог мастерски сочетает классическую методику с цифровыми инструментами, гибко реагирует на запросы разных детей и никогда не останавливается в развитии, постоянно повышая свою квалификацию. Освоение педагогической профессии не ограничивается приобретением определенного набора знаний, умений и навыков. Оно предполагает внутреннее принятие профессии, осознание ее общественной значимости, формирование устойчивой мотивации к педагогической деятельности и готовность нести ответственность за результаты собственного труда.

Формирование компетенций у будущих педагогов, ориентированных на цифровую трансформацию и динамичный информационный ландшафт, является приоритетной задачей. Инновационные стратегии в системе педагогического образования способны обеспечить развитие у начинающих специалистов востребованных навыков, что позволит им адекватно реагировать на актуальные образовательные потребности [3].

**Цель** работы заключается в теоретическом обосновании понятия профессиональной идентичности будущего учителя и выявлении основных условий ее формирования и развития в процессе педагогического образования.

**Основная часть.** Профессиональная идентичность учителя - это отношение учителей к своей профессии, включая позитивные убеждения, эмоции и поведенческие тенденции. Это комплекс позитивных познаний, опыта и поведенческих тенденций учителей по отношению к индивидуальным профессиональным ролям, а также положительных когнитивных оценок, эмоционального опыта и поведенческих намерений отдельных учителей [2].

Данная характеристика не является статичной: она трансформируется под воздействием практического опыта, академической среды и профессиональной коммуникации. Успешное становление

педагога зависит от гармонизации трех элементов: представлений о профессии, требований к специалисту и личных качеств самого студента.

Профессиональная идентичность будущего учителя может быть представлена как совокупность нескольких компонентов. Ценностно-мотивационный компонент отражает отношение студента к педагогической профессии, интерес к работе с детьми и подростками, стремление к профессиональному развитию. Важным показателем сформированности данного компонента является преобладание внутренней мотивации над внешними мотивами, например престижем профессии, материальными ожиданиями или влиянием окружающих.

Когнитивный компонент включает знания о содержании и особенностях педагогической деятельности, требованиях к личности учителя, возрастных и индивидуальных особенностях обучающихся, закономерностях обучения и воспитания. Без осмысленного понимания профессии невозможно сформировать устойчивое отношение к ней.

Деятельностный компонент связан с практической готовностью будущего учителя применять психолого-педагогические и предметные знания. Он проявляется в умении планировать урок, организовывать взаимодействие с обучающимися, выбирать методы обучения, оценивать результаты и корректировать собственную деятельность.

Рефлексивный компонент предполагает способность анализировать собственные действия, достижения и затруднения, определять направления дальнейшего развития. Рефлексия позволяет студенту осознать динамику профессионального роста и сформировать индивидуальную траекторию развития. Анализ результатов своей деятельности, оценка качества созданных образовательных продуктов, выявление сильных и слабых сторон своей работы позволяет педагогу лучше понимать свои профессиональные возможности и ограничения, а также определять направления для дальнейшего профессионального развития [1].

Коммуникативный компонент выражается в способности устанавливать конструктивное взаимодействие с обучающимися, родителями, коллегами и администрацией образовательной организации. Для учителя коммуникация является не только средством передачи знаний, но и важнейшим условием создания психологически благоприятной образовательной среды.

Становление профессиональной идентичности будущего педагога неразрывно связано с интериоризацией ценностей учительской профессии. Процесс обучения должен транслировать идею о том, что педагогика – это не только трансляция знаний, но и комплексная работа по формированию личности, развитию самостоятельности и творческих способностей учеников. Для достижения этой цели в учебную программу следует интегрировать темы профессиональной этики, педагогического призвания и культуры взаимодействия. Оптимальными методами обучения

выступают дискуссионные площадки, кейс-стади, рефлексивные практики и изучение опыта великих педагогов. При этом ключевым фактором является не теоретическое декларирование ценностей, а их практическая реализация через модель поведения преподавателей и демократичную организацию образовательной среды. Профессиональная идентичность предполагает активную позицию студента в образовательном процессе. Будущий учитель должен выступать не только объектом профессиональной подготовки, но и субъектом собственного развития.

Формирование профессиональной идентичности осуществляется поэтапно и требует создания целостной образовательной среды. К основным условиям данного процесса относятся ценностно-смысловая направленность подготовки, практико-ориентированное обучение, развитие педагогической рефлексии, наставничество, поддержка субъектной позиции студента и использование современных образовательных технологий.

**Заключение.** Формирование профессиональной идентичности осуществляется поэтапно и требует создания целостной образовательной среды. К основным условиям данного процесса относятся ценностно-смысловая направленность подготовки, практико-ориентированное обучение, развитие педагогической рефлексии, наставничество, поддержка субъектной позиции студента и использование современных образовательных технологий.

Профессиональная идентичность не формируется автоматически в результате освоения учебной программы. Она развивается в процессе активного включения студента в учебную, практическую, исследовательскую и социально-педагогическую деятельность. Задача педагогического образования заключается в том, чтобы создать условия для осознанного профессионального выбора, раскрытия личностного потенциала будущего учителя и его успешного вхождения в педагогическую профессию.

**Список литературы**

1 Ильясов, Д. Ф. Стратегия самообучающейся организации в практике обучения персонала общеобразовательной школы / Д. Ф. Ильясов // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 5. – С. 121-125. – EDN SCXXQH.

2. Панькин А.Б., Цзин Фу. Формирование профессиональной идентичности будущего учителя//Мир науки, культуры, образования. - 2025. - №2 (111). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-identichnosti-buduschego-uchitelya (дата обращения: 07.09.2026).

3. Сечкарь, Ю. А. Продуктовый подход в образовании: создание инновационных решений для подготовки учителей завтрашнего дня / Ю. А. Сечкарь, Н. Л. Сосницкая // Педагогика современности. – 2026. – № 2-1(36). – С. 22-24. – EDN UNQBMW.

УДК 37.013.46:37.013.74

# ЦЕННОСТНЫЕ ДОМИНАНТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И СИРИИ: СРАВНИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

***Слетин М.,*** ORCID 0009-0007-9372-7063
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, РФ
*sletin@sfedu.ru*

**Введение.** В свете глобальных изменений, с которыми сталкиваются общества и их образовательные процессы, модернизация содержания общего начального образования как в России, так и в Сирии основывается на системе основных ценностей, закрепленных в нормативных документах. В Российской Федерации эта система воплощена в «Обновленном федеральном государственном образовательном стандарте для общего начального образования», который направляет школы к традиционным российским ценностям социально-культурного, духовного и нравственного характера [1], и постановлении № 809 от 2022 года «Основы государственной политики в области традиционных российских духовных и нравственных ценностей» [3]. В Сирийской Арабской Республике начальное образование – первый этап базового образования, длящийся шесть лет, – основано на централизованной национальной учебной программе, направленной на целостное развитие личности учащегося и привитие ему гуманистических и нравственных ценностей [4]. Стоит отметить, что арабские образовательные традиции в Сирии и большинстве арабских стран продвигают принцип существенной интеграции рациональных знаний с религиозным, нравственным и гуманистическим воспитанием [5]. В данной работе представлен сравнительный анализ ценностей, преобладающих в модернизации содержания общего начального образования как в Сирии, так и в России. Данное исследование возникло из необходимости – в контексте российско-сирийского образовательного взаимодействия – научного подхода к изучению ценностных основ этого процесса, а также из-за отсутствия углубленных исследований в этой области. Цель состоит в выявлении преобладающих общих и специфических ценностей в процессе модернизации образования и его содержания.

**Основная часть.** Исследовательский материал состоит из стандартных документов и законодательных решений в области образования. В России это включает Федеральные государственные стандарты общего базового образования и Стратегию развития образования [1-3]. В Сирийской Арабской Республике это включает

национальную учебную программу и документы Министерства образования. Исследование проводилось с использованием следующих методологий: контент-анализ стандартных текстов, сравнение и обобщение концепций и перспектив. Исследование основано на принципах сравнительного образования, а именно: культурная релевантность, учет социокультурного контекста и эквивалентность сравниваемых элементов [6], на основе ценностного подхода. Матрица стандартов учитывает компоненты основных национальных ценностей как в Сирии, так и в России [7]. Сравнение фокусируется на ценностных аспектах содержания образования, а не на количестве времени, отведенного на обучение. Анализ преобладающих ценностей в системе общего начального образования Российской Федерации и Сирийской Арабской Республики выявил следующие результаты: в отношении ценностей гражданской идентичности Российская Федерация делает упор на патриотизм, гражданское сознание, историческую память и единство народов, в то время как Сирийская Арабская Республика фокусируется на национальном единстве и арабской идентичности. Что касается духовно-нравственных ценностей, российская модель основана на светском образовании, традиционных ценностях и вкладе традиционных религий, в то время как сирийская модель формируется религиозно-нравственными компонентами арабо-исламских традиций. В отношении семьи и преемственности поколений Российская Федерация подчеркивает силу семьи и уважение к старшим, в то время как Сирийская Арабская Республика рассматривает семью как основу общества и подчеркивает почитание и уважение родителей. В отношении ценностей труда и знаний обе системы делают упор на творческий труд; однако российская сторона также подчеркивает приоритет духовного над материальным, в то время как сирийская сторона фокусируется на стремлении к науке и знаниям.

**Заключение.** в Сирии и России основные направления обновления ценностей в содержании начального образования изложены в стандартных документах обеих стран. Важно отметить, что основные ценности процесса модернизации представляют собой сочетание сходящихся и расходящихся стратегий, сформированных культурными и религиозными нормами и механизмами образовательных учреждений. Эти выводы позволяют разрабатывать совместные российско-сирийские образовательные программы, направленные на удовлетворение потребностей учащихся, содействие гармоничным аспектам развития их личности и воспитание чувства ответственности за свои решения. Дальнейшие исследования будут сосредоточены на разработке и эмпирической проверке комплексной стандартной модели модернизации структуры и содержания начального образования в обеих странах.

**Список литературы**


1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 (с изм.) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202107050028 (дата обращения: 25.09.2025). Текст: электронный.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р //Правительство России официальный сайт. URL: http://government.ru/docs/18312/(дата обращения: 25.09.2025). Текст: электронный.
3. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://publication pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019 – Текст: электронный. (дата обращения: 25.09.2025).
4. Национальный информационный центр. Сирийская Арабская Республика (сведения системе образования] // Национальный информационный центр академического признания сайт. URL: официальный https://nic.gov.tw/tu/inworld/countries/Sytian Arab Republic (дата обращения: 25.09.2025).
5. Кухарева. Е. В. Образование в арабских странах из глубины веков до наших дней / Е. В. Кухарева // Вестник МГИМО-Университета. 2014. – № 2 (35). - С. 299-306.URL: https://www.yestnik.mgimo.ru/jour/article/view/99 (дата обращения: 25.09.2025). - Τεκετ непосредственный.
6. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика учебник для магистров / А. Н. Джуринский. 2-е изд., перераб, и доп. Москва, Юрайт, 2014. 440 с. ISBN 978-5-9916-2957-7. - Текст, непосредственный.
7. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Москва Просвещение, 2009, 23с.

УДК 373.2

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Слюсар Е.Д.,*** ORCID 0009-0009-7779-5634,
***Кудрейко И.А.,*** д-р пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-5865-3659
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*ev.slusar@mail.ru*

**Введение.** Проблема развития коммуникативной активности младших школьников в настоящее время занимает довольно значимое место в современной образовательной практике, потому что многие дети сегодня уходят в социальные сети и общаются, преимущественно, смайлами и короткими сообщениями. В начальной школе происходят существенные изменения в жизни ребенка, ведь расширяется круг его общения, появляются новые обязанности, усложняются отношения со сверстниками и взрослыми, а вместе с тем ему необходимо усваивать учебный материал, учиться взаимодействовать с окружающими, выражать свои мысли, слушать собеседника и учитывать его позицию. Понимание психолого-педагогических особенностей коммуникативной активности младших школьников позволяет грамотно выстраивать образовательный процесс и формировать речевую культуру подрастающего поколения.

**Основная часть.** Е. В. Архипова рассматривает коммуникативную активность как характеристику субъекта общения, которая проявляется в инициативном включении человека в коммуникативные действия [1]. Младший школьный возраст характеризуется постепенным переходом к более осознанному общению, при котором ребенок начинает понимать, что результат взаимодействия зависит во многом от того, насколько понятно его высказывание для собеседника. В учебной деятельности это проявляется особенно заметно, так как школьники регулярно отвечают на вопросы учителя, обсуждают задания, работают в парах и группах, учатся договариваться и совместно решать поставленные задачи, поэтому общение постепенно становится неотъемлемой частью учебной деятельности.

Поступление в школу меняет привычную социальную ситуацию развития ребенка, у него появляется новый круг общения, в который входят учитель и одноклассники, а взаимодействие с ними строится уже с учетом определенных правил. От младшего школьника требуется соблюдать очередность высказываний, внимательно слушать других, выполнять совместные задания и принимать во внимание общую цель, и одновременно возрастает значение оценки окружающих. Ребенок становится более чувствительным к тому, как воспринимают его сверстники

и взрослые, что влияет на его готовность вступать в общение и даже формирует самооценку. Общеизвестно, что коммуникативная активность у детей одного возраста может существенно различаться, и некоторые школьники без особых затруднений вступают в разговор, задают вопросы, предлагают свои варианты решения и охотно принимают участие в совместной работе, тогда как другие предпочитают оставаться в стороне, испытывают неловкость при необходимости отвечать перед классом или затрудняются самостоятельно начать разговор. Различия могут объясняться как индивидуальными особенностями ребенка, так и уже имеющимся опытом общения, который бывает позитивным и негативным.

Одним из условий успешного взаимодействия выступает развитая речевая культура. У младшего школьника должен быть накоплен определенный словарный запас, а также он должен уметь пользоваться языковыми средствами в соответствии с ситуацией общения. В процессе обучения дети постепенно осваивают правила построения высказываний, учатся формулировать вопросы и ответы, объяснять свою точку зрения, пересказывать содержание и участвовать в диалоге, и в дальнейшем перечисленные умения становятся основой более сложных форм общения.

С целью формирования коммуникативной активности учителю нужно организовывать виды деятельности, в которых ребенку приходится непосредственно взаимодействовать с другими участниками. В. Н. Куровский подчеркивает значение различных форм работы, направленных на развитие коммуникативных компетенций школьников, среди которых проектная деятельность, дискуссии, тренинги, конкурсы, инсценировки и другие виды совместной работы [2]. Подобные формы позволяют перенести полученные речевые умения в реальные ситуации взаимодействия. Однако для младших школьников особенно естественной формой работы в данном направлении является игра, в которой проще вступать в контакт со сверстниками, а внимание сосредоточено больше на общей задаче, чем на процессе общения. Участникам необходимо договариваться, соблюдать определенные правила, реагировать на действия партнеров и находить приемлемые решения. Е. В. Архипова отмечает, что игровая деятельность способствует развитию навыков общения, умения выражать свои мысли и чувства, находить решения проблемных ситуаций и достигать компромисса [1].

В образовательном процессе уместны различные коммуникативные игры и ролевые задания. Например, детям можно предложить провести небольшое интервью друг с другом, продолжить рассказ по очереди, описать предмет или персонажа так, чтобы остальные его угадали, разыграть ситуацию просьбы или разрешения конфликта. Подобные задания не требуют от ребенка сложной теоретической подготовки, но при этом дают возможность многократно упражняться в непосредственном общении, в результате чего школьник начинает чувствовать себя

увереннее и активнее включается в коллективную деятельность.

Огромным педагогическим потенциалом в направлении стимулирования коммуникативной активности обладает работа в парах и небольших группах, так как в отличие от индивидуального выполнения задания, совместная работа предполагает необходимость согласовывать свои действия с другими детьми. Школьнику приходится выслушивать предложения одноклассников, объяснять собственную позицию, принимать совместное решение или аргументированно не соглашаться с ним, благодаря чему развиваются коммуникативные умения и формируется ответственность за общий результат.

Для достижения планируемых результатов и качественной коммуникации внутри детского коллектива, учитель должен создать в классе доброжелательную атмосферу, в которой ребенок не боится высказать свое мнение [3]. Ошибки в речи и поведении должны использоваться прежде всего как возможность для обучения, а не как повод для негативной оценки. Ученикам нужно донести до понимания, что общение – это не только про умение говорить, но и про способность слышать другого человека, уважать его мнение и при необходимости изменять собственную позицию.

**Заключение.** Коммуникативная активность младших школьников развивается в процессе непосредственного взаимодействия с учителем и сверстниками и зависит от характера организованной педагогической деятельности. Наиболее благоприятные условия для ее формирования создаются при сочетании речевой практики, игровой, парной и групповой работы. Для младшего школьного возраста педагогом должно быть обеспечено достаточное количество ситуаций, в которых ребенок самостоятельно будет проявлять инициативу, выражать свое мнение, задавать вопросы и сотрудничать со сверстниками. Последовательная работа в этом направлении способствует развитию коммуникативной активности и более успешному включению ребенка в учебную и социальную жизнь.

**Список литературы**

1. Архипова, Е. В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов / Е. В. Архипова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2025. – 177 с.
2. Куровский, В. Н. Формирование коммуникативных компетенций и речевой культуры школьников / В. Н. Куровский, Ю. Б. Зайцева // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 4(26). – С. 35–44. – DOI: 10.23951/2307-6127-2019-4-35-44. – EDN: DDPBMF
3. Разумова, М. Н. Формирование культуры речевого общения у младших школьников средствами музыкально-театральной деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М. Н. Разумова. – Чебоксары, 2018. – 27 с.

УДК 378

# НАУКА И ПРАКТИКА: ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

***Сухаревская С.Б.,*** ORCID 0009-0001-0531-4012
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*s.suharevskaya@mail.ru*

**Введение.** Актуальность работы обусловлена Национальным проектом «Молодежь и дети», в котором определена цель становления и развития поколения российских граждан, патриотично настроенного, высоконравственного и ответственного, способного обеспечить суверенитет и конкурентоспособность и дальнейшее развитие России [4].

**Основная часть.** Проблема одаренности интересует человечество с давних времен. В эпоху Средневековья выдающиеся способности человека считали божественным даром, позже появилось определение «талант», в психологию термин «одаренность» ввел американский психолог-педагог Г. Уиппл, обозначив им детей со сверхспособностями.

На современном этапе развития образования своевременное распознавание и работа с одаренными детьми не утратила своей важности и актуальности. Современная наука не стоит на месте, постоянно развивается, вырабатывает новые методы и аспекты выявления и поддержки талантливых детей, чтобы отвечать запросам меняющегося мира [5].

В учебно-методический комплекс учреждений высшего образования включены материалы, которые способствуют формированию у будущих специалистов дошкольного и школьного образования профессиональных компетенций в области детской одаренности.

В Донецком государственном университете, институте педагогики на кафедре дошкольного и начального педагогического образования в учебный план введена дисциплина «Технология работы с одаренными детьми». Она рассматривает содержание, формы, методы, выявление, развитие и организацию работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

В основе преподавания дисциплины – деятельностный и личностно-ориентированный подход.

Деятельностный подход развивает активную учебно-познавательную деятельность, в процессе которой ребенок сам добывает знания, решает проблемы, проводит исследования, проектирует.

Личностно-ориентированный подход делает акцент на уникальности каждого ребенка, помогает раскрыть его индивидуальность и создает условия для развития творческого и интеллектуального потенциала.

Гармоничное сочетание этих подходов создают условия, при которых одаренность не только проявляется, но и полностью реализуется, превращаясь в талант.

Существует много определений одаренности, одаренного ребенка. Одаренность – системное образование личности, постоянно развивающееся в различных видах деятельности, одаренный ребенок выделяется среди своих сверстников яркой индивидуальностью.

Зарубежные ученые Л. Хогевен, У. Уилсон, Е.И. Доний и другие выделяют детей со сверходаренными способностями, опережающим развитием, высоким потенциалом, талантливых, гениальных и т.д. По их мнению, сверходаренность имеет сравнительно постоянный и стабильный статус, в то время как опережающее развитие подразумевает опережающее интеллектуальное развитие.

Интеллектуально одаренные дети раньше сверстников приобретают интеллектуальные компетенции, быстрее овладевают разными типами мышления.

Использование термина «одаренный ребенок» отечественными учеными вызывает много споров. Они согласны с тем, что все дети рождаются способными и в определенных условиях каждый может достичь высокого уровня развития своих задатков.

Эта теория принадлежит Б.М. Теплову, который раскрыл анатомо-физиологическую природу задатков, являющихся основой способностей. Эту мысль развивает А.М. Матюшкин, выражая уверенность, что все дети рождаются способными и многое зависит от условий развития, взаимодействия с родителями и специально подготовленными воспитателями и учителями [3].

Однако, есть дети, которые без особых усилий овладевают разными видами деятельности, опережают сверстников в развитии и имеют особенности личностного развития. Отсутствие статуса этой группы вызывает много недоразумений, ведь даже между собой одаренные дети разделяются на несколько групп.

Доктор психологических наук М.А. Холодная выделяет следующие группы одаренных детей: с особыми уникальными способностями; ускоренным интеллектуальным развитием; ранней интеллектуальной специализацией; высокими показателями тестов коэффициента интеллекта, имеющими трудности в обучении; высокими реальными достижениями, внесенными в процесс самореализации и отвечающими уровню их одаренности.

Теоретические и практические исследования проблемы идентификации одаренности А.И. Савенкова представлены в следующем виде: интеллектуальная, академическая, художественная, литературная музыкальная, артистическая, техническая [6]. Д.Б. Богоявленская дополняет эту классификацию социальной одаренностью. Они же разработали диагностику с указанием критериев и уровней развития.

Ларионова Л.И. создала концепцию интеллектуальной одаренности, основанную на личностном и культурно-историческом подходе [1].

Студентам педагогических вузов, которым предстоит работа в дошкольных и школьных коллективах, важно освоить ключевые критерии одаренности, которые помогут понять природу способностей, научиться комплексно решать проблемы выявления и грамотного сопровождения развития одаренного ребенка совместно с родителями, психологом и социологом [2].

Будущие педагоги должны помнить, что образование одаренных детей не должно ограничиваться только развитием интеллекта. Процесс обучения и воспитания должен объединять в себе динамику развития индивидуальности ребенка и культуры, как «экологической ниши» творческой личности, чтобы не допустить односторонности психического развития, искажения личностного развития, избыточной психической нагрузки и переутомления.

**Заключение.** Таким образом, хотя современные исследователи и не создали единого подхода к определению понятия «одаренности», но существующие методики и подходы позволяют выявить среди сверстников детей, которые отличаются высоким уровнем развития интеллекта и личностными качествами.

Особое внимание следует обратить на систему обучения и воспитания одаренных детей, материальную базу и квалификационный уровень педагогического состава.

**Список литературы**


1. Ларионова, Л.И. культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 318 с.
2. Мазунова, Л.К. Онтология детской одаренности: монография / Л.К. Мазунова, М.И. Губайдуллин. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. – 152 с.
3. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 83-86.
4. Паспорт национального проекта «Молодёжь и дети»: утв. Комиссией по научно-технологическому развитию Российской Федерации (протокол от 13 сент. 2024 г.) / Правительство Российской Федерации. – Москва: Правительство Российской Федерации, 2024. – 1 файл. – Электрон. дан. – Режим доступа: официальный интернет-портал. -URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412283950/ (дата обращения: 29.09.2026). – Текст: электронный.
5. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: учебное пособие / О.Г. Ридецкая. – Москва: ЕАОИ, 2024. – 376 с. – ISBN 978-5-374-00459.
6. Савенков,А.И. Психология детской одаренности: учебник для вузов / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 334 с. – ISBN 978-5-534-07918-0

УДК 373.3

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Сухинина-Болотова О.В.,*** ORCID 0000-0003-1362-6283
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А. И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
*o.sukhininabolotova@mgumariupol.ru*

**Введение.** В современной отечественной педагогике заметно усиливается акцент на патриотическом воспитании обучающихся, что обусловлено социальными и политическими процессами в России. Особую актуальность эта задача приобретает на уровне начального образования в связи с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, который акцентирует особое внимание на формировании у младших школьников гражданской позиции и патриотического сознания.

**Целью** настоящей работы является: рассмотрение теоретико-методологической основы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста.

**Основная часть.** Изучение теоретических подходов продемонстрировало эволюцию представлений о патриотизме в российской педагогической традиции. Изучение истории патриотического воспитания позволяет проследить, как менялись его цели, формы и содержание в зависимости от социально-политических условий.

Древнерусский период. В эпоху становления русской государственности патриотизм формировался через призму защиты родной земли и православной веры. Основные черты этого периода: духовно-нравственные основы – православие как фундамент мировоззрения; защитная идеология – единство народа в борьбе с внешними угрозами; формирование идентичности – становление представлений о родной земле как о ценности; традиции – передача патриотических идеалов через былины, сказания, летописи.

Период становления империи. С укреплением централизованного государства система патриотического воспитания приобрела новые черты: государственная идеология – служение монарху и Отечеству; образовательная система – внедрение патриотических идей в учебные программы; культурное развитие – формирование национального самосознания через искусство и науку; военная подготовка – воспитание чувства долга перед Родиной.

Советский период. В новых исторических условиях патриотическое воспитание стало частью государственной идеологии: идеологическая основа – соединение патриотических и коммунистических идеалов; массовая работа – создание системы детских и молодежных организаций; героико-патриотическое воспитание – прославление подвигов народа; коллективизм – формирование чувства принадлежности к большому коллективу [4].

Современный этап. В современных условиях происходит переосмысление патриотических ценностей: нормативная база – закрепление принципов воспитания в государственных документах; многообразие форм – развитие различных направлений патриотического воспитания; системный подход – интеграция патриотического воспитания в образовательный процесс; гражданская позиция – формирование ответственного отношения к судьбе Отечества [1].

Выявлено, что патриотическое воспитание исторически выступало инструментом консолидации общества. Оно адаптировалось к вызовам времени, сохраняя преемственность базовых ценностей.

**Практический аспект.** На базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 65 городского округа Мариуполь» Донецкой Народной Республики был проведен педагогический эксперимент. Его ключевая цель – комплексно оценить эффективность педагогических условий патриотического воспитания детей младшего школьного возраста.На констатирующем этапе исследования с применением комплекса диагностических методик (анкеты «Три желания», «С чего начинается Родина?», методики «Незаконченные предложения», «Я – патриот», анкеты Н. Г. Лускановой, методики Н. Н. Бирюковой «Мой выбор») было выявлено, что уровень патриотической воспитанности младших школьников в обеих группах характеризуется преобладанием низких показателей, особенно по когнитивному и рефлексивному компонентам. Это свидетельствовало о недостаточной сформированности знаний о патриотических ценностях, слабой способности к осмыслению гражданской позиции и низкой вовлеченности детей в патриотически ориентированную деятельность [2].

Реализация разработанного комплекса педагогических условий патриотического воспитания детей младшего школьного возраста в экспериментальной группе, включающего системное партнерство школы, семьи и социальных институтов, целенаправленное использование топонимического материала, применение игровых и проектных технологий, преемственность учебной и внеучебной деятельности, развитие рефлексивных навыков, привела к существенным позитивным изменениям.

Результаты заключительного этапа исследования наглядно демонстрируют эффективность разработанного комплекса педагогических

условий для формирования патриотической воспитанности у учащихся младшего школьного возраста.

**Заключение.** Патриотическое воспитание младших школьников будет более эффективным, если в образовательном процессе начальной школы будет реализован комплекс взаимосвязанных педагогических условий с опорой на локальную этнокультурную среду: выстраивание системного партнерства школы, семьи и социальных институтов; целенаправленное использование топонимического материала как носителя историко-культурной памяти в учебном и внеурочном процессе; применение игровых и проектных технологий, учитывающих возрастные особенности младших школьников; обеспечение преемственности и интеграции учебной и внеучебной деятельности на протяжении всего периода обучения в начальной школе; развитие рефлексивных навыков, способствующих осознанному усвоению патриотических ценностей.

Практическая значимость работы заключается в возможности дальнейшей реализации указанных педагогических условий в образовательный процесс начального общего образования с целью обеспечения эффективного процесса патриотического воспитания детей младшего школьного возраста.

**Список литературы**


1. Землянская Е. Н. Педагогика начального образования: учебник и практикум для вузов / Е. Н. Землянская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 251 с. – ISBN 978-5-534-15816-8.
2. Калинина Л. В. Педагогика и психология начального образования / Л. В. Калинина. – Санкт-Петербург: Лань, 2023. – 376 с. – ISBN 978-5-507-45615-4.
3. Соколова А. В., Темникова Е. Ю. Организация и проведение практики студентов профиля «Психология и педагогика начального образования»: учебно-методическое пособие / А. В. Соколова, Е. Ю. Темникова. – Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2025. – 227 с. – ISBN 978-5-4497-4284-1.
4. Федина Л. В. Основы педагогического мастерства: психолого-педагогическое сопровождение начального образования: учебник для среднего профессионального образования / Л. В. Федина. – 3-е изд., стер. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 128 с. – ISBN 978-5-534-18525-6.

УДК 37.012

# ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С СЕМЬЁЙ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ

***Тимофеева И.Б.,*** канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-5935-9291,
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет
имени А.И. Куинджи», г. Мариуполь, ДНР, РФ
*i.timofeeva@mgumariupol.ru*

**Введение**. Важнейшим условием эффективности духовно-нравственного воспитания детей выступает согласованное взаимодействие педагога с семьёй. Традиционно семья является главным институтом воспитания. Ребёнок выносит из родительского дома то, что остаётся с ним на всю оставшуюся жизнь, и этим во многом объясняется особая роль семьи в воспитании. Именно семья первой формирует эмоциональный климат, в котором складывается характер маленького человека, его отношение к миру и к самому себе [1].

**Цель работы.** Описать развитие и социализацию ребёнка, которые зависят от согласованных действий взрослых, показать, почему педагог и семья должны выстраивать воспитательный процесс сообща, а также разобрать конкретные методы нравственного воспитания и их применение для лучших результатов воспитательного процесса.

**Основная часть.** Методические рекомендации по взаимодействию образовательной организации и родителей в процессе реализации рабочей программы воспитания описывают нормативные документы взаимодействия педагогов и семей. «Нормативная правовая база для организации взаимодействия образовательной организации и родителей (законных представителей) обучающихся включает официальные документы (Указы Президента Российской Федерации, Федеральные законы, распоряжения Правительства, законодательные акты и др.), в которых, с одной стороны гарантируется обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, а с другой стороны, закрепляется приоритет семейного воспитания. Так, Конституция Российской Федерации гарантирует государственную поддержку семьи, материнства, отцовства и детства, декларирует равные права и обязанности родителей по воспитанию детей (ст. 7, п. 2, ст. 38, п.п. 1, 2). В Семейном кодексе Российской Федерации конкретизируется, что родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей, несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами (ст. 63, п. 1)» [3, с.5].

Педагогическое сопровождение родителей строится на принципах партнёрства, равноправия и взаимного уважения. Партнёрство предполагает не одностороннее просвещение родителей, а их активное включение в воспитательный процесс. Сначала педагог и родитель договариваются о равных ролях, затем выстраивают отношения на уважении друг к другу, и только после этого начинается собственно сопровождение. Педагог не берёт на себя функции родителя полностью или частично, потому что подобное вмешательство нарушило бы автономию ребёнка и семьи, их собственный путь развития. Родителей не просто просвещают. Их включают в воспитательный процесс как активных участников.

Проектная деятельность, нацеленная на развитие духовно-нравственных ценностей и социальных компетенций, вовлекает в себя и самих родителей – это лишь одна из линий, по которым, как показывают исследования, работает система педагогического сопровождения семьи. Параллельно решается и другая задача: родителей включают в детско-родительское сообщество, подталкивая их распространять успешные педагогические практики среди других участников. Одновременно восполняются дефициты родительских компетенций и формируются новые. Ищут и новые форматы взаимодействия с семьёй - сообщества в социальных сетях, тренинги с метафорическими деловыми играми, разбор медиапродуктов. В итоге подобная система оказывается способна решать сразу несколько взаимосвязанных задач одновременно, а не каждую по отдельности. Поэтому внедрять такую систему в практику образовательных учреждений имеет смысл.

Единство воспитательного влияния на ребёнка возникает не само по себе, а тогда, когда содержание и методы воспитания в семье и в образовательной организации согласованы между собой, и именно это согласование снимает расхождения между семьёй и образовательной организацией в отношении к традиционной культуре. Опрос родителей показал, что к средствам семейного духовно-нравственного воспитания они относят любовь к ребенку. Важна их содержательная согласованность с воспитанием общественным. Педагогическая наука подробнее всего разработала классификацию методов нравственного воспитания, опирающуюся на компоненты нравственной структуры личности. Нравственное сознание и нравственное поведение составляют два главных её компонента, и соответственно выделяют две группы методов. Это методы убеждения и методы упражнения [2, с. 50]. Методы убеждения формируют когнитивную предпосылку нравственного поведения, потому что воспитанник через них усваивает моральные нормы, понимает их значимость и вырабатывает собственные принципы поведения. Методы упражнения организуют саму практику нравственного поведения.

Диспут на моральную тему, разбор поступка литературного героя, обычная этическая беседа - педагог выбирает из целого арсенала методов убеждения, и каждый работает со словом, образом, живым примером из жизни. Так ребёнок постепенно осмысляет, что стоит за понятиями честности и справедливости, учится различать добро и зло, выстраивает собственное отношение к старшим и младшим. Исследователи связывают методы убеждения именно с когнитивной стороной нравственности: ребёнок получает почву для осознанного выбора, а не просто заучивает правила. Другое дело - методы упражнения, которые работают иначе, через действие: поручение, коллективное дело, забота о близком человеке, участие в чём-то социально значимом погружают ребёнка в практику нравственного поведения напрямую. Благодаря такой практике знания и представления о морали закрепляются в привычках и реальных поведенческих умениях, а не остаются абстракцией. При этом, как показывают исследования, по-настоящему нравственное поведение формируется только при комплексной работе - когда усилия педагога подкреплены участием родителей, а не ребёнок остаётся с этой задачей один.

**Заключение**. Подчеркнем, что эффективность духовно-нравственного воспитания детей напрямую зависит от того, насколько педагог и семья действуют сообща, и это условие нельзя считать второстепенным. Такое взаимодействие строится на партнёрстве, взаимном уважении и согласовании содержания и методов воспитания, а педагог при этом регулярно сопровождает родителей, помогая им разбираться в воспитательных вопросах. Благодаря этому взрослые приходят к единству в воспитании ребёнка. Только тогда складываются условия для его гармоничного духовно-нравственного развития.

**Список литературы**


1. Абсалямова, А. В. Взаимодействие педагога ДОО с родителями по духовно-нравственному воспитанию / А. В. Абсалямова, Н. Ю. Ган // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 4(6). – С. 71—77. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-pedagoga-doo-s-roditelyami-po-duhovno-nravstvennomu-vospitaniyu(дата обращения: 05.10.2026). – EDN: IRUVZC
2. Классификация методов нравственного воспитания младших школьников / под ред. А. А. Огородникова //Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 5. – С. 46—59. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-metodov-nravstvennogo-vospitaniya-mladshih-shkolnikov/viewer(дата обращения: 05.10.2026). – DOI: 10.24412/2712-827X-2021-5-46-59. – EDN: VJLXIO
3. Методические рекомендации по взаимодействию образовательной организации и родителей в процессе реализации рабочей программы воспитания / Институт воспитания. - URL: https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/d9e/39dz0qmg3ctw8jr0260w61o5szluwn01.pdf?ysclid=mv0mmkzojb232883151 (дата обращения: 05.10.2026).

УДК 373.31

# ФОРМИРОВАНИЕ УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПОНИМАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Чумакова Е.Ю.***
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*elena.lazarenko-thumakova@yandex.ru*

**Введение.** Младший школьный возраст является важной ступенью в жизни человека и развитии понимания учебной деятельности в его полном многообразии. В современных условиях начального образования, где внимание детей перегружено большим объемом разнообразного цифрового контента, ключевое значение приобретает выявление таких важных факторов, которые будут способствовать пониманию учениками новых для них учебных задач и нового вида деятельности, что в дальнейшем обеспечит успешное освоение нового, более сложного материала.

**Цель –** установить распространенные проблемы понимания учебной деятельности младшими школьниками и выделить ключевые факторы, развитие которых приведёт к повышению уровня понимания.

**Основная часть.** Одной из форм передачи опыта последующим поколениям является процесс образования, в ходе которого осуществляется сложное взаимодействие обучающего (учителя) и обучаемого (ученика), постепенное становление последнего как объекта педагогического воздействия. В реальной действительности учащийся далеко не всегда не только не занимает позицию активного участника, но и не выступает в роли объекта педагогического воздействия [2].

Возникновение понимания – решающее изменение в учебной деятельности субъекта, когда целью становится: овладение сущностью изучаемого; появление вопросов и ответов, определяющих правильность действий в целом; приобретение смысла выполняемых мыслительных актов. В младшем школьном возрасте закладываются основы процесса достижения понимания: субъект стремится выполнить действия, которые приводят к осознанию полезности получения знаний [5].

Понимание того, что учебная деятельность направлена на усвоение научных и культурных знаний не дана в готовой форме, она должна быть сформирована. Предшествующим звеном процессу понимания является мотивационная составляющая в образовательной среде младшего школьника.

Психологическая концепция А.Н. Леонтьева определяет мотивационную составляющую фундаментом развития личности.

Согласно тому, на что именно направлена мотивационная составляющая ученика, принято выделять такие виды мотивов:

1. Познавательные мотивы, которые в свою очередь имеют две подгруппы:

а) учебно-познавательные (ориентация школьников направлена на усвоение способов добивания знаний: интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда).

б) Мотив самообразования – направленность школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний [3].

Вывод: Формирование данных мотивов должно являться приоритетным в работе с младшими школьниками. Данные мотивы будут считаться основополагающими в стремлении к успеху, желанию добиться новых результатов и более глубокому пониманию всех сторон образовательного процесса.

2. Социальные мотивы (не менее важные в формировании понимания учебного процесса) состоят в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими [3].

Вывод: Формирование данных мотивов привнесёт более стабильную, постепенную адаптацию ученика во взаимодействии со сверстниками и в полной мере проявит в коммуникационных отношениях учеников такие качества общения как инициатива, бескорыстие, отклик на просьбу, принятие и внесение предложений.

Следующим звеном, но главным по своему содержанию компонентом в понимании структуры образовательного процесса является учебная задача, а именно, согласно Д.Б. Эльконину, система заданий при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. В диссертации Х.Т. Умхажиевой приведено определение понятия «понимание» М.Н. Фроловской, которым мы можем подчеркнуть значение учебной задачи в правильно сформированном образовательном процессе и показать роль учителя в постановке правильной учебной задачи.

М.Н. Фроловская ключевым элементом понимания выделяет определение стратегии разрешения возникшей задачи, где активно задействован и сам преподаватель. Понимание, по мнению автора, должно быть основано на постижении смысла понятия и включении его в личностный опыт и профессиональную компетентность учителя [4].

Этим определением мы можем охарактеризовать и большую значимость учебных действий (которые непосредственно в себя включает учебная задача). Потому как учебные действия ученика будут формироваться благодаря правильной постановке задачи учителя на уроке и его примерах разрешения поставленных задач (правильно

спланированный урок, последовательность действий, поэтапность усвоения материала, правильная расстановка приоритетных вопросов и т.д.).

Выполнение всех звеньев учебного процесса приведут ученика к адекватному принятию хода усвоения учебной задачи, а именно действиям контроля и оценки, владеть рефлексией и саморегуляцией деятельности.

**Заключение.** Учебная деятельность проходит определенный путь своего развития, который разворачивается как процесс передачи отдельных её звеньев от учителя к ученику. Вначале своего становления учение осуществляется в форме сотрудничества учителя и ученика. В своей развитой форме учебная деятельность представляет собой деятельность, в которой субъект самостоятельно ставит перед собой задачи самоизменения [1].

**Список литературы**


1. Красова, Т. Д. Педагогическое сопровождение разных видов деятельности детей : учебное пособие / Т. Д. Красова, Ж. В. Чуйкова. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2022. – 91 с. – ISBN 978-5-00151-319-3. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/331856 (дата обращения: 29.09.2026). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
2. Организация обучения и воспитания в начальной школе: содержание и технологии : учебное пособие / составители Г. Н. Мусс [и др.]. – Оренбург : ОГПУ, 2020. – 138 с. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/143521 (дата обращения: 29.09.2026). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
3. Ткачев, В. Н. Лекции по возрастной психологии : учебное пособие / В. Н. Ткачев. – Белгород : НИУ БелГУ, 2023. – 130 с. – ISBN 978-5-9571-3456-5. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/399461 (дата обращения: 29.09.2026). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
4. Умхажиева Хадишт Туркоевна Взаимосвязь факторов, определяющих произвольность понимания младших школьников в образовательном процессе/ Научная специальность: 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки) // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук https://mpgu.su/dissertations/opredeljajushhih-proizvolnost-obrazovatelnom/?ysclid=mun1192a6d392378826
5. Умхажиева, Х. Т. Отражение мышления в процессе понимания учебного материала младшими школьниками / Х. Т. Умхажиева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т 13. – №2. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/41PSMN225.pdf (дата обращения: 29.09.2026). - EDN: JHXWDB

УДК 378.147

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ПРАГМАТИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ)

***Филиппович В.А.***, канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-3173-1052
ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт МВД России», г. Красноярск, РФ
*filvov1969@mail.ru*

**Введение.** Система отечественного высшего образования переживает сегодня период глубокой трансформации, обусловленный комплексом макроэкономических, технологических и социокультурных сдвигов. Традиционная академическая модель университета, веками опиравшаяся на фундаментальность и линейную трансляцию знания от преподавателя к студенту, вступает в довольно острое противоречие с запросами постиндустриального рынка труда. Сегодня от выпускника вуза требуется не столько владение фиксированным объемом нормативной информации, сколько сформированная готовность к непрерывному самообучению (lifelong learning), гибкость мышления и развитые надпрофессиональные навыки (soft skills). В этих условиях ключевые деструктивные маркеры смещаются в плоскость методического обеспечения образовательного процесса. Формальный переход Российских вузов на компетентностный подход и стандарты последних поколений далеко не всегда подкрепляется реальной перестройкой дидактических паттернов [1]. Наблюдается выраженный разрыв между декларируемыми целями (формирование проектного мышления, субъектности студента, компетенций) и реальным инструментарием, который используют преподаватели (доминированием лекционно-семинарской системы, репродуктивными методами контроля и жесткой регламентацией учебных планов и программ). Дополнительным дестабилизирующим фактором выступила форсированная цифровизация. Массовое внедрение систем дистанционного обучения, онлайн-курсов и гибридных форматов обнажило методическую неготовность высшей школы к полноценной интеграции цифровой среды в учебный процесс. Произошло механическое перенесение традиционных лекций в онлайн-формат (zoom-педагогика), что привело к резкому падению вовлеченности обучающихся, потере обратной связи и размыванию академической культуры. Методическая наука сегодня сталкивается с необходимостью создания принципиально новых сценариев обучения, учитывающих специфику восприятия информации современными студентами (т.н. «клиповое мышление», потребность в интерактивности, геймификации) [2]. Наконец, серьезной проблемой остается кризис мотивации субъектов образования. Студенты зачастую демонстрируют прагматично-

инструментальное отношение к высшему образованию как к процессу получения диплома, а не компетенций. Преподавательский корпус, в свою очередь, перегружен бюрократической отчетностью и находится в состоянии хронического профессионального выгорания, что блокирует методическое творчество и любую инновационную активность. Названные девиации определяют необходимость комплексного переосмысления дидактических оснований высшей школы в плане методического обеспечения образовательного процесса.

**Цель данной работы** заключается в теоретико-методологическом анализе и систематизации ключевых методических проблем, возникающих при организации профессионального образования в высшей школе, а также в разработке концептуальных подходов к модернизации дидактической системы высшей школы в условиях цифровой трансформации.

**Основная часть работы** выполнена с использованием комплекса взаимодополняющих методов научного познания, дифференцированных по теоретическому и эмпирическому уровням: а) *Теоретико-методологический анализ* (междисциплинарный анализ философской, педагогической, психологической и социологической литературы по проблемам философии образования, дидактики высшей школы и управления образовательными системами, а также нормативно-правовых актов, регламентирующих функционирование образовательных организаций высшего образования); б) *Компаративный (сравнительный) анализ* (сопоставление традиционных дидактических подходов и современных инновационных практик (включая зарубежный опыт смешанного и проектного обучения), что позволило выявить дефициты существующих методических систем в высшей школе); в) *Системно-структурный подход* (моделирование образовательного процесса как целостной системы, где изменение одного элемента (например, внедрение ИТ-инструментов) неизбежно потребует трансформации всех остальных компонентов – от целеполагания до критериев оценки знаний); г) *Наблюдение за ходом учебного процесса* в ряде вузов г. Красноярска (опрос профессорско-преподавательского состава (n=24) и студентов старших курсов (n=136) с целью выявления их субъективной оценки эффективности методического обеспечения, используемого в образовательной практике по различным дисциплинам.

Проведенное автором исследование позволило эксплицировать и сгруппировать ключевые методические противоречия современной высшей школы по трем системообразующим блокам:

1. *Архитектурно-содержательный кризис учебных планов* (Анализ рабочих программ и практики планирования показал, что содержание высшего образования страдает избыточным академизмом и инертностью. Скорость обновления технологических циклов на реальном производстве опережает цикл переутверждения образовательных стандартов и РПД. В

итоге студент пользуется образовательной траекторией, которая теряет свою актуальность уже к моменту его выпуска. При этом попытки внедрить индивидуальные образовательные траектории часто носят номинальный характер из-за жестких нормативных ограничений и нехватки кадровых ресурсов для администрирования «гибких» планов);

2. *Технологический разрыв и дидактический консерватизм* (Опрос показал, что более 65,7% респондентов испытывают затруднения при проектировании и использовании интерактивных занятий в цифровой среде. Основные трудности связаны с репродуктивным уклоном, кризисом оценивания и формальным использованием цифровых инструментов);

3. *Отчуждение субъектов образовательного процесса* (Данные фиксируют глубокий ценностный разрыв между преподавателями и студентами. Студенты (поколение «зумеров и альфа») ориентированы на микрообучение (microlearning), быстрый фидбэк и визуализацию данных. Преподаватели же, апеллируя к фундаментальности, часто отказываются адаптировать методический язык, воспринимая новые форматы как «упрощение» науки. Это порождает взаимную фрустрацию: педагоги жалуются на инфантилизм аудитории, а студенты на скуку и бесполезность аудиторных часов).

**Заключение.** Резюмируя изложенное, можно констатировать, что методический кризис высшей школы носит системный характер и не может быть разрешен точечными административными мерами или закупкой нового программного обеспечения. Преодоление выявленных проблем лежит в плоскости радикальной смены дидактической парадигмы – перехода от «преподавания» (teaching) к «учению» (learning), где фокус внимания смещается на самостоятельную, управляемую проектную деятельность студента. Дальнейшие исследования в данном направлении могут быть связаны с разработкой валидных методик оценки гибких навыков и изучением дидактического потенциала искусственного интеллекта как персонального ассистента исследователя и студента в высшей школе.

**Список литературы**

1. Nagovitsyn R. S. Upbringing of student teachers in extracurricular activities in the context of distance learning / R. S. Nagovitsyn, R. A. Valeeva, A. Y. Osipov [et al.] // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2021. – Vol. 16, No. 8. – P. 61-76. – DOI 10.3991/ijet.v16i08.19103. – EDN KMCRRT.
2. Орлова И. И. Использование форматов игрового обучения в практике обучения студентов-медиков / И. И. Орлова, А. Ю. Осипов, Н. В. Стародубцева [и др.] // Человеческий капитал. – 2025. – № 4(196). – С. 156-165. – DOI 10.25629/HC.2025.04.16. – EDN TNYHVG.

# *Актуальные проблемы и тенденции развития музыкальной педагогики*

УДК 378.978

## ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ НОВЫХ МЕТОДИК ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ МУЗЫКИ

***Астафьева О.В., Биджакова Н.Л.,*** канд. искусствоведения, проф.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*art_zone@mail.ru*

**Введение.** Проблема освоения новых методик преподавания вокала на кафедре музыкального педагогического образования обусловлена ограниченностью доступа к информации о современных способах и технологиях вокального обучения, а также отсутствием соответствующей материально-технической базы для интенсификации музыкального педагогического процесса.

**Цель** публикации – рассмотреть актуальные проблемы внедрения новых методик преподавания вокала, а также оснащённости вузов современной материально-технической базой.

**Основная часть.** Вокальная подготовка будущего учителя музыки занимает особое место в системе профессионального музыкального педагогического образования. Будущий учитель музыки должен стать универсальным специалистом, владеющим различными методиками, предусматривающими индивидуальный подход к обучающемуся. В связи с этим повышаются требования к квалификации будущих преподавателей вокала.

В международном педагогическом сообществе растёт интерес к научно-обоснованным методикам управления голосом, таким как: Speech Level Singing (SLS) Сета Риггса, Estill Voice Training (EVT) Джо Эстилл, Complete Vocal Technique (CVT) Кэтрин Садолин и Cheryl Porter Vocal Method (CPVM).

Идеи и подходы, которые сейчас практикуются, появились в основном во второй половине XX века – то есть им примерно **50–70 лет**. Некоторые направления активно развиваются в XXI веке. Инновационность заключается в смене парадигмы. Ранее обучение зачастую строилось на репродуктивном методе (подражание мастерам) либо на интуитивном. Современные методики, как отмечает Ю. А. Виторт, опираются на научный подход: детальное изучение анатомии, физиологии, биомеханики голоса [1].

Методику **Speech Level Singing (SLS)** Сета Риггса связывают с переломным моментом в подходе к вокальному обучению. Её появление и становление относят к **60–80-м годам прошлого века**. Риггс заложил

принцип «пения в речевой позиции» – естественное функционирование голоса, аналогичное разговорной речи.

**Методика Estill Voice Training (EVT) созд**ана американской певицей и педагогом Джо Эстилл в начале 70-х годов XX века. Джо Эстилл одна из первых стала применять серьёзные научные методы: электромиографию, электроглоттографию, видеостробоскопию, чтобы «увидеть», как работают голосовые складки и мышцы. На основе своих исследований она построила систему управления структурами голосового тракта, где голос буквально «разбирают на части» и учат осознанно управлять каждым компонентом. Три базовых принципа: отсутствие эстетических предрассудков, индивидуальность голоса, осознанный контроль над анатомией [3].

**Методика Complete Vocal Technique (CVT)** датской певицы и исследователя Кэтрин Садолин появилась в конце XX века – в **1992 году**. Система Кэтрин Садолин, опирающаяся на изучение анатомии и физиологии, в итоге сфокусировалась на том, чтобы помочь вокалисту найти индивидуальный, эффективный, и в том числе безопасный способ использования голоса. Три базовых принципа: поддержка и опора звука, использование твэнга, расслабленная нижняя челюсть.

**Методика Cheryl Porter Vocal Method (CPVM) певицы** Шерил Портер сформировалась в начале третьего тысячелетия – в **2000-х годах**. Её система акцентируется на комплексном развитии навыков (дыхание, регистры, беглость, выносливость), и при этом включает коммуникативную составляющую: позитивный настрой, работу с эмоциональным состоянием обучающегося.

Каждая методика уникальна и может использоваться на разных уровнях обучения учащихся, в опоре на индивидуальный подход к каждому ученику. Не смотря на разницу в системах, у них есть общий знаменатель – **SOVT-упражнения** (расшифровывается как полузакрытый голосовой тракт). Упражнения используются в вокальной педагогике и для реабилитации гортани, помогают голосовым складкам вибрировать с меньшими усилиями, и в том числе с**низить напряжение и усталость голоса, улучшить координацию дыхания и фонацию, повысить резонанс и чистоту голоса, развить гибкость и диапазон.**

Все методики применимы во всех стилях – от поп-вокала до оперы. Эти методики не догмы, они продолжают развиваться. Исследователи и педагоги постоянно тестируют новые приёмы, интегрируют цифровые инструменты (например, программы для анализа звука).

С учетом современных тенденций в вокальном исполнительстве недостаточными являются традиционные методы обучение вокалу. Вследствие этого необходимо решить проблему с доступом к информации о новых методиках и технологиях преподавания вокала, а также проблему разработки соответствующего методического обеспечения, требующего дополнительного финансирования. Эта проблематика частично решается:

1) путем участия в мастер-классах от ведущих специалистов мирового уровня;

2) систематическим повышением квалификации преподавательского состава (закон «Об образовании в РФ» ФЗ № 273 обязывает каждого специалиста не реже одного раза в три года проходить курс повышения квалификации);

3) применением интегративного подхода в обучении, с использованием, наравне с новыми вокальными методиками, специализированных программ, позволяющих тестировать, анализировать и корректировать уровень подготовки обучающихся, включая вспомогательные программы искусственного интеллекта.

Перечисленные выше направления – синтез инновационных и традиционных вокальных методик, индивидуально-дифференцированный подход, повышение квалификации преподавателей, мастер-классы, – возможно остаются декларацией без скомпонованной материально-технической базы, как отмечают педагоги-практики [2].

Приказ Минпросвещения России № 838 от 28 ноября 2024 года установил обязательный перечень оснащения кабинета музыки в общеобразовательной школе, включающий акустическое или цифровое пианино, музыкальный центр, интерактивные системы для работы со звуком и ритмом, планшетные компьютеры с образовательным ПО. В 2026 году Министерство просвещения объявило о планах централизованно оснастить кабинеты музыки в школах, включая клавишные инструменты, синтезаторы, компьютеры с программами Ableton и FL Studio, интерактивные нотные доски и метрономы.

Однако, если школа должна обладать этим минимумом, то вуз, готовящий учителей для этой школы, обязан обладать значительно большим арсеналом средств – иначе будущий педагог-музыкант окажется методически и технически не готов к работе в оснащённом современном образовательном учреждении.

Проблема отсутствия соответствующей материально-технической базы, в том числе оборудования, инвентаря, специализированных помещений для занятий (студия звукозаписи, аудитории для репетиций и выступлений) является неприемлемой для текущего учебного процесса, так как актуальные обстоятельства выдвигают требования освоения как методического, так и технологического инструментария будущими педагогами.

**Список литературы**

1. Виторт, Ю. А. Современные подходы и формы преподавания эстрадного вокала / Ю. А. Виторт // Культура и цивилизация. – 2024. Том 14. – № 5 А. – С. 144–152.
2. Тулайдан, Э. Я. Использование технологии мультимедиа в обучении как педагогическая проблема / Э. Я. Тулайдан // Телекоммуникации и информатизация образования. 2006. − № 3. − С. 12−14.
3. Estill Voice International | Voice Training for Speaking & Singing // Официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL : https://estillvoice.com/ (дата обращения: 01.10.2026)

УДК 78.072.2

# ЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ДЛЯ ЦЕЛОСТНОГО АНАЛИЗА ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

***Биджакова Н.Л.,*** канд. искусствоведения, проф.*,* ***Лиманский Д.В.***
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*n.bidzhakova@mail.ru, d.limanskiy.dongu@mail.ru*

**Введение.** Целостный анализ музыкального произведения – важнейший профессиональный навык педагога-музыканта. Он сочетает исполнительскую интерпретацию, теоретическое знание и методику преподавания. При этом обнаруживается тесное взаимовлияние различных видов мышления, прежде всего логико-математического и музыкального [1]. Однако в учебной практике анализ нередко производится фрагментарно и обособленно: гармонический, анализ музыкальной формы, жанровый, тембровый и т. п., в то время как связи между наблюдаемыми явлениями остаются невыявленными.

В отечественном музыковедении понятие целостного анализа было введено Л.А. Мазелем и В.А. Цуккерманом [2]. Целостность анализа предполагает не просто перечисление средств музыкальной выразительности, а понимание их взаимодействия. Студент должен уметь переходить от слухового восприятия к его объяснению, от объяснения – к обобщению, а затем к исполнительскому и педагогическому решению. Поэтому в процессе подготовки будущих педагогов-музыкантов важно формировать не только отдельные аналитические навыки, но и логику анализа – последовательность мыслительных действий, позволяющую рассматривать произведение как единую художественную систему. Эта задача особенно актуальна при изучении музыки XX века (например, в произведениях С.С. Прокофьева, Д.Д. Шостаковича, И.Ф. Стравинского, А.Г. Шнитке и других композиторов эпохи), так как здесь традиционные границы музыкальной формы часто переосмысливаются.

**Цель работы** – обосновать необходимость освоения целостного анализа музыкального произведения как устойчивой логики мыслительных действий при подготовке будущих педагогов-музыкантов.

Эта цель конкретизируется в двух **задачах**:

- раскрыть сущность логики целостного анализа;
- показать, какими практическими приёмами и схемами эту логику можно целенаправленно формировать.

**Основная часть.** Под *логикой целостного анализа* понимается упорядоченная последовательность аналитических действий, которая обладает определенными свойствами:

- ***иерархичностью*** – движением от общего замысла к отдельным элементам и возвращением к целому на новом уровне понимания;
- ***обоснованностью*** – опорой каждого вывода на наблюдаемые признаки: повтор, контраст, изменение фактуры, тональный или ладовый сдвиг, тембровое преобразование;
- ***переносимостью*** – возможностью использовать общий порядок рассуждения при анализе произведений разных эпох и стилей;
- ***рефлексивностью*** – осознанием обучающимся того, каким способом получен аналитический вывод.

Целостность представляет собой систему взаимосвязей между тематизмом, формой, гармонией, фактурой, метроритмом, динамикой, тембровой организацией, исполнительскими средствами выразительности и историко-культурным контекстом. Например, драматургическое содержание Пятой симфонии Д.Д. Шостаковича определяется не характером отдельных тем, а взаимодействием маршевых ритмов, лирических эпизодов, тембровых контрастов и особенностями развёртывания симфонического цикла.

*Словесно-логический инструментарий* анализа представляет собой доступные формы счёта, сопоставления и схематизации, среди которых:

- установление последовательности разделов произведения;
- сопоставление характеристик тем по ритмической организации, интонационному контуру, темпу, ладовой организации, тембру и функции в форме;
- объединение мотивов в тематические комплексы;
- подсчёт количественных показателей для каждого раздела (количество тактов, длительность звучания и др.);
- выявление симметрии и нарушений регулярности (повторных фраз, сходных построений и отклонений от ожидаемой повторяемости);
- составление схемы произведения (структура формообразования), фиксирование отношений повторения, контраста, преобразования или возвращения;
- сравнительная оценка ритмического сходства, мелодических рисунков, гармонических функций, фактуры и тембра;
- проверка аналитических предположений.

Для формирования логики целостного анализа у обучающихся может быть полезным и ряд *практических упражнений*, среди которых:

- заполнение «матрицы анализа» – таблицы, в строках которой располагаются характеристика мелодики, гармонии, фактуры, метроритма, динамики и тембра, а в столбцах – разделы произведения;
- проведение «пропорционального счёта» протяжённости основных разделов произведения и сопоставления их между собой.

Среди *методических условий* эффективности этого подхода можно выделить следующие:

- переход от репродуктивных заданий к задачам с неполными данными и несколькими допустимыми решениями;
- обязательное сочетание формализованных схем с живым интонированием и исполнением;
- постоянная вербализация хода рассуждения («тезис – аргумент – пример – вывод»);
- постепенное усложнение материала – от заполнения готовой матрицы к самостоятельному построению схемы по памяти;
- критериальная оценка результатов по полноте установленных связей, обоснованности выводов и качеству рефлексии;
- регулярность применения приёмов на разном по стилю материале (от классики до музыки XX века), что обеспечивает экстраполяцию сформированной логики анализа на работу в **аудитории.**

Подчеркнём, что логические приёмы и упражнения не заменяют необходимости художественной интерпретации произведения, а лишь позволяют сделать ход рассуждения ясным, последовательным и проверяемым. Таблицы, сопоставление пропорций, классификация тематического материала и схемы связей помогают студенту увидеть, каким образом отдельные элементы образуют целостную драматургию.

**Заключение.** При целостном анализе музыкального произведения будущие педагоги-музыканты учатся определять его художественное содержание путём исследования характера тематизма, гармонического плана, ритмической и тембровой организации, регистрового пространства, особенностей фактуры и свойств композиционного развития. В результате овладения логикой такого анализа формируются навыки:

- воспринимать произведение как систему взаимосвязей;
- обосновывать собственные суждения, опираясь на аудиальное (слуховое) и визуальное (чтение нотного текста) восприятие;
- сообразно аналитическому выводу воспроизводить конкретное исполнительское или педагогическое действие.

**Список литературы**


1. Биджакова, Н.Л. О значении интеграции логико-математического и музыкального мышления при изучении музыкально-теоретических дисциплин в вузе / Н.Л. Биджакова, Д.В. Лиманский // Студ. пед. чтения: Материалы II Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Донецк, 26.03.2026 г.). – Т. 1 (под общ. ред. И.А. Кудрейко). – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2026. – С. 55-60. – URL: https://донгу.рф/upload/donnu/science/wp-content/uploads/2026/03/stud-ped-chteniya-2026-tom-1.pdf
2. Мазель, Л.А. Анализ музыкальных произведений: учебник специального курса для музыкальных вузов / Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман. – Москва: Музыка, 1967-1980. – Ч. 1: Элементы музыки и методика анализа малых форм. – 1967. – 752 с.

УДК 371.13:78

# МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

***Бушнева Л.С.,*** ORCID 0009-0004-9814-6151
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
*e-mail l.bushneva@mgumariupol.ru*

**Введение.** Современная система начального общего образования предъявляет высокие требования к личности педагога. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), учитель начальных классов обязан обеспечивать не только усвоение базовых знаний, но и всестороннее развитие ребенка, включая его эстетическое и художественное воспитание. В этом контексте музыкально-педагогическая подготовка учителя перестает быть узкоспециализированной задачей преподавателя музыки и становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности универсального педагога. Однако анализ образовательной практики показывает, что уровень музыкальной готовности выпускников педагогических вузов часто не соответствует современным запросам школы. Это порождает психолого-педагогическую проблему, суть которой заключается в противоречии между необходимостью осуществления полноценной музыкально-воспитательной работы с младшими школьниками и недостаточной сформированностью у учителей соответствующих мотивационных, теоретических и практических навыков.

**Основная часть.** Музыкально-педагогическая подготовка учителя начальных классов представляет собой сложный, многоуровневый процесс, который нельзя свести лишь к обучению игре на инструменте или вокалу. С психолого-педагогической точки зрения, она включает в себя три ключевых компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный. Охарактеризуем каждый из них:

*1. Мотивационно-ценностный аспект.*

Психологическая проблема часто кроется в отсутствии у будущих педагогов внутренней потребности в музыкальном развитии. Многие студенты педагогических направлений рассматривают музыкальное занятие как второстепенную дисциплину. Это формирует так называемый «психологический барьер» – страх перед публичным выступлением, неуверенность в своих музыкальных способностях (отсутствие слуха или ритма) и, как следствие, отказ от использования музыки на уроках. Психолого-педагогическая коррекция данного состояния требует

переосмысления ценности музыки не как самоцели, а как мощного инструмента эмоциональной разгрузки, развития речи и познавательных процессов младших школьников.

*2. Когнитивный компонент.*

Данный аспект предполагает наличие у учителя системы знаний о возрастных особенностях восприятия музыки детьми 7–10 лет. Психолого-педагогическая проблема здесь заключается в разрыве между знанием общей возрастной психологии и умением применять эти знания в специфической музыкальной среде. Учитель должен понимать, что музыкальное восприятие младшего школьника синкретично, тесно связано с игрой и движением. Следовательно, подготовка должна быть ориентирована на освоение методик интеграции музыки в урокичтения, математики и окружающего мира, а не только на проведение отдельных музыкальных занятий.

*3. Операционально-деятельностный компонент.*

Это наиболее уязвимое звено в структуре подготовки. Учитель начальных классов должен владеть минимальным набором исполнительских навыков (пение, игра на элементарных инструментах, музыкально-ритмические движения). Психолого-педагогическая проблема состоит в том, что в условиях ограниченного количества часов, отводимых на музыкальные дисциплины в вузе, невозможно сформировать полноценные исполнительские компетенции. Возникает необходимость смещения акцента с виртуозного исполнения на методически грамотное использование музыки в образовательном процессе. Учитель должен выступать не как музыкант-исполнитель, а как организатор музыкально-творческой деятельности детей.

Факторы, усугубляющие проблему:

– Личностная неготовность: низкая самооценка студентов в музыкальной сфере.

– Методическая разрозненность: отсутствие единой системы, связывающей музыкальную педагогику с дидактикой начального образования.

– Технологическая отсталость: неумение использовать современные цифровые ресурсы и интерактивные методы обучения для музыкального развития.

Таким образом, проблема носит комплексный характер. Она требует решения на уровне как содержания высшего педагогического образования, так и психологической подготовки самого студента к принятию своей роли как транслятора музыкальной культуры.

**Заключение.** Музыкально-педагогическая подготовка учителей начальных классов является актуальной психолого-педагогической проблемой, обусловленной интегративным характером современного

образования. Преодоление существующих противоречий возможно лишь при комплексном подходе.

Во-первых, необходимо усилить психологическую составляющую подготовки, направленную на снятие эмоциональных барьеров и формирование положительной мотивации к музыкальной деятельности. Во-вторых, требуется пересмотр содержания обучения в вузе в сторону практико-ориентированного подхода, где акцент делается на методику интеграции музыки в различные предметы начальной школы. В-третьих, важно развивать у будущих учителей навыки рефлексии и творческого самовыражения, что позволит им в дальнейшем успешно импровизировать и адаптировать музыкальный материал к потребностям конкретного класса.

Решение данной проблемы обеспечит качественно новый уровень начального образования, соответствующего требованиям времени и психофизиологическим особенностям развития младших школьников.

**Список литературы**


1. Безбородова, Л. А. Безбородоеа, Л. Л. Теория и методика музыкального образования [Электронный ресурс]: учебное пособие / Л. А. Безбородова. – 4-е изд. стер. - Москва: ФЛИНТА, 2018. - 238 с.. - ISBN 978-5-9765-1802-5. - Текст: электронный. - URL: https://znanium.ru/catalog/product/1047456 (дата обращения: 11.09.2026). – Режим доступа: по подписке.
2. Камышникова, С. В. Вопросы музыкальной педагогики и психологии. В 2 ч. Ч. 1: учебное пособие / С. В. Камышникова, Л. Р. Фаттахова. - Омск: Издательство Омского государственного университета государственный университет, 2022. –57 с. – ISBN 978-5-7779-2585-5. - Текст: электронный. – URL: https://znanium.ru/catalog/product/2144435 (дата обращения: 11.09.2026). – Режим доступа: по подписке.
3. Надолинская, Т. В. Технологии музыкального образования: учебное пособие / Т.В. Надолинская. – Москва: ИНФРА-М, 2025. – 231 с. – (Среднее профессиональное образование). - ISBN 978-5-16-020301-0. - Текст: электронный. - URL: https://znanium.ru/catalog/product/2169086 (дата обращения: 11.09.2026). – Режим доступа: по подписке.

УДК 375.24

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Воронина И.В.,***
***Слота Н.В.***, канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0001-7493-0823
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*innaworonina88@gmail.com, n.slota@donnu.ru*

**Введение.** Социализация представляет собой процесс усвоения ребенком норм, ценностей, установок общества, формирования личности, способной успешно адаптироваться в социальной среде. Для успешной социализации важно использовать разнообразные образовательные подходы, в том числе и музыкальные занятия, являющиеся неотъемлемой частью воспитательно-образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). Музыка способствует формированию положительных качеств личности, развивает эмоциональную сферу, помогает ребенку осознавать себя членом коллектива, устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми.

**Цель** данной работы – рассмотреть эффективные педагогические технологии, применяемые на музыкальных занятиях в ДОУ, способствующие успешной социализации детей дошкольного возраста.

**Основная часть.** Социальная адаптация и воспитание дошкольника невозможны без активного включения в образовательный процесс игровых форм, творческой активности и эмоционального взаимодействия. Социальные навыки формируются в процессе общения, совместной деятельности, игр и творчества, где музыка играет ключевую роль.

Современные педагогические технологии социализации включают следующие направления:

1. Игровые технологии. Игровая деятельность является ведущим видом деятельности дошкольника, именно через игру происходит активное освоение мира, развитие речи, коммуникативных навыков, воображения и эмоционального интеллекта. Включение игровых элементов в музыкальные занятия позволяет сделать процесс социализации естественным и непринуждённым, поскольку игра соответствует возрастным особенностям детей и вызывает у них живой интерес.

На музыкальных занятиях педагоги используют разнообразные игровые методы, направленные на развитие социально-коммуникативной сферы ребёнка: музыкально-дидактические игры; словесно-музыкальные игры; ролевые игры; подвижные музыкальные игры [1].

С.Г. Фархутдинова и В.В. Медведенко подчеркивают важность включения игры на детских музыкальных инструментах в программу дошкольного образования, что позволяет комплексно воздействовать на развитие ребенка. Этот вид активности не только стимулирует психомоторные и когнитивные функции, но и закладывает фундамент поведенческих моделей, необходимых для успешной социализации в коллективе [5].

2. Технологии проектной деятельности. Проектная деятельность в дошкольном возрасте направлена на создание условий, в которых дети самостоятельно решают поставленные задачи, проявляют инициативу, учатся планировать и координировать свои действия в команде. Работа над проектом позволяет каждому участнику ощутить значимость своего вклада в общее дело, развить ответственность, внимательность и умение достигать поставленных целей.

На музыкальных занятиях технология проектной деятельности реализуется следующим образом: выбор темы проекта; планирование и распределение ролей; реализация проекта; представление результатов; обсуждение итогов [3].

3. Интерактивные технологии. Интерактивные технологии в дошкольном образовании подразумевают использование современных технических средств и цифровых ресурсов, способствующих активному вовлечению детей в образовательный процесс. Благодаря таким технологиям малыши получают возможность воспринимать материал наглядно, интерактивно взаимодействуя с информацией, что значительно облегчает её усвоение и делает обучение увлекательным и доступным.

На музыкальных занятиях применение интерактивных технологий включает следующие направления: использование мультимедийных презентаций и видеоматериалов; цифровые музыкальные инструменты и приложения; интерактивные доски и сенсорные панели; онлайн-платформы и образовательные ресурсы; виртуальные экскурсии и путешествия.

4. Технологии арт-терапии. Арт-терапия на музыкальных занятиях представляет собой особую форму творческой активности, направленную на выражение внутреннего состояния ребенка, снятие стресса, гармонизацию эмоционального фона и коррекцию поведения. Этот подход основан на идее, что творчество помогает детям выразить чувства, переживания и мысли, которые сложно передать словами, а музыка усиливает терапевтическое воздействие, создавая атмосферу доверия и безопасности [4].

Основные формы включают: рисование под музыку; создание музыкальных композиций; танцевальная терапия; сказкотерапия и театрализация; коллажи и аппликации под музыку.

5. Диалоговые технологии. Диалоговые технологии на музыкальных занятиях направлены на развитие активного взаимодействия между детьми

и педагогом, а также внутри детской группы. Они способствуют формированию умения вести беседу, высказывать своё мнение, внимательно слушать собеседника, аргументированно отстаивать точку зрения и уважительно относиться к мнению другого человека. Эти технологии играют важную роль в развитии речи, коммуникативных навыков и социального поведения ребёнка [2].

Основные подходы: беседа-диалог; дискуссия и обмен мнениями; ролевые игры и театральные постановки; совместное обсуждение творческих проектов; музыкально-речевые занятия.

**Заключение.** Эффективная социализация дошкольников возможна лишь при условии комплексного подхода, объединяющего различные педагогические технологии. Музыкальное искусство обладает огромным потенциалом для формирования важнейших социальных навыков: способности к коммуникации, эмпатии, сотрудничества, терпимости и уважения друг к другу. Использование игровых, проектных, интерактивных и арт-терапевтических методов на музыкальных занятиях способствует успешной адаптации детей к социальной среде, формирует основы здорового социального поведения и позитивной идентичности.

Развитие профессиональной компетенции музыкального руководителя в области социализации детей дошкольного возраста является важнейшей задачей современного образования, обеспечивающей гармоничное развитие личности ребёнка и его успешную интеграцию в общество.

**Список литературы**


1. Компетентностная модель дошкольного образования: Монография / И.М. Гриневич, А.А. Чуприна, М.А. Тоторкулова, Н.Ю. Москвитина, Г.В. Гриневич, О.А. Матяжова. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2018 – 94 с.
2. Лебедева, Н.А. Методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / Н.А. Лебедева. – Москва: Академия, 2017. – 264 с.
3. Тимофеева, Л.Ф. Музыкальные занятия в детском саду / Л.Ф. Позднякова. – Москва: Просвещение, 2018. – 144 с.
4. Толкова Н.М. Возможности арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста / Н.М. Толкова, Т.Н. Морозова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 272-274.
5. Фархутдинова, С.Г. Игра на детских музыкальных инструментах с детьми дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях / С.Г. Фархутдинова, В.В. Медведенко // Педагогическое образование. – 2025. – Том 6. – № 5. – С. 40 – 48.

УДК 78.071.1

# ПЕЗАРСКИЙ СОЛОВЕЙ

***Жукова Ю.В.,*** ORCID 0009-0005-9479-3666
Губкинский филиал ГБОУ ВО «Белгородский государственный
институт искусств и культуры», г. Губкин, Белгородская обл., РФ
*July_Lux@mail.ru*

**Введение**. Италия… Страна с величественной древней архитектурой, интересной историей и музыкой. Солнечная Италия, подарившая миру, в конце XVI века один из самых сложных музыкально-театральных жанров – оперу. Каждый из итальянских композиторов старался внести свой неповторимый вклад в развитие этого жанра. И одним из таких был композитор начала XIX века – Джоаккино Россини, которому было суждено вывести итальянскую оперу из ее кризиса.

**Основная часть.** Джоаккино Антонио Россини родился в одну из самых редких дат – 29 февраля 1792 года в городе Пезаро, в музыкальной семье. Несмотря на талант, в детстве Джоаккино на подавал признаков музыкального гения и даже вовсе не хотел учиться музыке. Возможно, это происходило из-за нелюбимых учителей, превращавших музыкальные занятия в наказание. Только со временем, ближе к одиннадцати годам, в Россини пробудилась любовь к музыке, и он начал тянуться к знаниям, проявляя признаки одаренности. Обладая прекрасным звонким голосом, он выступал в опере «Камилла» Фердинандо Паэра, будущего преподавателя Ференца Листа. Окружение предсказывало юному Россини потрясающую карьеру оперного певца, поскольку все данные для этого у него были. Благодаря Маттеи Бабини, известному тенору и преподавателю по композиции, четырнадцатилетний юноша был принят в число членов Болонской филармонической академии. В число почетных ее членов в конце XVIII века были приняты Вольфганг Моцарт и русские композиторы Евстигней Фомин и Максим Березовский.

Россини заявил о себе как об оперном композиторе в 18 лет. В последующем, ежегодно создавая оперные партитуры и идя навстречу новым творческим открытиям.

Первую оперу «Деметрио и Полибио» он написал практически случайно, по фрагментам. Более того, сам композитор даже и не понял, как ее сочинил. Следующая опера «Вексель на брак» была заказана им как пьеса фарс. Молодому композитору просто выдавали тексты арий, ансамблей и хоров как заказы, которые он мастерски и легко выполнял. Суть и линию повествования композитор узнавал только в конце.

Последующие ранние оперы ярко раскрывали особенности оперной реформы, получая признание и успех. Так, в опере «Танкред», Россини

впервые раскрыл великую, животрепещущую тему Родины. Смело и убежденно молодой композитор представил новые выразительные средства, создав героическую музыкальную драму. Премьера оперы имела истинный триумф. По словам М. Стендаля: «Эта прелестная опера за четыре года обошла всю Европу… В Италии живет композитор, о котором говорят больше чем о Наполеоне, а ему нет еще и двадцати лет…» [1, с.37]. Значительный шаг вперед в развитии жанра оперы-буффа, Россини сделал в опере «Итальянка в Алжире», смело раздвинув рамки жанра, обогатив ее патетическими и героическими эпизодами.

Благодаря первому подлинному шедевру в жанре оперы-буффа «Севильский цирюльник» обаяние музыки Россини покоряло европейские оперные театры. В качестве сюжета композитор использует комедию французского писателя Пьера Бомарше, тем самым вступая в соревнование с одним из маститых композиторов Паизиелло, написавшим оперу на этот же сюжет. Предвидя враждебные выпады со стороны поклонников Паизиелло и избегая упреков, тактичный Россини, совместно с либреттистом Стербини изменяет название своей оперы: «Альмавива, или Тщетная предосторожность». Опера была написана за 20 дней!

Продолжая традиции Моцарта, Россини ярче и многограннее очерчивает характеристики персонажей, проявляя мастерство оперного драматурга. Поразительно, несмотря на громкий скандал вокруг премьеры, оперу ждал ошеломительный успех. Слушая оперу, можно отметить насколько она пленяет интригами, остроумием, неожиданными сюжетными поворотами, насколько музыка полна изящества и темпераментности! После этой оперы, Россини стали называть «Итальянским Моцартом».

Так, композитор, работая в традиционных жанрах оперы-сериа и оперы-буффа, приходит к созданию все новых и новых разновидностей итальянской оперы. Постепенно, черты сериа и буффа сплетутся между собой. И одной из таких опер, жанр которой называют оперой семисериа (полусерьезной) стала «Сорока-воровка». В основе, казалось бы, сказочного сюжета, лежит совершенно правдивое стечение обстоятельств, при котором служанку приговорили к казни, обвинив ее в воровстве серебряных столовых приборов. На самом деле их унесла – сорока.

Премьера оперы «Сорока-воровка» имела оглушительный успех. Мне кажется, что сюжет оперы мало кому знаком, а вот музыку ее увертюры слышали многие. По легенде, она появилась последней. За день до премьеры, импресарио Ла Скала просто запер Россини в комнате, не выпуская до тех пор, пока он в окно не выбросил листки с нотами.

Интересный факт. В родном городе композитора Пезаро, на открытии оперного театра звучала «Сорока-воровка». А с 1854 года театр носит имя Джоаккино Россини.

С первых шагов композиторской деятельности Россини проявилось его основное качество: быстрота и легкость сочинения. В одной из бесед Россини признавался: «У меня быстро возникали идея и мне не хватало только времени, чтобы записывать их. Я никогда не принадлежал к тем, кто потеет, когда сочиняет музыку» [1, с. 31].

Гениальный талант и стиль Россини многозначен. В оперных мелодиях мы слышим жизнерадостность, легкость, изящество, героические призывы к борьбе за свободу, независимость, экспрессивность развития.

Еще одной из черт характера Россини было умение одинаково спокойно воспринимать оценку публики успеха или провала оперы. Приведем шутливый рассказ композитора о неудачной премьере оперы «Кир в Вавилоне»:

«Это одно из моих фиаско. После неудачного представления, вернувшись в Болонью, я получил приглашение на пикник. Тогда я заказал одному кондитеру торт из марципанов в виде корабля. На его вымпеле было начертано «Кир». Мачта была сломана, парус разодран, корабль лежал на боку, плавая в море крема. Веселая компания, смеясь, поедала мое потерпевшее крушение судно» [1, с. 31].

Пезарский соловей замолчал внезапно, создав свой последний народно-героический оперный шедевр «Вильгельм Телль». Для всех это стало поистине загадочно. Ведь достигнув пика славы, в творческом расцвете, пользуясь признанием и уважением, композитор умолкнул в любимом жанре оперы. После, он обратился к созданию духовных жанров.

**Заключение**. В оперном наследии композитора около 40 опер, которые вернули славу Италии, возродив традиции жанра и оказав воздействие на все оперное искусство. Немецкий поэт Генрих Гейне называл Россини «Божественным маэстро», «солнцем Италии», отмечая исключительную роль, которая досталась гениальному композитору в развитии оперного искусства страны.

Свое эссе я хочу завершить словами итальянского композитора, последователя творчества Россини Джузеппе Верди: «…В мире угасло великое имя! Это было самое популярное имя нашей эпохи, известность самая широкая, и это была слава Италии!» [2, с. 346].

**Список литературы**

1. Бронфин, Е. Ф. Джоаккино Россини / Е. Ф. Бронфин. – Москва : Современный композитор, 1973. – 188 с.
2. Фраккароли, А. Россини / А. Фраккароли. – Москва : Молодая гвардия, 1987. – 352 с.

УДК 371.321.1

# НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

***Кочеткова Л.В.,***
Губкинский филиал ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Губкин, Белгородская обл., РФ
*kochetckova.larisa2016@yandex.ru*

**Введение.** Огромное значение в формировании высокого художественного вкуса школьников имеет полноценное музыкальное воспитание на протяжении всех лет обучения. Недооценка эстетического воспитания в школе может привести к весьма плачевным последствиям. Отсутствие систематического музыкального воспитания в школах привело к тому, что подрастающее поколение, к сожалению, не умеет петь, не приучена слушать серьезную музыку. Зачастую молодые люди не могут ответить ни на один вопрос, касающийся популярной классической музыки, не могут назвать авторов, не знают даже самые известные в мире произведений русских композиторов. То глубокое содержание, которое заложено в высокохудожественных музыкальных произведениях, требует от слушателя определенной подготовленности.

**Цель** работы – исследование некоторых вопросов музыкально – эстетического воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе.

**Основная часть.** Уроки музыки в общеобразовательной школе призваны готовить вдумчивого слушателя, способного понимать глубину идей, чувств, заложенных в лучших творениях классической, народной и современной музыки, человека, любящего музыку.

Перед педагогами остро стоит вопрос: как юному поколению открыть и объяснить всю ценность настоящей художественной музыки, как привить и воспитать интерес к ней, отчего возникает негативное отношение к серьезной музыке?

Развитие музыкального восприятия, хорошее отношение к серьезной музыке является одной из главных задач музыкального воспитания школьников, поэтому должно быть обязательным систематическое музыкальное обучение, музыкальное развитие детей, начинающееся с дошкольного и младшего школьного возраста.

Очень важно воспитывать у учащихся правильное отношение как к музыке прошлого, так и к современной, музыке наших дней, так как мы не должны обобщать эти понятия, мы не можем говорить о музыке в целом. Во все времена существовала музыка разная по направленности, по содержанию, по смыслу, глубине.

На музыкальных занятиях с обучающимися младшего возраста учитель располагает наиболее простыми возможностями воздействия. Так как семилетние дети еще не имеют стойких сформировавшихся интересов, задача учителя состоит именно в их воспитании, а не в перевоспитании, что иногда требуется в отношении более старшего поколения. Если даже дети в младших классах и говорят иногда, что не нравятся им детские песенки, иные произведения, включенные в школьную программу, это их отношение очень легко можно поменять. Если даже дети в младших классах и говорят иногда, что не нравятся им детские песенки, это их отношение очень легко можно поменять, если постараться заинтересовать.

На уроках музыки в общеобразовательной школе в воспитании и приобщении к классической музыке с раннего детского возраста нужно соблюдать последовательность, подготавливая к восприятию сначала более легких и простых пьес, постепенно переходя к все более сложным. Педагог, начиная знакомить детей младшего школьного возраста с понятными им по образности и музыкальному языку пьесами из «Детского альбома» Чайковского, подготавливает их к восприятию более сложных сочинений, постижению вершин творчества композитора в дальнейшем. От образов простых, но ярких пьес альбома педагог ведет учеников к фрагментам из «Щелкунчика», «Лебединого озера», «Евгения Онегина» и т.д. [1, с. 43].

Приобщать к серьезной музыке подростков и старшеклассников значительно сложнее, особенно тех, кто не получил в младших классах должной подготовки, они привыкли слушать и воспринимать только музыкальный язык легкой эстрадной музыки. Педагогу необходимо постараться показать и раскрыть перед учениками всю глубину произведений, их эмоциональную силу. Нужно добиться того, чтобы школьники заинтересовались музыкой, задались сами вопросом – что в этой музыке такое, что восхищает столетия великое множество людей?

Для того, чтобы у учащихся возникали подобные вопросы, необходимо показать им неразрывную связь с жизнью, очень хорошо это может быть показано на различных исторических примерах нашей страны, а также на ярких примерах из истории других стран. Здесь преподавателю важно учитывать еще одно обстоятельство, то, что обучающиеся в средних и старших классах уже имеют определенный багаж накопленных знаний, педагог может опираться на знания, полученные детьми на уроках литературы, истории, а также благодаря главным в последнее время источникам распространения информации – интернету, телевидению, кинематографу [3, с. 18]. Некоторые музыкальные жанры становятся гораздо понятнее и ближе ученикам, если провести параллели с аналогичными жанрами и формами в литературе. Современное телевидение привлекает молодое поколение множеством эстрадно – развлекательных программ, разнообразных музыкальных конкурсов,

направленных на выявление новых юных талантов и не всегда требующих специального профессионального музыкального образования.

Учитель должен иметь в виду, что при отсутствии предварительного систематического музыкального обучения и развития школьники еще не умеют внимательно слушать, не имеют еще подобных навыков. Следовательно, нужно очень тщательно выбирать произведения, особенно это касается первых уроков [2, с. 112]. Пьесы должны быть небольшими по объему и доступными по своему содержанию. Очень важным также является умение увлечь учащихся интересной беседой о музыке, о настроении и характере произведений.

На первых этапах преподавания огромное значение имеет беседа, рассказы педагога о композиторах, об истории создания произведений. Часто учащихся впечатляют рассказы о творчестве Л. Бетховена, его героических и мужественных сочинениях. Горячий отклик у юных слушателей вызывают произведения Листа, Шопена, Рахманинова. Вот при такой последовательной и планомерной работе можно добиться у учащихся интереса и понимания классического музыкального материала. Далее было бы логичным познакомить учеников с популярными яркими творениями Чайковского, Глинки, Грига, Равеля, Дебюсси, Скрябина, Римского-Корсакова, Мусоргского.

Миссия учителя музыки в школе непростая, но очень высокая и благородная – это эстетически воспитать подрастающее поколение. Богатство духовной культуры, к которому мы стремимся, предполагает приобщение всего народа к настоящему большому искусству. Поэтому на школьном учителе музыки лежит большая ответственность, он должен делать все возможное для того, чтобы дети полюбили музыку, научились разбираться в ней, понимать ее.

**Заключение.** Подводя итоги, изучив обширный методический материал, мы можем сделать выводы о том, что к настоящему времени накоплен богатый опыт развития музыкального воспитания школьников, формирования у них интереса к классической, народной и современной музыке. Использование учителем на уроках музыки самых разнообразных методов создает возможность более глубокого сопереживания детьми музыки, понимания переданных в ней мыслей, чувств.

**Список литературы**


1. Апраксина, О. Современный ребенок и музыка / О. Апраксина. // Музыкальное воспитание в школе, вып. 8 : Сборник статей / Сост. О. Апраксина. - Москва : Музыка, 1972. – 124 с.
2. Черноиваненко, Н. Формирование музыкального восприятия школьников / Н. Черноиваненко. // Музыкальное воспитание в школе, вып. 15: Сборник статей / Сост. О. Апраксина. - Москва: Музыка, 1982. – 160 с.
3. Шароев, И. Музыка, которую мы видим / И. Шароев. – Москва : Советский композитор, 1990. – 256 с.

УДК 377.5+784.4+786.2.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ СОЛЬНОМУ НАРОДНОМУ ПЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ПЕСЕННОГО РЕПЕРТУАРА С ФОРТЕПИАННЫМ СОПРОВОЖДЕНИЕМ

***Муравьева С.П., Сизонец Е.А.,***
ФГБУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»,
г. Краснодар, РФ
*svetmur1@mail.ru, gal.e85@mail.ru*

**Введение.** Подготовка обучающихся по специальности 53.02.05 «Сольное и хоровое народное пение» в системе среднего профессионального образования (СПО) ориентирована на подготовку многопрофильного специалиста – артиста-вокалиста, преподавателя и руководителя народного коллектива, способного сочетать традиционную народную манеру исполнения с академическими основами вокального мастерства. Важным вектором развития профессиональных компетенций выступает изучение обработок народных песен в сопровождении фортепиано. В процессе сотворчества с педагогом и концертмейстером-пианистом студент постигает специфику жанра и учится воспринимать песню как целостное художественное явление.

**Цель** – определить комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие исполнительских навыков обучающихся сольному народному пению в системе СПО в процессе освоения песенного репертуара с фортепианным сопровождением, и раскрыть механизм их реализации.

**Основная часть.** Согласно определению Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой, педагогические условия – это компонент педагогической системы, представляющий собой совокупность возможностей образовательной среды, необходимых для её эффективного функционирования и развития [1]. На основании анализа научно-методической литературы, требований ФГОС СПО и практического опыта выделен комплекс условий, создающих основу для становления исполнительских навыков обучающихся.

- Содержательно-репертуарные условия. Учебный материал представлен песнями различных жанров, в каждом из них фортепианное сопровождение выполняет особую функцию: служит гармонической опорой для вокальной линии, создаёт эмоциональную атмосферу, подражает звучанию народных инструментов, участвует в драматургическом развитии произведения. Подобный репертуар ставит перед обучающимся задачу овладеть навыками ансамблевого

взаимодействия с концертмейстером и осмыслить специфику фортепианных обработок народных песен.

- Методические условия. Становление исполнительских навыков требует единства вокально-технической и художественно-интерпретационной подготовки. В контексте работы над произведениями в сопровождении фортепиано это означает не только необходимость работы над вокальной составляющей, анализа жанрово-стилевых особенностей песни и её поэтического содержания, но и понимания драматургической роли партии аккомпанемента, которая нередко несёт самостоятельную смысловую нагрузку.

В основе дифференцированного подбора педагогических технологий лежит учёт индивидуальных вокальных характеристик студента, уровня его технической подготовки и психологических особенностей. Такой подход предполагает адаптацию репертуара к возможностям обучающегося и выбор различных путей преодоления технических трудностей [2]. Особую значимость подобная стратегия приобретает в работе над песнями с фортепианным сопровождением: вокалисты по-разному воспринимают ансамблевую партию – одним необходима более выраженная поддержка концертмейстера, другим – самостоятельность в создании исполнительской концепции.

Ключевыми задачами в развитии ансамблевых навыков являются достижение ритмического и темпового единства, динамического баланса между голосом и фортепиано, а также восприятие аккомпанемента как равноправного компонента звучания. Для этого применяют совместное планирование интерпретации, выстраивание звукового баланса, отработку агогических приёмов и анализ роли фортепианной партии в создании художественного целого. Важно формировать у студента установку на равноправное сотворчество с пианистом, уходя от модели «солист – аккомпаниатор» к партнёрству соавторов [3].

- Организационно-деятельностные условия предполагают определённую последовательность этапов работы: выбор произведения с учётом региональной фольклорной традиции и индивидуальных возможностей обучающегося; раздельное освоение вокальной и фортепианной партий; достижение ансамблевой согласованности и художественной целостности исполнения; репетиции в сценических условиях; публичное выступление. Формами реализации каждой стадии выступают индивидуальный урок, самостоятельная работа, репетиция с концертмейстером, прогон и концертное выступление.

Для полноценного становления исполнительских навыков необходимо создание развивающей образовательной среды, максимально приближённой к условиям реальной профессиональной деятельности [4]. Она включает: концертную практику с ранних этапов обучения; участие в конкурсах и фестивалях для развития стрессоустойчивости и умения

корректировать исполнение в непредвиденных ситуациях; мастер-классы с ведущими мастерами народного пения для освоения стилистических приёмов и знакомства с различными вокальными традициями; просветительские форматы выступлений, помогающие освоить навыки популяризации народно-песенной культуры.

- Коммуникативно-психологические условия. В классе сольного народного пения педагог, концертмейстер и студент образуют «единый, целостный музыкальный организм» [3]. Главная задача – достичь ансамблевого единства, которое требует чёткого разграничения ролей. Педагог-вокалист выстраивает стратегию работы: определяет вокально-технические задачи, следит за дыханием, позиционированием звука, ясностью артикуляции. Концертмейстер содействует точному интонированию, верной фразировке, выразительной подаче слов, единству художественного замысла. Студент как активный участник творческого процесса учится формулировать собственную исполнительскую концепцию и аргументированно обсуждать её в диалоге с наставниками.
- Материально-технические и информационные условия создают практическую базу обучения. Аудитория оборудуется фортепиано, зеркалами, звукозаписывающей техникой. Информационно-коммуникационные технологии обеспечивают доступ к цифровым архивам и эталонным записям, позволяют вести электронное портфолио, что способствует активизации самостоятельной работы студента.

**Заключение.** Выявленные педагогические условия образуют взаимосвязанную и взаимодополняющую систему. Их последовательная реализация способствует подготовке выпускника, способного к полноценной профессиональной деятельности в области сольного народного пения в соответствии с требованиями ФГОС СПО. Дальнейшее исследование проблемы может быть направлено на создание учебно-методических пособий, учитывающих специфику работы с народно-песенным репертуаром в сопровождении фортепиано.

**Список литературы**


1. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия» : сущность, классификация // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.
2. Крошилина Т. Д. Основы методики обучения народному пению : практическое пособие для среднего профессионального образования / Т. Д. Крошилина. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 123 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-15293-7.
3. Кубанцева Е. И. Концертмейстерский класс : учеб. пособие для студентов музык. фак. пед. вузов / Е. И. Кубанцева. – Москва : Академия, 2002. – 181, [2] с. : ноты. – (Высшее образование). – ISBN 5-7695-0867-1.
4. Продуктивные практики компетентностного подхода в образовании : монография / отв. ред. С. И. Осипова. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2017. – 462 с. – ISBN 978-5-7638-3636-3.

УДК 784

# СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ - ХОРМЕЙСТЕРОВ

***Спицына Т.В.,*** ORCID: 0009-003-0435-130X,
Губкинский филиал ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Губкин, Белгородская обл., РФ
*spicyna.74@bk.ru*

**Введение.** В работе, на основе комплексного подхода, рассмотрены проблемы профессиональной подготовки будущих хормейстера в современном колледже, в соответствии с которыми дан анализ путей процесса формирования профессионально значимых и личностных качеств будущих специалистов. По убеждению автора именно сформированные в вузе профессионально значимые личностные качества позволяют молодым специалистам хоровикам в будущей практической деятельности эффективно применять полученные навыки творческого лидерства в хоровом коллективе и постоянно совершенствовать своё мастерство.

**Цель.** Проанализироать проблемы профессионального образования хормейстеров в колледже на современном этапе, позволил автору наметить перспективные направления решения задач, стоящих перед педагогическим сообществом культуры и искусства.

**Основная часть.** В современной музыке всё более развивается и усложняется музыкальный язык произведений, что предъявляет современному дирижёру- хоровику очень высокие исполнительские требования, которые невозможно выполнить без достаточной вокально-теоретической подготовки. Именно эта сторона является наиболее уязвимой в вокально-хоровом обучении студентов-хормейстеров [2, с. 50]. Им явно не хватает теоретических знаний в области вокального искусства, что не позволяет решать глубоко и в полном объёме большие социальные задачи музыкально-эстетического воспитания средствами хорового исполнительства.

За период учёбы студенты дирижёрско - хоровых отделений получают основательную музыкально-теоретическую подготовку, в то время как оснащённость вокальной подготовки носит зачастую поверхностный характер. Это, естественно, не может не отражаться на профессиональном уровне выпускников, деятельность которых непосредственно связана с таким специфическим «инструментом» как певческий голос. Возникает необходимость организации самостоятельного освоения студентамилитературы по теории вокала.

Прежде всего, необходимо знать, что в пении и речи приходится управлять непрерывно изменяющимися акустическими параметрами: высотой, диапазоном, силой и тембром. Остановимся подробнее на каждой из выше названных позиций.

Высота вокального звука – есть следствие частоты колебаний голосовых складок. Она, в свою очередь зависит от степени натяжения, толщины и длинны складок. Основной тон – самый низкий, образуется от колебания всех частей длинны складок и определяет высоту звука, которая является величиной непостоянной.

Звуковысотные изменения речевого сигнала несут слушателю различного рода информацию: интонационную, смысловую, эмоциональную. Наиболее эмоционально насыщенные участки мелодии обычно выражаются наивысшим изменением высоты и силы основного тона в пределах вуковысотного диапазона. В пении высота и протяженность каждого слога строго фиксированы, а динамика подчинена логике развития музыкальной фразы.

Теоретическое осознание понятия диапазона как звукового объёма голоса от самого низкого до самого верхнего его звука для хормейстера имеет профессионально содержательную направленность, поскольку связано с качественной оценкой певческого голоса. Диапазон голоса профессиональных певцов должен быть не менее двух октав. Иногда у студентов диапазон не всегда достигает двух октав, поэтому нужно на уроках по постановке голоса уделять этой проблеме побольше времени. Для этого нужно применять побольше упражнений, распевок на расширение диапазона студентов.

У певцов самодеятельных и учебных хоров, он, как правило, не превышает полутора октав. Но этой проблеме нужно уделять как можно больше внимания, что бы диапазон как можно больше расширялся. Для этого так же используют всевозможные распевки и упражнения. Диапазон певцов хора играет огромное значение при выборе программы для выбора концертного репертуара [1, с. 35]. Чем шире диапазон певцов, тем интереснее будет программа хора.

Диапазон – природное качество голоса. Как известно человек рождается уже с определённой толщиной связок. Чем толше связки у человека тем ниже он будет петь. И наоборот, чем тоньше связки у человека тем выше у него голос. Однако как показала практика, в классах сольного и хорового пения при правильной методике развития голоса он может быть расширен вверх за счёт округления звука (у женщин) и за счёт его прикрытия(у мужчин).

Расширение звукового объёма голоса зависит, прежде всего, от особенностей регистрового строения голосового аппарата. Чем больше развит регистровый масштаб, тем большими возможностями располагает хор. Расширить общий диапазон хора можно и за счёт введения в него басов

– октавистов и высоких голосов. Таким образом, данная проблема носит и субъективный и объективный характер. Хормейстер должен уметь определять и целенаправленно работать над расширением звукового объёма голоса каждого певца и хора в целом.

Хорошие знания хормейстером индивидуальных особенностей певческих голосов помогают более красочно выявить палитру хорового звучания.

Одной из профессионально значимых характеристик певческого голоса является сила звука – величина звуковой энергии. Динамика голоса, прежде всего, зависит от природных данных и техники голосообразования. Пение на «опоре» – всегда полнозвучно, без опоры слабое, неинтересное. Следовательно, интенсивность звука определяется таким существенным фактором как подсвязочное давление, непрестанно поддерживаемое певцом с помощью хорошо координированного выдоха. Главное – чтобы поющие почувствовали зависимость усиления звука от активной работы стенок живота.

Одним из самых ценных и важных признаков, характеризующих певческий голос, является тембр. Качественная характеристика звука, зависит в основном от его обертонового состава. Далеко не все студенты – хоровики имеют представление о сложном составе звука певческого голоса. В нём принято различать основной тон, определяющий высоту данного звука, и обертоны, образуемые частотными колебаниями голосовых складок. Исходный тембр, возникающий в гортани человека, содержит свыше двух десятков обертонов.

Следовательно, тембр отражает акустический состав сложных звуков. Составляющие с более низкими частотами придают голосу сочный, выразительный оттенок, а составляющие с более высокой частотой – яркость, звонкость. Возникновение обертонов связано с тем, что голосовые складки колеблются не только своей длинной, воспроизводя основной звук, но и отдельными укороченными частями [3, С.20]. Каждый звучащий отрезок имеет соответствующую форму колебаний. Сливаясь в строгой периодичности при совместном звучании, частичные тоны создают общую форму колебания,которая и определяет тембр данного голоса.

Глубокое знакомство с практической «жизнью» основных вокальных понятий, за которыми стоят конкретные акустические и физиологические свойства певческого голоса, законы певческой фонации, приёмы и средства вокальной выразительности, несомненно, повысит профессиональный уровень хормейстерского искусства.

**Список литературы**


1. Володин А. Роль гармонического спектра в воспитании высоты и тембра звука // Музыкальное искусство и наука. Вып.№1. М.1970. С.11-38.
2. Дмитриев, Л. Основы вокальной методики. / Л. Дмитриев. – М. Музыка. 1968. С.383-435, 467-498, 509-523, 603-611.
3. Юссон, Р. Певческий голос. / Р. Юссон – Москва : Музыка, 1974. – 261 с.,

УДК 37.018.262

# ПАРТНЕРСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ – АКТУАЛЬНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ И ГЛАВНЫЙ АСПЕКТ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ ЮНОГО МУЗЫКАНТА В ДМШ И ДШИ.

***Строева О.С., Строев А.Ф.***
ГБУ ДО г. Москвы «Детская музыкальная школа имени Эдварда Грига»,
г. Москва, РФ
*olga_stroeva@mail.ru*

**Введение.** В последние годы в Российской Федерации особое внимание уделяется стратегии развития воспитания, направленной на консолидацию всех социальных институтов, включая семью и школу. Государственная политика на период до 2030 года акцентирует внимание на важности партнерства между этими ключевыми участниками образовательного процесса [3]. Вместо традиционного контроля за семьей, государство делает ставку на создание прочных партнерских отношений, чтобы обеспечить единые ориентиры для родителей и педагогов.

**Цель** работы показать возрастающую роль прочных партнерских отношений, единых ориентиров для родителей и педагогов для успешного обучения молодых музыкантов в детской музыкальной школе.

**Основная часть.** Вопросы совместного решения задач в обучении музыке детей рассматривали многие выдающиеся педагоги: Г.Г.Нейгауз, Л.А.Баренбойм, Д.Б.Кабалевский и другие. Самым часто цитируемый автором в этом контексте был и Г.Г.Нейгауз. Его фраза «Хорошие родители важнее хороших педагогов» стала практически девизом для работы с родителями в музыкальных школах [2, с. 17].

Семья и школа должны действовать в унисон, разделяя общие цели и задачи. Это способствует более эффективной мотивации ребенка к обучению игре на музыкальном инструменте. Совместная работа этих институтов позволяет учитывать как педагогические задачи учреждения, так и индивидуальные особенности детей, что особенно важно в контексте обучения в детских музыкальных школах (ДМШ) и детских школах искусств (ДШИ).

Эта стратегия требует от всех участников процесса готовности к диалогу и сотрудничеству. Педагоги обязаны предоставить родителям необходимые инструменты и знания для поддержки детей вне школьных стен. Родители же должны играть не просто роль "передаточного звена" между школой и ребенком, но и быть вовлечены в образовательный процесс как активные участники, способствующие формированию у юного музыканта интереса и любви к музыке.

В этом контексте можно выделить несколько типов родительского поведения, каждое из которых требует индивидуального подхода. Первая категория – родители, которые чрезмерно критикуют педагогов и требуют немедленных результатов. Они могут не видеть долгосрочной ценности в работе педагога и акцентировать внимание на текущих неудачах ребенка. Это может создавать напряжение в отношениях с педагогами и негативно сказываться на мотивации самого ребенка.

Вторая категория – пассивные родители, которые отстраняются от процесса обучения. Они не проявляют интереса к музыкальному развитию своего ребенка и редко идут на контакт с педагогами. Такое поведение может привести к тому, что ребенок будет чувствовать недостаток поддержки и заинтересованности со стороны семьи.

Третья категория – неуверенные родители, которые чувствуют ответственность за развитие ребенка, но больше доверяют педагогам, чем себе. Они нуждаются в поддержке и четких рекомендациях по участию в процессе обучения.

Для эффективного взаимодействия с каждой из этих групп важно использовать тактичный подход при обсуждении недочетов и успехов ребенка. Педагогам следует избегать перехода на личности и стремиться к конструктивному диалогу.

В современных условиях многие родители не до конца осознают значимость и специфику обучения в детских музыкальных школах (ДМШ) и детских школах искусств (ДШИ), которые реализуют предпрофессиональные программы. Часто они воспринимают такие учреждения наравне с обычными кружками, студиями или клубами, что приводит к недооценке серьезности процесса обучения. Проблема заключается в том, что обучение в ДМШ и ДШИ требует систематического подхода и серьёзной подготовки, сопоставимой с профессиональным образованием. Оно направлено на развитие у детей не только исполнительских навыков, но и глубокого понимания музыки как искусства. Родители должны осознавать, что поддержка их детей в этом процессе – это не просто участие в хобби, а вклад в их всестороннее развитие.

Недостаточное понимание специфики обучения может привести к тому, что родители не всегда предоставляют детям необходимую материальную базу – инструмент, который является основным средством обучения. Кроме того, отсутствие организованного режима занятий снижает эффективность образовательного процесса и мотивацию ребёнка. Родители могут оказать значительное влияние на установку юного музыканта к регулярным занятиям музыкой. Важно помнить, что регулярные занятия требуют дисциплины, контроля и поддержки со стороны родителей. Их поддержка, интерес и активное участие способны

создать благоприятную атмосферу для достижения успехов в обучении игре на инструменте.

Эффективное преодоление возникающих трудностей возможно через комплексный подход, включающий просветительскую работу, адаптацию методик и активное взаимодействие с родителями [1, с. 200-201].

Первым шагом является проведение просветительской работы. Родителям необходимо объяснять специфику музыкального обучения, акцентируя внимание на его уникальности по сравнению с другими видами образовательных программ. Разъяснение методов обучения и предоставление методических рекомендаций помогут родителям лучше понять цели и задачи музыкально-эстетического воспитания. Это позволит создать единое понимание процесса обучения между педагогами и родителями, что является основой для успешного развития ребенка.

Особое внимание следует уделять индивидуальным особенностям каждой семьи. Понимание типа родителя и ситуации в семье позволяет выбрать наиболее эффективный подход к взаимодействию. Например, родители, испытывающие неуверенность в своих действиях, могут нуждаться в более частых консультациях и поддержке со стороны педагогов.

Разнообразие форм взаимодействия также играет ключевую роль. Индивидуальные консультации позволяют обсудить конкретные вопросы и проблемы, с которыми сталкивается ребенок или семья. Родительские собрания дают возможность коллективного обсуждения общих вопросов и обмена опытом между семьями. Дни открытых дверей и совместные мероприятия способствуют укреплению доверия между школой и семьей, создавая атмосферу партнерства.

**Заключение.** Таким образом, систематическая работа по преодолению трудностей во взаимодействии семьи и школы способствует созданию благоприятных условий для мотивации ребенка к обучению игре на инструменте. Консолидация усилий всех участников процесса образования – залог успешного музыкального развития детей в детских музыкальных школах (ДМШ) и детских школах искусств (ДШИ).

**Список литературы**


1. Матвеева, Л. В. Теория и практика музыкального образования ребенка в семье : монография / Л. В. Матвеева. Урал. гос. пед. ун-т. - [2-е изд., перераб. и доп.]. - Екатеринбург : [б. и.], 2015. - 241 с. – ISBN 978-5-8295-0399-4. - Текст : электронный
2. Нейгауз, Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники ; Избранные статьи ; Письма к родителям / Г. Г. Нейгауз. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Советский композитор, 1983. - 527 с.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года.— Текст : электронный // [сайт]. – URL: https://golnk.ru/90dD4 (дата обращения: 29.09.2026).

УДК 378.016

# ДИАГНОСТИКА ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

***Хвостова Е.Н.***
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», Донецк, РФ
*el.hvostova@mail.ru*

**Введение.** Современное музыкальное образование предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности учителя музыки. Одним из ключевых компонентов этой компетентности выступают интерпретационные навыки – способность осмысленно и творчески истолковывать музыкальные произведения, передавая их художественный замысел.

Актуальность темы обусловлена необходимостью повышения качества подготовки педагогов-музыкантов; возрастающей ролью творческого подхода в музыкальном образовании; потребностью в объективных методах оценки уровня сформированности интерпретационных умений.

**Цель данной** работы – раскрыть сущность диагностики интерпретационных навыков будущих учителей музыки и предложить систему диагностических методов.

**Основная часть.**

Интерпретация (лат. *interpretatio* – истолкование, разъяснение) в музыкальном искусстве представляет собой творческое осмысление и воплощение композиторского замысла.

В трудах Г. М. Когана, Г. Г. Нейгауза и С. Е. Фейнберга настойчиво подчёркивается: чтобы исполнение стало живым сотворчеством, а не механическим воспроизведением, исполнителю необходимо активно осмысливать музыку и вырабатывать собственное, творческое отношение к ней – именно оно ляжет в основу индивидуальной концепции воплощения авторского замысла. С этим согласуется мысль М. Э. Фейгина: он утверждал, что исполнитель не просто вправе, но и обязан творчески преломлять и истолковывать произведение, проявляя к нему горячее личное отношение. В таком ключе интерпретация предстаёт не просто технической задачей, а своеобразным способом развития творческого мышления: через поиск собственных трактовок музыкант учится глубже проникать в суть музыки, соотносить её с собственным опытом и взглядом на мир. Каждая новая интерпретация, по сути, актуализирует в реальности новый, ценностный смысл произведения. Д. Б. Кабалевским **интерпретация музыкального произведения рассматривается как ключевой метод обучения**, направленный на формирование музыкальной культуры школьников как части их духовной культуры (1).

Для педагога-музыканта очень важна способность к творческой интерпретации, которая способствует эмоциональному воздействию на учащихся, помогает раскрыть художественный образ произведения и служит примером для учеников в их исполнительской деятельности.

Для объективной оценки уровня сформированности интерпретационных навыков у студентов целесообразно использовать комплекс диагностических методов.

Практическое исполнение:

– исполнение музыкального произведения с последующей экспертной оценкой;

– сравнение нескольких интерпретаций одного произведения;

– импровизационные задания (вариации на заданную тему, досочинение фрагмента).

Аналитические задания:

– письменный анализ музыкального произведения (форма, стиль, средства выразительности);

– устное обсуждение исполнительских решений (почему выбран тот или иной темп, динамика и т. д.);

– сравнительный анализ различных интерпретаций (аудио- или видеозаписи).

Тестирование:

– тесты на знание стилей и эпох;

– задания на определение средств музыкальной выразительности;

– вопросы на понимание авторского замысла.

Наблюдение и самооценка:

– фиксация процесса работы над произведением (видеозапись репетиций);

– рефлексивный дневник студента (анализ собственных успехов и трудностей);

– экспертная оценка преподавателя и коллег.

Проектная деятельность:

– подготовка концертной программы с обоснованием выбора произведений и их трактовки;

– создание мультимедийной презентации об истории интерпретаций конкретного произведения;

– разработка методических рекомендаций по исполнению произведения для школьников.

Для диагностики интерпретационных навыков можно использовать следующие критерии и показатели (по 5-балльной шкале):

1) Точность воспроизведения – соответствие нотному тексту, соблюдение темпа, ритма, динамики.

2) Художественная выразительность – эмоциональность, образность, глубина раскрытия содержания.

3) Стиль и эпоха – соответствие исполнительских приёмов стилю и эпохе произведения.

4) Оригинальность – наличие индивидуального подхода, творческая свобода в рамках авторского замысла.

5) Техническая оснащённость – владение музыкальным инструментом, чистота интонирования, качество звукоизвлечения.

6) Рефлексия – способность анализировать и корректировать свою интерпретацию.

Для совершенствования диагностики интерпретационных навыков рекомендуется внедрять комплексный подход, сочетая практические, аналитические и проектные методы. При диагностике необходимо использовать технологии видеофиксации для анализа динамики развития навыков, а также организовывать мастер-классы и творческие встречи с профессиональными исполнителями. Целесообразно включать в учебный процесс задания на сравнительный анализ различных интерпретаций. Считаем, что развитию рефлексивных умений студентов будет способствовать ведение дневников самоанализа. Для отслеживания прогресса в развитии интерпретационных навыков у будущих учителей музыки рекомендуется применять балльно-рейтинговую систему.

**Заключение.** Диагностика интерпретационных навыков будущих учителей музыки – важный элемент их профессиональной подготовки. Использование комплексного подхода, сочетающего практические, аналитические и рефлексивные методы, позволяет объективно оценить уровень сформированности данных навыков и наметить пути их дальнейшего развития. Совершенствование диагностики способствует повышению качества музыкального образования и подготовке творчески мыслящих педагогов-музыкантов, способных вдохновлять своих учеников.

**Список литературы**


1. Кабалевский, Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д,Б. Кабалевский. – М., 1975.
2. Кайргазин А.Е. Интерпретация как основа исполнительской деятельности педагога-музыканта // Молодой учёный. – 2022. – № 24 (419). – С. 361–363.
3. Коган Г.М. У врат мастерства / Г.М. Коган. – М.: Классика-XXI, 2004.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1988.
5. Томский И.А. Творческая интерпретация музыкальных произведений в вокальном исполнении // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1.; URL: https://science-education.ru/article/view?id=12217 (дата обращения: 15.10.2026).

УДК 373.2:784

# ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРИОРИТЕТА ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Шамрай Е.Н.,***
***Слота Н.В.***, канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0001-7493-0823
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*vcdut@mail.ru, n.slota@donnu.ru,*

**Введение.** Ключевым условием успешного обучения искусству и полноценного художественного развития является приоритет практической деятельности. Непосредственное освоение материала – пение, игра на инструменте, сценическое мастерство или живопись должно стоять выше теоретического изучения истории и законов искусства. Приоритет практической деятельности не отменяет важности теории, однако именно практическому усвоению и организации художественной работы необходимо отводить ведущую роль.

**Цель** работы – теоретически обосновать и раскрыть приоритет практической деятельности как основного педагогического условия формирования вокальных навыков у старших дошкольников.

**Основная часть.** Практическая деятельность – это движущая сила обучения, в которой раскрываются сущностные силы личности: способности, воля, чувства, стремление и сознание. Именно она становится источником творческого становления.

Эффективность и педагогическая ценность такой работы определяются пятью ключевыми критериями:

*Целеустремленность.* Практические действия должны быть направлены на конкретный результат. Ученик не просто получает удовольствие от процесса вокальной деятельности, но и ставит перед собой задачу собственного художественного развития, приобретения новых умений.

*Систематичность.* Овладеть мастерством можно только при ежедневном общении с искусством. Четкий план, прогнозирование сложностей и строгая организация – обязательные условия. Хаотичные занятия «по настроению» не просто тормозят прогресс, а делают овладение искусством невозможным. Залог успеха – регулярная работа.

*Активность.* Практика требует полной сосредоточенности и эмоциональной вовлеченности. Обучение должно пробуждать художественную инициативу, создавать психологический настрой и мобилизовать внутренние силы ученика для решения творческих задач.

*Эстетическая направленность*. Механическое повторение упражнений не должно заслонять художественно-образные задачи.

Однообразие тренировок не должно обесценивать эстетическую сверхзадачу. Художник отличается от ремесленника тем, что видит конечный результат в эстетическом измерении, стремится к прекрасному и подчиняет весь путь к нему задаче воспроизведения Красоты.

*Продолжительность.* Ученик должен осознавать, что развитие способностей – это не одномоментный порыв, а результат многолетнего, пролонгированного труда. Овладение навыками требует значительных временных затрат и терпения [3].

Проблема развития музыкальных способностей детей дошкольного возраста остается одной из центральных в отечественной педагогике и психологии (С. Ю. Бубнова [2], Н. А. Ветлугина [1], О. П. Радынова [4] и др.). Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сензитивным периодом для развития музыкального слуха и голосового аппарата. Физиологические особенности детей данной группы (незавершенная дифференциация голосовых связок, преобладание грудного регистра, неустойчивость нервной системы) обуславливают специфические подходы к вокальному воспитанию.

В возрасте 5–7 лет ведущим типом мышления остается наглядно-образное, а основной формой познания – предметно-практическая деятельность [5]. Абстрактные понятия (например, «диафрагмальное дыхание», «высокая позиция звука») недоступны для прямого вербального усвоения.

Голосовой аппарат ребенка находится в стадии активного роста. Попытки теоретического контроля за звукоизвлечением приводят к мышечным зажимам и форсированию звука. Практическая деятельность, организованная в игровой форме, позволяет воздействовать на вокальный аппарат опосредованно. Ребенок осваивает певческие навыки через мышечные ощущения, подражание и двигательную активность, что соответствует естественному механизму развития детской психики.

Мы выделили следующие компоненты практической деятельности по формированию вокальных навыков у старших дошкольников:

- мотивационно-потребностный – создание эмоционально привлекательной игровой ситуации (например, «разбудить голосом спящую игрушку», «позвать эхо в лесу»). Без сформированной потребности в красивом звучании практика остается механическим повторением.
- ориентировочно-целевой – выдвижение конкретной художественно-практической задачи на занятии (например, «пропеть фразу на легато, не прерывая дыхание до конца предложения»). Педагог помогает конкретизировать общую цель (развитие голоса) в частную тактическую задачу.
- исполнительский (операциональный) – непосредственное выполнение вокально-хоровых упражнений, попевок, разучивание

песенного материала. На этом этапе происходит практическое овладение средствами звукообразования (работа над атакой звука, дикцией, чистотой интонирования).

- рефлексивно-оценочный – совместный с педагогом анализ результата. Важно избегать вербальных оценок «правильно/неправильно». Оценка переводится в эстетическую плоскость с использованием метода ассоциаций: «Наш голос стал легким, как у птички, или тяжелым, как у медведя?», «Услышал ли ты, как красиво звучат наши голоса?».

Практическая деятельность в формировании вокальных навыков у старших дошкольников безусловно должна опираться на игровую деятельность, так как игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Например, навык певческого дыхания формируется через игровые приемы и упражнения («понюхать цветок и сдуть пушинку», «подуть на горячий чай»). Чистота интонирования отрабатывается в диалогах с персонажем (куклой, игрушкой), который «отвечает» только на чисто спетые вопросы. В работе над активизацией артикуляционного аппарата целесообразно использовать комплекс упражнений в игровой форме («Жало», «Окошко», «Заборчик-дудочка»)

**Заключение**. Приоритет практической деятельности в формировании вокальных навыков у старших дошкольников является не просто педагогическим условием, а психолого-педагогической необходимостью. Практика выступает движущей силой обучения, в процессе которой реализуются природные музыкальные задатки ребенка.

Отказ от преждевременной вербализации и теоретизации в пользу систематической, эмоционально насыщенной и эстетически направленной игровой практики позволяет сформировать у детей 5–7 лет естественные механизмы звукообразования, развить интонационный слух и заложить фундамент для дальнейшего музыкального образования.

**Список литературы**


1. Ветлугина Н.А. Музыкальный букварь / Н.А. Ветлугина. – М.: ЁЁ Медиа, 2012. – 102 с.
2. Дошкольное образование. Организация работы с детьми раннего возраста: учебник / коллектив авторов; под общ. ред. С.Ю. Бубновой. – М. : КНОРУС, 2026. – 224 с
3. Падалка, Г.Н. Педагогика искусства : теория и методика преподавания дисциплин искусства / Г.Н. Падалка. К.,, 2008. – 274 с.
4. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М.: Юрайт, 2023. – 380 с.
5. Радынова О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник и практикум / О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова. – 3-е издание, испр. – М.: Издательство: Юрайт, 2024. – 293 с.

# *Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья*

УДК 376.3

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Джеломанова М.Э.,*** ORCID 0009-0000-8771-3967,
***Гребенщикова В.П.,*** ORCID 0009-0009-4504-7703
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко», г. Бердянск, Запорожская обл., РФ
*milanadzhelomanova@mail.ru, vp25.11.2020@yandex.ru*

**Введение.** В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [6] и ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) [7], смысловое чтение рассматривается как ключевое универсальное учебное действие и базовый метапредметный результат обучения. В исследованиях К. Б. Сыроваткиной-Сидориной и Н. В. Бабкиной подчёркивается, что полноценная читательская деятельность предполагает не просто техническое декодирование знаков, а эффективную смысловую переработку информации: осознание цели чтения, извлечение фактуальных данных, понимание подтекста и формирование эмоционально–оценочного отношения к прочитанному [3, 4].

Д. А. Горшкова и Э. М. Таймазова отмечают у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) стойкий разрыв между технической беглостью и глубиной смыслового восприятия. Обусловленные незрелостью высших психических функций дефициты (замедленный темп мышления, сужение объёма оперативной памяти, слабая концентрация внимания и ограниченность личного опыта) приводят к тому, что ребёнок расходует основные ресурсы на сам процесс декодирования [2, 5]. В результате, как показывает С. А. Ривас Уатай, предметно–денотативный и концептуальный уровни текста воспринимаются детьми фрагментарно или с существенными искажениями [3].

Согласно исследованиям Е. Л. Гончаровой и О. И. Кукушкиной, у детей с ОВЗ фиксируются три типовых варианта читательских сбоев: вариант А (сбой на этапе ситуативной речи, когда бедный словарный запас препятствует осознанию контекста), вариант Б (сбой при переходе к

контекстной речи, когда вместо диалога с автором используется ошибка стратегии «прочитал и вспомнил») и вариант В (сбой на этапе решения текстовых задач из–за неумения восстанавливать пространственно–временные связи) [1]. Данные рассуждения подводят к выводу о необходимости внедрения специальной технологии, способной связать воедино технический навык и смысловую обработку текста [4].

**Основная часть.** Технология продуктивного чтения обеспечивает понимание текста за счёт активной мыслительной деятельности на всех этапах работы с книгой. В исследованиях Д. А. Горшковой и Э. М. Таймазовой доказано, что при ЗПР данная технология выступает эффективным коррекционным инструментом благодаря пошаговой алгоритмизации [2, 5].

Освоение текста включает три взаимосвязанных этапа. На первом, дотекстовом этапе (работа с текстом до чтения) формируются механизмы антиципации (вероятностного прогнозирования) и эмоционально–смысловой настрой: учащиеся анализируют заглавие, иллюстрации и ключевые слова, формулируя гипотезы о сюжете, что снимает страх перед новым текстом [2, 4, 5]. Второй, текстовый этап (работа с текстом во время чтения) направлен на понимание предметного и подтекстового уровней. Применяется первичное комбинированное чтение и повторное комментированное чтение (диалог с автором) [2, 3, 4, 5]. Приём Е. Л. Гончаровой и О. И. Кукушкиной «Текст по частям» позволяет фиксировать и вовремя корректировать точки смысловых сбоев [1]. Третий, послетекстовый этап (работа с текстом после чтения) ориентирован на концептуальное осмысление и развитие связной речи. В ходе беседы выявляется главная мысль автора, сопоставляются итоговый смысл и первичные догадки, выстраивается программа пересказа по схемам и кластерам, что преодолевает характерную для детей с ЗПР беспомощность при самостоятельной формулировке выводов [2, 3, 4, 5].

Комплекс специально адаптированных приёмов (Д. А. Горшкова, К. Б. Сыроваткина-Сидорина, Н. В. Бабкина, Э. М. Таймазова) включает: словарно–фразеологическую работу с использованием визуализации и подбором синонимов для раскрытия метафор; постепенную динамику видов чтения с переходом во 2 классе от громкого к шепотному; коррекционно-игровые упражнения на развитие буквенного гнозиса, хоровое чтение и элементы драматизации; а также применение цифровых текстовых редакторов для преодоления графического барьера и обучения редактированию [2, 4, 5].

**Заключение.** На основании изложенного правомерно сделать вывод о том, что научно–методическое использование технологии продуктивного чтения в начальном обучении детей с ЗПР выступает эффективным компенсаторным механизмом. Пошаговая организация работы с текстом переводит учащихся с уровня фрагментарного декодирования на уровень

осознанного восприятия контекстной речи и подтекстовой информации. Системная интеграция технологии с коррекционными приёмами словарной работы, наглядным моделированием и игровыми техниками обеспечивает преодоление читательских сбоев и формирование метапредметных компетенций у младших школьников с ЗПР.

**Список литературы**


1. Гончарова, Е. Л. Осмысленное чтение и письмо: "обходные пути", специальные методы, цифровые инструменты обучения / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2023. – 196 с.
2. Горшкова, Д. А. Методы и приемы формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития / Д. А. Горшкова // Молодой ученый. – 2024. – № 9 (508). – С. 166–169.
3. Ривас Уатай, С. А. Исследование смыслового чтения младших школьников / С. А.Ривас Уатай // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 23–24 апреля 2020 года. – Екатеринбург : УрГПУ, 2020. – С. 295–301.
4. Сыроваткина-Сидорина, К. Б. Оценка развития смыслового чтения у младших школьников с особыми образовательными потребностями / К. Б. Сыроваткина-Сидорина, Н. В. Бабкина // Дефектология. – 2022. – № 6. – С. 24–37.
5. Таймазова, Э. М. Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития / Э. М. Таймазова // Форум молодых ученых. – 2020. – № 4 (44). – С. 275–279.
6. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286. – Москва : Просвещение, 2021. – 31 с.
7. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598. – Москва : Просвещение, 2014. – 48 с.



УДК 376.37


# ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ


***Заикина В.А.***

ГБДОУ «Детский сад № 19 Шахтерского М.О.», г. Кировское, ДНР, РФ

*v.zaikina02@mail.ru*


**Введение.** В логопедии общее недоразвитие речи (ОНР) трактуется как комплексное расстройство речевой функции, затрагивающее все уровни языковой структуры (от фонетического до грамматического). Среди спектра симптомов ОНР особо выделяются дефекты

словообразования, так как морфемные механизмы лежат в основе не только номинации, но и полноценной коммуникации, обеспечивая возможность продуцирования новых слов по действующим моделям языка. Необходимость данного исследования продиктована потребностью в разработке результативных методов коррекционного воздействия, которые в рамках игровой деятельности дошкольников позволят целенаправленно развивать навыки деривации.

**Целью исследования** является теоретическое обоснование эффективности дидактической игры как средства коррекции словообразовательных нарушений у старших дошкольников с ОНР на основе анализа современных научных публикаций.

**Основная часть.** Деривация (словообразование) – способ создания новых номинативных единиц посредством переработки уже существующих языковых ресурсов. Минимальной значимой частью таких единиц является морфема. Усвоение словообразовательных операций детьми происходит постепенно: первоначально осваиваются простые формы, а затем – сложные механизмы (суффиксация, префиксация и словосложение). При общем недоразвитии речи наблюдается патологическая трансформация этих механизмов, что проявляется в нарушении усвоения стандартных моделей, смешении значимых частей слова и использовании нестандартных способов создания новых лексических форм. По данным Н.С. Алпатовой и М.Н. Мамеевой, у старших дошкольников с ОНР фиксируются выраженные дефекты в образовании относительных и притяжательных прилагательных, уменьшительно-ласкательных форм существительных, а также глагольных форм с приставками, что подтверждает несформированность обобщений, связанных с морфемным анализом [1, с. 73].

Дидактическая игра как специфическая форма обучения обладает рядом свойств, обеспечивающих ее коррекционную эффективность в работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения. Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, поэтому обучающие задачи, поставленные в игровой форме, воспринимаются детьми как естественные и мотивированные. Т.П. Жадобина указывает, что дидактические игры создают благоприятный эмоциональный фон, способствующий проявлению речевой активности детей с ОНР, которые в обычных учебных ситуациях зачастую проявляют речевой негативизм [2, с. 598]. В процессе дидактической игры словообразовательные задания предстают перед ребенком не как абстрактные лингвистические упражнения, а как игровые действия, направленные на достижение конкретного результата: помочь сказочному персонажу, подобрать нужный предмет, исправить ошибку.

Морфемная структура русского языка, включающая корневые и аффиксальные морфемы, может быть наглядно представлена в игровых

моделях, что существенно облегчает ее усвоение детьми с ОНР. Д.Г. Золотухина отмечает, что дидактические игры, построенные на материале словообразовательных моделей, позволяют ребенку многократно в различных комбинациях наблюдать и воспроизводить словообразовательные операции, закрепляя тем самым усвоенные алгоритмы [3, с. 120]. Многообразие дидактических игр по словообразованию включает игры на образование уменьшительно-ласкательных форм («Назови ласково»), относительных прилагательных («Из чего сделано?»), приставочных глаголов («Что делает? Что сделал?»), а также игры на подбор родственных слов. Каждая из перечисленных игр моделирует определенный словообразовательный тип, что позволяет логопеду осуществлять дифференцированную коррекционную работу.

Эффективность дидактических игр в коррекции словообразовательных нарушений обусловлена их структурой, включающей дидактическую задачу, игровой замысел, игровые действия и правила. Дидактическая задача, отражающая цели логопедической работы, реализуется через игровые действия, которые удерживают интерес ребенка к выполнению учебного задания. Н.С. Алпатова и М.Н. Мамеева подчеркивают, что для дошкольников с ОНР характерна быстрая утомляемость при выполнении однотипных упражнений, в то время как дидактическая игра за счет смены игровых действий и наличия занимательного сюжета позволяет сохранять работоспособность на протяжении всего занятия [1, с. 75]. Правила игры выполняют организующую функцию, направляя речевую деятельность ребенка в необходимое русло и обеспечивая последовательность выполнения словообразовательных операций.

Применение дидактических игр в коррекционной работе с детьми с ОНР предполагает учет специфики их речевого развития, включая ограниченный словарный запас, недостаточную сформированность фонематических процессов и сниженный уровень словесно-логического мышления. Т.П. Жадобина указывает на необходимость соблюдения принципа постепенного усложнения игрового материала: от игр с опорой на наглядный материал к играм с вербальными заданиями, от простых словообразовательных моделей к сложным [2, с. 601].

В начале коррекционной работы целесообразно использовать игры с предметными картинками, где ребенок оперирует конкретными образами, а затем переходить к играм, требующим словесного абстрагирования и морфемного анализа. Д.Г. Золотухина отмечает, что в процессе дидактических игр происходит непроизвольное раскрытие речевых возможностей ребенка, которые в условиях прямого опроса остаются скрытыми [3, с. 121]. Результаты наблюдения за игровой деятельностью позволяют корректировать индивидуальные программы логопедической работы, делая их более адресными и результативными.

Дидактические игры следует вводить в коррекционную работу системно, так как отдельные упражнения не дают устойчивого результата. Последовательность игр должна соответствовать естественному порядку усвоения словообразовательных моделей: от уменьшительно-ласкательных форм существительных к суффиксам, обозначающим лицо по роду деятельности, затем к приставочным глаголам и относительным прилагательным. Повторение словообразовательных операций в разных игровых ситуациях закрепляет навык и переносит его в самостоятельную речь.

**Заключение.** Анализ научных публикаций показывает, что дидактическая игра является эффективным средством коррекции словообразовательных нарушений у старших дошкольников с ОНР. Эффективность игровых форм объясняется тем, что они учитывают возрастные возможности детей, позволяют наглядно демонстрировать операции с морфемами, вызывают интерес к речи и обеспечивают многократное повторение словообразовательных моделей в привычных для ребёнка коммуникативных ситуациях.

**Список литературы**


1. Алпатова, Н. С. Развитие навыка словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр / Н. С. Алпатова, М. Н. Мамеева // Социосфера. – 2024. – № 1. – С. 72-77. – EDN SZQJMS.
2. Жадобина Т.П. Особенности формирования навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР // Журнал «Вестник науки». – 2024. – № 6 (75). – С. 596-604. – ISSN 2712-8849.
3. Золотухина, Д. Г. Использование дидактических игр в формировании навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / Д. Г. Золотухина // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования : Сборник материалов X Международной научно-практической конференции, Абакан, 17–19 ноября 2022 года / Науч. редактор О.Е. Ефимова, отв. редактор Л.Х. Тургинекова. – Абакан: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2022. – С. 119-121. – EDN QQEHZA.

УДК 376.37

# ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ВСЕХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Барковская В. В., Сафонова В. В.,*** канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*Niko4ka2002@yandex.com*, *s-violetta1@mail.ru*

**Введение.** В коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) формирование правильной речи и совершенствование мелкой моторики являются приоритетными задачами. Диагностика их состояния представляет собой комплексную систему, включающую оценку фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, связной речи, а также дифференцированных движений пальцев и кистей рук. Недостаточная сформированность данных компонентов у детей с ОНР III уровня приводит к серьёзным трудностям при коммуникации, ограничивает их возможности в познании окружающего мира и усложняет подготовку к школьному обучению, включая овладение письмом.

Труды отечественных учёных (В.П. Глухов, Р.И. Лалаева, Т.А. Ткаченко) создали надежную базу для всестороннего изучения речевых и моторных механизмов у детей с общим недоразвитием речи. В свою очередь, нейропсихологические исследования (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович) подтверждают неразрывную, глубинную связь речи, мелкой моторики и высших психических функций. Поэтому диагностика их сформированности у старших дошкольников с ОНР III уровня и определение нейропсихологических ориентиров коррекции приобретают особую научную и практическую значимость.

**Цель – комплексное обследование сформированности речевой сферы и мелкой моторики у старших дошкольников с ОНР III уровня.**

**Основная часть.** У старших дошкольников с ОНР III уровня речевые и двигательные нарушения тесно взаимосвязаны и имеют общие предпосылки, что требует целостного изучения их речевой и моторной сфер. Нейропсихологический подход позволяет не только констатировать внешние проявления речевого недоразвития, но и оценить состояние базовых составляющих высших психических функций, лежащих в основе успешной речевой и двигательной деятельности. Это даёт возможность за конкретными ошибками и трудностями ребёнка увидеть несформированность отдельных компонентов функциональной системы, что важно для определения направлений коррекционного воздействия [3].

Для обследования были выбраны следующие методики:

– Методика обследования уровня развития речи (Н. В. Нищева) – позволяет определить состояние звукопроизношения, фонетико-

фонематического восприятия, слоговой структуры, лексико-грамматического строя и связного высказывания [2].

– Нейропсихологическая диагностическая методика (Ж. М. Глозман), разработанная на основе тестов Луриевской батареи – исследует высшие психические функции и двигательную сферу, включая кинестетический, динамический и пространственный праксис [1].

– **Методика нейропсихологической диагностики детей (Л. С. Цветкова)** – включает экспресс-диагностику и развёрнутое обследование речи (звукопроизношение, лексико-грамматический строй, связное высказывание), мелкой моторики (кинестетический праксис, реципрокная координация, графические пробы) [4].

На основе данных методик было проведено обследование на базе ГБДОУ «Детский сад №2 «Светлячок» Амвросиевского муниципального округа». В нём приняли участие 24 ребенка старшего дошкольного возраста 5-7 лет с ОНР III уровня. Контрольная и экспериментальная группы состояли из 12 детей каждая. Диагностика включала задания из перечисленных методик и была направлена на оценку всех компонентов речи и мелкой моторики. Обследование проводилось индивидуально, в несколько этапов, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Полученные данные позволили распределить детей по пяти уровням – высокому, выше среднего, среднему, ниже среднего и низкому – отдельно для каждой группы. Ниже представлены результаты по каждой методике.

По методике Н. В. Нищевой среди детей 5–7 лет с ОНР III уровня высокий уровень не был зафиксирован ни в одной из групп. Выше среднего показали по 2 ребёнка в каждой группе (16,7%): они выполняют задания с незначительной помощью взрослого, однако у них сохраняются отдельные нарушения звукопроизношения, недостаточная дифференциация фонем, единичные ошибки слоговой структуры, бедность словаря и редкие аграмматизмы. Средний уровень отмечен у 5 детей контрольной группы (41,7%) и 4 детей экспериментальной (33,3%). Для этих дошкольников характерны более выраженные трудности звукопроизношения, фонематического восприятия и лексико-грамматического строя; моторика отличается синкинезиями, замедленностью и трудностями переключения. Ниже среднего уровня показали 3 ребёнка контрольной группы (24,9%) и 4 ребёнка экспериментальной (33,3%): задания выполняются фрагментарно, с большим количеством ошибок, речь и моторика нарушены системно. Низкий уровень имеют по 2 ребёнка в каждой группе (16,7%), которые не справляются с большинством заданий даже при направляющей помощи взрослого.

По нейропсихологической методике Ж. М. Глозман в контрольной группе 53,9% детей показали выше среднего и средний уровни, в экспериментальной – 41,7%. На этих уровнях дети справлялись с пробами

с единичными ошибками, темп движений был замедлен. При низком и ниже среднего уровнях отмечались выраженные трудности программирования и контроля движений, нарушения кинестетического и пространственного праксиса, множественные синкинезии, ошибки в графических пробах.

По методике Л. С. Цветковой выше среднего и средний уровни отмечены у 53,8% детей контрольной группы и 41,7% экспериментальной. У них выявлялись нерезкие нарушения звукопроизношения, трудности фонематического различения, ограниченный словарь, единичные аграмматизмы; связная речь недостаточно развёрнута, но логична. В мелкой моторике – замедленность, неточность движений пальцев, затруднения переключения при сохранной способности выполнять пробы по образцу. При низком и ниже среднего уровнях страдали все компоненты речи и мелкая моторика: синкинезии, трудности удержания программы.

**Заключение.** Проведённая диагностика показала, что у старших дошкольников экспериментальной группы с ОНР III уровня наблюдается недостаточная сформированность речевой и моторной сфер. Высокий уровень не был выявлен ни у одного ребёнка. Выше среднего и средний уровни показали 41,7% детей, остальные продемонстрировали результаты ниже среднего и низкий. Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы. Традиционные логопедические методы не всегда обеспечивают достаточную динамику, поскольку не затрагивают базовые механизмы речевой и двигательной деятельности. В связи с этим разработка программы, основанной на нейропсихологических упражнениях, представляется обоснованной и практически значимой. Такие упражнения активизируют межполушарные и внутриполушарные связи, синхронизируют работу отделов мозга и создают предпосылки для развития всех компонентов речи и мелкой моторики у старших дошкольников с ОНР.

**Список литературы**


1. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста / Ж. М. Глозман. – Москва : Издательский дом «Академия», 2018. – 272 с. – ISBN 978-5-7695-4758-4.
2. Нищева, Н. В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 240 с. – ISBN 978-5-906797-62-9.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – Москва : Генезис, 2007. – 474 с. – ISBN 978-5-9856-3072-2.
4. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л.С. Цветкова. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. - 96 с. – ISBN 5-93134-179-4.

УДК 615.849

# К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИТИЯ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

***Берковская Д.Д.,*** ***Сафонова В.В.,*** канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*berkovskaya_d_d@rambler.ru*

**Введение.** Современная логопедия всё больше внимания уделяет взаимосвязи речевого и моторного развития ребёнка. Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное расстройство, при котором нарушены все компоненты речевой системы: звукопроизношение, фонематические процессы, лексика и грамматика. Однако исследования последних лет доказывают, что у детей с ОНР страдает и двигательная сфера, а это требует пересмотра традиционных подходов к коррекционной работе.

Актуальность темы обусловлена тем, что логопедическая работа нередко концентрируется на речевых упражнениях, тогда как состояние моторики остаётся на периферии коррекционного процесса. Между тем согласно теории Н. А. Бернштейна [1] и данным Ч. Ньокиктьена [5], движение и речь имеют общие мозговые механизмы, а моторное развитие выступает фундаментом становления речи.

**Цель** работы – теоретическое изучение педагогических технологий развития моторных функций у дошкольников с ОНР в контексте логопедической работы.

**Основная часть.** Для понимания сущности педагогических технологий, направленных на развитие моторных функций у детей с ОНР, необходимо обратиться к психофизиологическим основам взаимосвязи моторики и речи. Эта взаимосвязь имеет глубокие нейрофизиологические корни, что подтверждается классическими исследованиями. Так, И. М. Сеченов в работе «Рефлексы головного мозга» [6] обосновал рефлекторную природу психической деятельности, доказав единство механизмов произвольных движений и мышления. Особое значение учёный придавал «мышечному чувству» – сигналам от работающих мышц в центральную нервную систему, лежащим в основе пространственно-временных представлений, памяти, внимания и речи. Именно это единство сенсорных и моторных компонентов психики позволяет рассматривать развитие двигательной сферы как фундаментальную предпосылку успешного речевого онтогенеза и определяет логику коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с речевыми нарушениями.

Развивая эти идеи, Н. А. Бернштейн [1] создал теорию уровневого построения движений. У детей с ОНР наблюдается дефицитарность

уровней, обеспечивающих тонкую дифференциацию, плавность и переключаемость движений – те же характеристики необходимы для артикуляции. Современные данные детской поведенческой неврологии [5] подтверждают, что речь и моторика имеют общие мозговые субстраты, а двигательные нарушения в раннем возрасте часто выступают предикторами последующих речевых трудностей, что диктует необходимость ранней диагностики и коррекции моторной сферы. Закономерно, что исследователи сосредоточивают внимание на конкретных проявлениях двигательной недостаточности при ОНР, чему посвящены работы ряда авторов.

Так, А. Н. Корнев [3] указывает на системный характер двигательной недостаточности при ОНР, затрагивающей произвольную регуляцию и пространственно-временную организацию движений. Е. М. Мастюкова [4] отмечает замедленную выработку двигательных навыков и недостаточную дифференциацию тонких движений пальцев и артикуляционного аппарата. Ч. Ньокиктьен [5] описывает эти расстройства в рамках концепции диспраксии.

Обобщая данные исследований [3; 4; 5], можно выделить следующие особенности моторики при ОНР:

- общая моторика: недостаточная координация, трудности равновесия и переключаемости движений;
- мелкая моторика: слабость дифференцированных движений пальцев, замедленная выработка навыков;
- артикуляционная моторика: неточность движений, трудности переключения поз, слабость кинестетических ощущений;
- речедвигательная координация: нарушение синхронизации речи и движения.

Эти особенности отражают системную недостаточность двигательного анализатора, тормозящую речевое развитие. Такая структура нарушений задаёт логику коррекционного воздействия: педагогические технологии должны быть направлены на все компоненты моторной сферы в их взаимосвязи, обеспечивая поэтапное формирование двигательных функций с опорой на сохранные звенья и учёт онтогенетических закономерностей.

Так, технология развития общей моторики включает упражнения на координацию, равновесие, переключаемость и ориентировку в пространстве. Согласно Н. А. Бернштейну [1], важно работать над качеством движений: плавностью, точностью, своевременностью. Эффективны подвижные игры, упражнения с мячом, ритмические движения под музыку. Технология развития мелкой моторики – это пальчиковая гимнастика, массаж, игры с мелкими предметами, лепка, штриховка. Нейропсихологические данные [5] свидетельствуют, что проекция кисти руки в коре головного мозга граничит с речевыми зонами,

а Е. М. Мастюкова [4] подчёркивает особую значимость таких упражнений при задержке моторного развития. Технология развития артикуляционной моторики предполагает дифференцированные упражнения для губ, языка, челюсти и нёба с учётом уровней построения движений: от грубых к тонким.

Особое место в логопедической работе занимает логоритмика – синтез слова, музыки и движения. Опираясь на теорию И. М. Сеченова [6] и основы логопедической ритмики Г. А. Волковой [2], она нормализует темп и ритм речи, развивает слухо-моторную координацию, речевое дыхание и просодику. Завершает систему технология развития речедвигательной координации – упражнения с одновременным движением и проговариванием материала, важность которых для преодоления речедвигательных расстройств отмечает А. Н. Корнев [3].

**Заключение.** Развитие моторных функций у дошкольников с ОНР является не дополнением, а необходимым условием эффективной логопедической работы. Моторная недостаточность при ОНР носит системный характер и затрагивает все уровни двигательной организации. Опора на фундаментальные исследования [1; 5; 6] и данные логопатологии [3] позволяет выстроить комплекс педагогических технологий, обеспечивающих системный подход к коррекции ОНР и повышающих результативность логопедических занятий.

**Список литературы**


1. Бернштейн, Н. А. Биомеханика и физиология движений : избранные психологические труды / Н. А. Бернштейн ; под ред. В. П. Зинченко. – 2-е изд. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 687 с. – (Психология России). – ISBN 5-89502-506-4. – EDN QXWXRX. – Текст : непосредственный.
2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учебник для студентов высших учебных заведений / Г. А. Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 272 с. – (Коррекционная педагогика). – ISBN 5-691-00936-2. – Текст : непосредственный.
3. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста : клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 380 с. – (Современный учебник). – ISBN 5-9268-0412-4. – Текст : непосредственный.
4. Мастюкова, Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – Москва : Классик стиль, 2003. – 319 с. – ISBN 5-94603-051-5. – EDN QTNGXR. – Текст : непосредственный.
5. Ньокиктьен, Ч. Детская поведенческая неврология : в 2 т. Т. 1 / Ч. Ньокиктьен ; пер. с англ. Д. В. Ермолаева, Н. Н. Заваденко, Н. Н. Полонской ; под ред. Н. Н. Заваденко. – Москва : Теревинф, 2009. – 288 с. – ISBN 978-5-901599-85-3. – EDN QLTIZZ. – Текст : непосредственный.
6. Сеченов, И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов. – Изд. 5-е. – Москва : URSS, 2010. – 100 с. – (Из наследия мировой психологии). – ISBN 978-5-397-01348-2. – EDN QKSWAD. – Текст : непосредственный.

УДК 376.2:37.018.4

# ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ VIII ВИДА ПО ПРОФЕССИИ «ШВЕЯ»

***Бреславская О.В.***
Бендерский Политехнический Институт ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко», г. Бендеры, ПМР
*kanz@bpsu.ru*

**Введение.** Профессиональное обучение выпускников коррекционных школ VIII вида имеет большое значение для их дальнейшей социальной адаптации, самостоятельной жизни и возможности трудоустройства. Одним из доступных и востребованных направлений профессиональной подготовки является профессия «Швея». Обучение швейному делу позволяет сформировать у обучающихся практические трудовые навыки, необходимые для выполнения несложных операций по изготовлению и ремонту швейных изделий.

Основная задача педагога заключается не только в передаче профессиональных знаний и навыков, но и в создании условий, при которых каждый обучающийся сможет максимально реализовать свои возможности.

Профессия «Швея» особенно подходит для практико-ориентированного обучения, поскольку значительная часть профессиональных умений формируется непосредственно в процессе выполнения конкретных трудовых операций.

**Цель** – выявить особенности профессионального обучения выпускников коррекционных школ по профессии «Швея» и определить эффективные педагогические условия и методы формирования у них профессиональных и общетрудовых навыков с учётом индивидуальных возможностей обучающихся.

**Основная часть**. *Особенности обучающихся и их учёт в процессе профессиональной подготовки*. При организации обучения необходимо учитывать индивидуальные возможности обучающихся. Для многих выпускников коррекционных школ характерны замедленный темп восприятия информации, недостаточная устойчивость внимания, трудности запоминания нового материала и необходимость повторения изученных действий [1].

Поэтому учебный материал целесообразно представлять постепенно – от простого к сложному. Новую операцию следует объяснить доступным языком, продемонстрировать её выполнение и затем предложить обучающемуся повторить действие самостоятельно.

Важное значение имеет наглядность. При изучении устройства швейной машины, инструментов, приспособлений, материалов и

технологических операций необходимо использовать реальные предметы, образцы, схемы, иллюстрации и технологические карты. Словесное объяснение желательно сочетать с практическим показом [2].

Закрепление материала осуществляется посредством систематического повторения. Знакомые операции следует выполнять в различных практических ситуациях, что способствует формированию устойчивого навыка и постепенному развитию самостоятельности. Следует учитывать различия в темпе работы и уровне подготовки. Поэтому задания необходимо дифференцировать по сложности и объёму с учётом индивидуальных возможностей обучающихся [1].

*Формирование профессиональных и общетрудовых навыков.* Основной целью обучения профессии «Швея» является формирование устойчивых практических навыков. Теоретические сведения должны быть непосредственно связаны с выполнением трудовых операций [2].

Эффективным является поэтапное формирование действий: сначала операция выполняется совместно с педагогом, затем с частичной помощью и после закрепления навыка – самостоятельно. По мере освоения действия педагогическая поддержка сокращается.

Важную роль играет организация рабочего места. Инструменты и материалы должны находиться в определённом порядке, что помогает соблюдать последовательность действий и рационально использовать рабочее время.

Одновременно с профессиональными умениями необходимо формировать аккуратность, ответственность, внимательность, усидчивость и способность доводить работу до конца. Особое значение имеет развитие самоконтроля: обучающийся должен учиться проверять качество работы, замечать ошибки и по возможности самостоятельно их исправить.

*Методы и приёмы обучения.* В процессе профессиональной подготовки целесообразно сочетать практические, наглядные и словесные методы [1; 2]. Одним из основных является метод показа. Педагог демонстрирует правильное выполнение операции, сопровождая действия кратким и понятным объяснением. Затем обучающийся повторяет показанное действие.

Для организации самостоятельной работы эффективно использовать технологические карты, в которых последовательность операции представлена краткими пунктами, схемами или иллюстрациями. Они помогают соблюдать порядок действий и постепенно переходить от работы по инструкции к самостоятельному выполнению задания. Инструкции должны быть краткими, конкретными и доступными. Сложные операции целесообразно разделять на отдельные этапы и объяснять их последовательно.

Положительное подкрепление способствует формированию уверенности в собственных силах и положительного отношения к труду.

При необходимости педагог оказывает индивидуальную помощь: повторяет объяснение, демонстрирует действие или напоминает последовательность работы. При этом помощь должна способствовать развитию самостоятельности, а не заменять деятельность обучающегося.

Обязательной часть профессионального обучения является формирование навыков безопасной работы. Обучающиеся должны усвоить правила обращения со швейным оборудованием, иглами, ножницами и другими инструментами, и приспособлениями, а также требования к организации рабочего места.

**Заключение**. Таким образом, обучение выпускников коррекционных школ VIII вида по профессии «Швея» имеет свои особенности, связанные прежде всего с необходимостью учитывать индивидуальные возможности и темп развития каждого обучающегося.

Основными условиями успешной подготовки являются доступность материала, наглядность, систематическое повторение, поэтапное формирование трудовых действий, индивидуальный подход и преобладание практической деятельности. Практическая направленность занятий помогает обучающимся не только освоить профессиональные операции, но и подготовиться к будущей трудовой деятельности.

Профессиональное обучение швейному делу способствует формированию трудовых навыков, повышению уверенности обучающихся в собственных возможностях и их социальной адаптации. Правильно организованный учебный процесс позволяет каждому выпускнику освоить доступный ему уровень профессиональных умений и использовать их в дальнейшей жизни.

**Список литературы**

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития [программно-методические материалы / Бгажнокова И.М. проф. и др.]; под ред. к.псих.н., проф. И. М. Бгажноковой. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 239 с. ил.; 20. – (Коррекционная педагогика); ISBN 978-5-691-01566-3.
2. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскин и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001 -272 с.

УДК 37

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ ПЕСКОМ В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

***Вачеян Л. А.,*** канд. психол. наук**,** ORCID 0000-0001-9811-8901,
***Зеленина Е. А.***
ФГБОУ ВО «Ярославский педагогический университет им. К. Д. Ушинского»,
г. Ярославль, РФ
*elizavetazelenina1994@yandex.ru*

**Введение.** Рисование песком – это не только увлекательное занятие, но и эффективный способ развития мелкой моторики рук. Актуальность темы обусловлена возрастающим интересом к нетрадиционным методам коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальными нарушениями

**Цель доклада – рассказать о преимуществах данного метода, а также рассмотреть задачи, которые мы можем решить с его помощью.**

**Основная часть.** Как известно, песок обладает большим набором сенсорных характеристик. Он может различаться по текстуре, цвету, температуре и влажности. Разнообразие свойств делает его бесценным материалом для развивающих занятий.

В ходе урока, ребёнок пробует различные механизмы воздействия. Широкие жесты всей ладонью создают фон, использование щепотки позволяет нанести песок точечно, нажатия подушечками пальцев помогают сформировать мелкие элементы. Ученик не только видит результат каждого движения, но и может откорректировать свои действия достаточно быстро, без использования ластика, как в обычном рисовании.

Таким образом, рисование песком действительно является отличным тренажёром для развития мелкой моторики рук, что в свою очередь благотворно сказывается на формировании речевых функций. Как считает исследователь Д. Г. Баширова, «Движение пальцев рук имеют огромное значение для речевого развития ребёнка, поскольку оказывают большое влияние на развитие высшей нервной деятельности ребёнка» [1].

Стоит отметить, что помимо речевого развития, данный метод является отличной базой для развития бытовых действий. Приёмы работы (пересыпание песка, разравнивание ладонью, захват, использование трафаретов) тренируют зрительно-моторную координацию и дифференцированные движения пальцев. Всё вышеперечисленное соотносится с основными навыками самообслуживания (застёгивание пуговиц, насыпание и переливание, расчёсывание волос и другое).

Для переноса навыка в реальную жизнь, необходима системная работа и чёткий план действий. Сначала ребёнку необходимо освоить ряд базовых манипуляций (выравнивание поверхности, зачерпывание горстями и щепотками, создание однородного фона). Перед тем, как перейти к персонажам и тем более сюжетам, ученик осваивает рисование отдельных элементов (линии, точки, круги). После занятия педагог может привлечь детей к уборке рабочего места, что способствует формированию алгоритмов. Цепочка повторяемых действий (насыпать песок, выполнить задание, убрать материалы, помыть руки) также помогает усваивать бытовые обязанности.

Существует ещё одна проблема, с которой сталкивается большинство современных детей. Как полагает учитель русского языка Е.Л. Бережнова, «знание произведений художественной литературы - важнейшее условие успешности человека в обществе» [2]. В нынешних реалиях наблюдается существенное усложнение процесса чтения у детей, обусловленное доминированием цифровых медиа. При правильном построении урока ребёнок контролирует не только точность и координацию, но и стимулирует воображение и улучшает коммуникативные навыки. Рассмотрим, как можно организовать занятие песком, которое станет отличным подспорьем для пробуждения интереса к литературе и тренировке коммуникативных навыков.

Для урока с группой детей шести лет педагог подобрала всеми любимую сказку «Курочка Ряба». Ученики схематично изображают любимых персонажей: дед (глаза и борода), баба (платок, глаза, улыбка), курочка (клювик, глазки, гребешок). Создание героя требует проговаривание его характера и места в сюжете. Для придания рисунку действия мы можем менять мимику персонажей или добавлять предметы, имеющие важное значение. К примеру, изобразить яйцо и нарисовать на нём трещинки. В процессе визуализации знакомых историй ребёнок активирует сразу несколько зон мозга. Моторные процессы усиливают впечатление и помогают закрепить образ в памяти.

Помимо этого, дети учатся коммуницировать друг с другом и конструктивно реагировать на критику. В отличие от карандашей и красок, песочные рисунки легко поддаются корректировке, а также дают широкий простор для создания совместного сюжета. Педагог может закрепить за каждым учеником персонажа, и именно ученик становится ответственным за своего героя, изменяет его мимику и проговаривает значение своего сказочного друга в данной истории.

**Заключение.** Песочное рисование сочетает моторную, сенсорную, речевую и социально-коммуникативную нагрузку. Метод служит универсальным инструментом в коррекционной работе с детьми с нарушениями интеллекта.

Материал помогает развивать мелкую моторику рук, что очень важно для формирования бытовых навыков. Освоение цепочки действий (подготовка места, выполнение задания, уборка, мытьё рук) формирует алгоритмы поведения; отработка отдельных движений (пересыпание, насыпание) напрямую соотносится с самообслуживанием (насыпать крупу, застегнуть пуговицу и др.).

Связь «рука-мозг» отлично тренирует не только речь, но и коммуникативные навыки. При проговаривании и рисовании сюжета дети учатся спокойнее воспринимать критику («давай исправим вместе»), благодарить за помощь («спасибо»), совместно переживать успех («у нас получился красивый сюжет»). Стоит отметить, что регулярные групповые упражнения формируют позитивное отношение к совместной деятельности, что безусловно важно для социализации детей с умственной отсталостью.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что техника рисования песком является эффективным инструментом коррекционной работы и имеет ряд преимуществ перед традиционным рисованием. Для повышения эффективности занятий рекомендуется:

- соблюдать принцип «от простого к сложному»;
- сочетать тактильные упражнения с речевым сопровождением;
- проводить фотофиксацию работ для отслеживания прогресса;
- обращаться к знакомым историям (например, сюжеты сказок).

**Список литературы**

1. Баширова, Д. Г. Диагностика развития мелкой моторики рук детей среднего дошкольного возраста / Д. Г. Баширова // Проблемы марийской и сравнительной филологии : Сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 25 октября 2019 года / Ответственный редактор Р.А. Кудрявцева. Том Выпуск 6. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2019. – С. 410. – EDN JVCKVK.
2. Бережнова, Е. Л. Чтение книг - это удовольствие и польза / Е. Л. Бережнова // VIII Сахалинские Рождественские образовательные чтения «Молодежь: свобода и ответственность»: Материалы научно-практической конференции VIII Сахалинские Рождественские образовательные чтения, Южно-Сахалинск, 01–02 декабря 2018 года. – Южно-Сахалинск: Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Сахалинской области», 2019. – С. 168. – EDN XTNCSV.

УДК 376.32

# ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ИГРОТЕК С УЧАСТИЕМ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ

***Ганжала Г.П.***
ГАУК ТОНБ «Специальная библиотека для слепых», г. Тюмень, РФ
*gala724@mail.ru*

**Введение.** Игротеки – один из вариантов досуга для детей и подростков. Возможности участия детей с глубокой патологией зрения в игротеках существенно ограничены. Организация инклюзивного пространства, в котором за игровым столом встречаются незрячий и нормально видящий ребенок требует специальной подготовки.

**Цель** исследования - создать условия для проведения инклюзивных игротек с участием детей и подростков с патологией зрения и их здоровых сверстников.

**Основная часть.** Игра с другими детьми затруднена для незрячих в связи с отсутствием у них диктантного контроля за действиями товарищей, поэтому коллективная игра часто заменяется игрой рядом с товарищем [2, с. 120]. В связи с этим необходимо специально организовывать пространства, в которых ребенок с глубоким нарушением зрения мог бы участвовать в совместных играх с другими детьми. С 2020 года в специальной библиотеке для слепых ведется экспериментальная разработка инклюзивных настольных игр и адаптация популярных настольных игр под возможности восприятия лиц с патологией зрения. Длительное наблюдение и анализ игрового поведения незрячих с рождения детей позволили выделить особенности и трудности восприятия игрового материала. На основе полученных данных были разработаны игры, которые позволяют играть в едином игровом пространстве детям вне зависимости от состояния их зрительной сферы.

Скорость игры и игровые навыки при дефиците зрения сильно отличаются от игровой активности при нормотипичном развитии. Важно, чтобы игровое пространство было одинаково интересно обеим группам детей. Интерес детей без патологии зрения к совместным играм с незрячими детьми основан на необычном формате игр, в которых активная роль принадлежит не ведущим каналам восприятия. Среди игр, которые были предложены участникам, игры ориентированные на аудиальный, визуальный, кинестетический каналы восприятия. Игровые механики основаны на слуховом восприятии, тактильном пространственном анализе игрового поля, «экстремальных ощущениях» (вес, вибрация, микро разряды тока). Среди разновидностей игр, используемых на инклюзивной игротеке: коммуникативные игры, игры-состязания, словесные игры, игры

с реквизитом, арома-игры, игры-движения, игры-позы, игры со звуковыми кнопками. Зрячих детей привлекает оригинальный реквизит, а также возможность использовать обоняние, осязание, слух, температурную и протопатическую чувствительность, что недоступно на обычной игротеке.

В перечень игр для инклюзивной игротеки вошли как игры, требующие минимальной адаптации («Ток-шок», «Тик-так-бум», «Дженга», «Китайские шахматы», «Минное поле», «Арома лото»), так и игры, требующие частичной адаптации. Вторая группа игр требовала в основном адаптации отдельных игровых элементов: цвето-фактурное оформление, увеличение размера и т. д., в нее вошли следующие игры: «Черепашьи бега», «Всмятку», «Кубики вправо», «Мемо флаги», «Мемо снежинки», «Что под крышкой», «Монтессори человечек», «Собери коробку», «Буквохваты», «Кот мышелов», «Тактильное лото», «Твистер», «Доббль», «Звуковая память», «Лепешка», «Резиночки». Отдельно создавались игры, требующие серьезных изменений, изготовления игрового реквизита с нуля и внесения существенных корректировок в правила. Эти игры создавались специально под задачу освоить то или иное игровое действие. Среди них: «Игра-бродилка», «Менялы», «Подкинь свинью», «Холодная долька», «Газ аут», «Лягушка на болоте», «Муха», «Холодильник», «Царевна Несмеяна», «Конфетки», «Тактильные мячики», «Тактильные стрелки», «Волшебные прищепки», «Фетровая мозаика». Для адаптации игрового материала использованы: рельефная графика, нанесение шрифта брайля или рельефных точек, обозначающих цифры, магнитные крепления, велкро-планшеты как игровые поля.

Коллекция инклюзивных игр насчитывает 36 игровых пособий. На протяжении летних месяцев 2026 года для тестирования игровых пособий была организована серия инклюзивных игротек. Общее количество посетителей составило 135 человек, количество проведенных мероприятий: 27. В игротеках приняли участие 9 детей с патологией зрения и 10 зрячих детей, возраст участников от 7 до 17 лет. Практика показывает, что за 1 час игротеки можно сыграть в 3-5 настольных инклюзивных игр. Для каждой игротеки оптимально подбирать свой набор игр, чтобы присутствовал эффект новизны. Оптимальное число участников до 7 игроков. При увеличении количества участников требуются дополнительные ведущие.

Инклюзивная игротека – пространство, где завязываются отношения, возникают эмоции, связанные с игровым сюжетом или отношениями, основанными на игровом взаимодействии. Участники знакомятся, изучают поведение друг друга и особенности реакций на выигрыш или проигрыш. Возникает эмоциональное отношение к отдельным участникам игротеки. Участие в игротеках способствует успешной социализации, развитию умения понимать другого человека, предвосхищать действия соперника, планировать собственные действия. Помимо этого развивается гибкость

социального взаимодействия и невербальная коммуникация [1]. Социальное взаимодействие со сверстниками способствует коррекции вторичных отклонений в развитии незрячего ребенка и профилактике их возникновения [3].

**Заключение.** Результатом экспериментальной работы стали разработанные и апробированные настольные игры. Участие в инклюзивных игротеках позволило незрячим детям:

- расширить социальные связи;
- увлекательно провести досуг в среде сверстников;
- удовлетворить познавательный интерес в период летнего отдыха;
- выработать стрессоустойчивость и сформировать стремление к участию в играх в компании сверстников.
- освоить навыки игровых действий и научиться использовать адаптированный игровой реквизит: кубики и карточки с рельефной графикой, игровые атрибуты на липучках и магнитах, игровые поля с разными вариантами креплений.

Внедрение формата инклюзивных игротек в практику работы специальной библиотеки способствует расширению представлений о библиотеке как пространстве, сочетающем не только информационную доступность, но и возможность коммуникации со сверстниками. Инклюзивная игротека как форма досугового мероприятия может быть активно использована в каникулярный период. Вовлеченные в игру дети не только с большим желанием готовы тестировать новые игры, но и стремятся принять участие в разработке новых игр, в которые интересно играть.

**Список литературы**


1. Каткова, А. Л. Влияние настольных игр на социализацию подростков / А.Л. Каткова, Е. С. Булычева, А. А. Каткова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2022. – №2. – С. 137–143. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-nastolnyh-igr-na-sotsializatsiyu-podrostkov (дата обращения: 03.10.2026). – DOI 10.17238/issn1998-5320.2022.16.2.15. – EDN CHTZXJ
2. Солнцева, Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л.И. Солнцева, В. З. Денискина. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
3. Фомичева, А. Г., Никулина Г. В. Дети с нарушением зрения: своеобразие социального взаимодействия со сверстниками в образовательном процессе / А. Г. Фомичева, Г. В. Никулина // Альманах Института коррекционной педагогики. – № 46. – 2021. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-46/children-with-visual-impairment-the-specificity-of-social-interaction-with-peers-in-the-educational-process (Дата обращения: 07.10.2026)

УДК 376

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

***Головинова А.А., Комарицкая Л.С.***
Колледж технологий, коммерции и сервиса ФГБОУ «Курский государственный университет». г. Курск, РФ
*nastyfapen@yandex.ru, liliya.komaritskaya@yandex.ru*

**Введение**. Профессиональное самоопределение является неотъемлемым компонентом жизненного самоопределения личности, частью социализации и социально-трудовой адаптации подрастающего поколения, включая лиц с интеллектуальными нарушениями. Данная проблема рассматривалась в трудах отечественных учёных: Р.А. Афанасьева, Е.А. Климова, Г.Н. Кузнецова, Е.М. Старобиной и других исследователей [1, 2, 3, 4].

Современное общество предъявляет высокие требования к профессиональным качествам человека: квалификации, профессионализму, многофункциональности, способности работать в условиях конкуренции. В этих условиях выпускникам с умственной отсталостью оказывается особенно сложно адаптироваться к рынку труда в связи с бедным жизненным опытом, ограниченными знаниями, неточными представлениями о профессиях, недостаточно сформированными интересами и неполноценной самооценкой.

Как отмечают Р.А. Афанасьева, Е.А. Климов, для создания предпосылок профессионального самоопределения личности, способной ответственно подойти к выбору будущей профессии, целесообразным является раннее осуществление профессиональной ориентации [1, 2].

**Основная часть.** Анализ специальной литературы показал, что до настоящего времени остаются малоразработанными методические аспекты организации профориентационной работы с обучающимися с интеллектуальными нарушениями в процессе внеурочной деятельности. Это подтверждает актуальность и необходимость детального изучения данной проблемы.

В.В. Ткачева, И.В. Евтушенко и М.В. Жигорева, говоря о детях с интеллектуальными нарушениями, подчеркивают, что профессиональная ориентация данной категории обучающихся представляет собой систему мер, нацеленных на их профессиональное самоопределение, с учётом склонностей, интересов, психофизических возможностей детей и потребностей современного рынка труда, на оказание им помощи в трудоустройстве [5].

По мнению Г.Н. Кузнецовой, профессиональную ориентацию необходимо начинать как можно раньше, так как она способствует формированию у ребёнка «ценностно-смысловой компетенции как запускающего механизма, который обеспечивает успешное вхождение в социум и прямо или косвенно повлияет на его дальнейшее профессиональное самоопределение на следующей ступени образования» [3].

Роль формирования представлений о профессиях у детей с умственной отсталостью заключается в наиболее раннем усвоении знаний о разнообразных видах трудовой деятельности человека, которые позволяют расширить представления обучающихся о профессиях и орудиях труда, раскрывая их интересы и склонности. Кроме того, профессиональная ориентация выступает мощным средством коррекции умственного и нравственного развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями [2].

При организации профориентационной работы педагогам нужно решать ключевые задачи: пропагандировать знания о труде; воспитывать трудовое и профессиональное отношение; информировать о возможностях трудоустройства; помогать в выборе доступных профессий; корректировать неадекватные профессиональные установки.

На основании выводов нами было принято решение провести исследовательскую работу с целью выявления уровня сформированности представлений о профессиях, труде людей и первичных профессиональных предпочтений у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

В констатирующем этапе участвовали 20 обучающихся с интеллектуальными нарушениями, на формирующем этапе сформированы экспериментальная (ЭГ, 10 чел.) и контрольная (КГ, 10 чел.) группы. (Таблица 1).

Таблица 1

Представления о профессиях рассматривались как трёхкомпонентное образование

| Компонент | Показатели | Методики |
|---|---|---|
| Когнитивный | знания о профессиях, видах труда, орудиях труда, о качествах человека, нужных в профессии | разработанные автором опросник «Что я знаю о профессиях людей?» и задание «Подбери инструменты» |
| Эмоционально-оценочный | профессиональные предпочтения, соотнесённые с оценкой своих возможностей; понимание значения труда; профессиональные ценности, притязания на статус | адаптированные методики Л.А. Йовайши, дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова, анкета «Будущий социальный статус» И.В. Арендачук |
| Мотивационный | интерес к труду, желание овладеть профессией, ведущий тип мотивов | адаптированная методика Р.В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии» |

Ответы оценивались по правильности, полноте и самостоятельности: 2 балла – полный самостоятельный; 1 – фрагментарный или с помощью экспериментатора; 0 – с грубыми ошибками, отказ.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил установить, что у большинства обучающихся с умственной отсталостью (55%) преобладает низкий уровень сформированности представлений о профессиях и мире труда. Средний уровень был выявлен у 35% испытуемых, высокий – лишь у 10%.

В когнитивном плане обучающиеся испытывают трудности с определением понятия «профессия», называют преимущественно профессии из ближайшего окружения, слабо осознают содержание профессиональной деятельности и допускают ошибки при соотнесении инструментов с профессиями. Эмоционально-оценочные предпочтения разрозненны, а профессиональный выбор зачастую ситуативен и неосознан: при разных вариантах предъявления профессий обучающиеся склоняются к разным сферам («Человек-техника», «Человек-человек» и др.). Мотивационная сфера также характеризуется преобладанием внешних мотивов (влияние окружения, ожидание дохода): они доминируют у 65% испытуемых, тогда как внутренние (личностно и социально значимые) мотивы присутствуют лишь у 35%.

**Заключение.** На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего эксперимента была разработана программа внеурочной деятельности «Мир профессий», направленная на осуществление профессиональной ориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями, которая осуществляется через беседы, наглядные материалы, экскурсии и практические занятия она формирует представления о профессиях, развивает умение соотносить свои возможности с требованиями труда, воспитывает положительное отношение к работе. Прохождение программы повышает шансы на успешное поступление в учреждения СПО: у обучающихся формируются базовые представления о доступных профессиях, развивается способность соотносить личные возможности с требованиями профессии, укрепляется мотивация к трудовой деятельности. Практико-ориентированные занятия (в т.ч. в мастерских и на экскурсиях) позволяют приобрести элементарные трудовые умения и навыки, востребованные при освоении программ профессионального обучения. Кроме того, программа способствует социальной адаптации и готовности к сопровождению в профессиональной среде – это важный фактор при отборе и обучении в СПО.

**Список литературы**

1. Афанасьева Р.А. Профориентационная работа с детьми и подростками с ограниченными возможностями жизнедеятельности // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 148–154.
2. Климов Е.А. Как выбирать профессию. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
3. Кузнецова Г.Н. Организация ранней профориентации в дошкольном образовательном учреждении. – Челябинск : ЧИППКРО, 2021. – 80 с.
4. Старобина Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. – 119 с.
5. Ткачёва В.В., Евтушенко И.В., Жигорева М.В. Профориентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития: учебное пособие / под ред. Ткачёвой В.В. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 198 с.

УДК 376.42

# ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

***Демидов С.В.***
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
г. Москва, РФ
*sergey_demidov01@bk.ru*

**Введение.** Формирование жизненных компетенций у подростков с нарушением интеллекта является важной частью их подготовки к самостоятельной жизни и социальной адаптации. Жизненные компетенции включают навыки самообслуживания, общения, бытовой и трудовой деятельности, а также умение применять полученные знания в повседневных ситуациях. При этом особенности развития подростков с нарушением интеллекта требуют использования доступных и эффективных методов обучения.

Одним из направлений совершенствования образовательного процесса становится применение инновационных методов, в частности цифровых образовательных технологий. Их использование позволяет сделать обучение более наглядным и практико-ориентированным, а также создать условия для отработки различных жизненных ситуаций.

Цель работы – рассмотреть возможности использования цифровых образовательных технологий как инновационного метода формирования жизненных компетенций у подростков с нарушением интеллекта.

**Основная часть.** Формирование и развитие жизненных компетенций у подростков с нарушением интеллекта является непрерывным процессом, однако именно подростковый возраст имеет

особое значение, поскольку в этот период формируются основы будущей самостоятельности и социальной адаптации.

При обучении важно учитывать особенности познавательной деятельности таких подростков. Они медленнее воспринимают и перерабатывают информацию, могут испытывать трудности с концентрацией, переключением и распределением внимания. Новый материал также не всегда легко усваивается и воспроизводится, поэтому более понятной для них часто оказывается информация, представленная наглядно и связанная с конкретными действиями.

Мышление подростков с нарушением интеллекта также имеет свои особенности. Им может быть сложно устанавливать причинно-следственные связи, выделять главное и применять полученные знания в новой ситуации. Поэтому учебный материал важно связывать с повседневным опытом и практическими действиями. Важно учитывать и мотивацию подростков, поэтому задания должны быть понятными, доступными и иметь видимый результат.

На необходимость практической направленности обучения указывают как требования ФГОС образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, так и исследования в данной области. В частности, подчеркивается важность регулярной отработки жизненных навыков в реальных или специально созданных практических ситуациях [1; 2].

Г.Г. Зак и В.А. Лисицына отмечают, что цифровые технологии могут использоваться не только для передачи учебной информации, но и для организации самостоятельной деятельности обучающихся с интеллектуальными нарушениями [3].

Цифровые технологии также могут способствовать развитию коммуникации и социализации. О.В. Защиринская и П.А. Белимова отмечают, что при их использовании важно учитывать познавательные возможности обучающихся [4].

Перспективным направлением являются технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), которые позволяют моделировать и отрабатывать различные жизненные и социальные ситуации, например посещение магазина, пользование транспортом или общение с другими людьми. Исследований применения VR при интеллектуальных нарушениях пока немного, однако в коррекционной педагогике данная технология рассматривается как средство развития социальных навыков [5].

В свою очередь голосовые технологии могут облегчать работу с цифровыми устройствами, особенно если использование клавиатуры или сенсорного экрана вызывает затруднения.

Еще одним вариантом использования цифровых технологий являются обучающие и развивающие игры. Они позволяют сделать

задания более наглядными, поддерживать интерес и многократно повторять необходимые действия. Такие игры используются при обучении подростков с интеллектуальными нарушениями для развития познавательных и практических навыков. Эффективность их применения зависит от содержания игры и соответствия ее возможностей потребностям обучающегося [6].

Адаптированные цифровые платформы и интерактивные задания также могут использоваться для формирования жизненных компетенций. Они позволяют разделять сложные действия на отдельные этапы и повторять их, помогая подростку постепенно переходить к самостоятельному выполнению задания.

Следует отметить, что цифровые технологии целесообразно сочетать с традиционными методами обучения. Исследование Г.С. Дербисаловой и Г.А. Абаевой показывает, что такое сочетание способствует повышению познавательного интереса, устойчивости знаний и самостоятельности обучающихся с нарушением интеллекта [7].

**Заключение.** Использование цифровых образовательных технологий может расширить возможности формирования жизненных компетенций у подростков с нарушением интеллекта. Обучающие игры, VR/AR, голосовые технологии и адаптированные цифровые задания позволяют сделать обучение более наглядным, практическим и доступным, а также создавать условия для повторной отработки необходимых действий.

**Список литературы**


1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. №1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». – Текст: электронный // Официальное опубликование правовых актов: официальный сайт. – 2022. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405965157/ (дата обращения: 21.09.2026)
2. Вильшанская, А. Д. Педагогическое моделирование социальных ситуаций в методике формирования жизненных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях практико-ориентированного освоения городской среды. Часть 1 / А. Д. Вильшанская. // Специальное образование. – 2026. – №1. – С. 20-35. – URL: https://specobr.ru/en/editorial-team?view=article&id=8197:pedagogicheskoe-modelirovanie-sotsialnykh-situatsij-v-metodike-formirovaniya-zhiznennykh-kompetentsij-u-obuchayushchikhsya-s-intellektualnymi-narusheniyami-v-usloviyakh-praktiko-orientirovannogo-osvoeniya gorodskoj-sredy-chast-1&catid=349 (дата обращения: 21.09.2026)
3. Зак Г. Г., Лисицына В. А. Применение обучающих и развивающих компьютерных игр в образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталостью // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской заочной конференции, 22 апреля 2022 г. Екатеринбург. Екатеринбург, 2022. – С. 52–57. – URL: https://dokumen.pub/22-2022.html (дата обращения: 21.09.2026)

4. Защиринская О. В., Белимова П. А. Риски социально-коммуникативной интеграции детей с нарушением интеллекта в условиях глобальной цифровизации //Психология и право. – 2025. – Т. 15. – №. 3. – С. 37-53. – DOI: https://doi.org/10.17759/psylaw.2025150303
5. Артяева К. К. Психолого-педагогические основы развития социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра: потенциал виртуальной реальности //Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11. – №. 6. – С. 1336-1343. – DOI: https://doi.org/10.30853/ped20260155
6. Stančin K., Hoić-Božić N., Skočić Mihić S. Using digital game-based learning for students with intellectual disabilities–A systematic literature review //Informatics in education. – 2020. – Т. 19. – №. 2. – С. 323-341. – DOI https://doi.org/10.15388/infedu.2020.15
7. Дербисалова Г.С., Абаева Г.А. Использование мультимедийных технологий в обучении школьников с нарушениями интеллекта // Известия. Серия: «Педагогические науки». – 2023. – №69. – DOI https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.69.2.023

УДК [37.02:796]:376

# ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

***Дмитриева О.А.,*** ORCID 0009-0005-1749-5112,
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
*o.dmitrieva@mgumariupol.ru*

**Введение.** В работе рассматривается дифференцированный подход как современная педагогическая технология физического воспитания детей с различными образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Раскрывается значение индивидуализации и вариативности содержания занятий физической культурой для обеспечения равных возможностей физического развития обучающихся. Особое внимание уделяется особенностям применения дифференцированного подхода в работе с одарёнными детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обосновывается необходимость подготовки учителей физической культуры к проектированию разноуровневых двигательных заданий, адаптации физических нагрузок и использованию индивидуальных образовательных маршрутов.

**Основная часть.** Современная система образования ориентирована на обеспечение доступности и качества образования для всех категорий обучающихся независимо от уровня их физического развития, состояния здоровья и индивидуальных способностей. Учитель ставит перед классом одинаковые нормативы по нагрузке и содержанию урока - и здесь

начинается проблема. В реальном классе рядом занимаются дети с разной физической подготовкой, разными двигательными возможностями и разной скоростью освоения упражнений; кто-то нуждается в особых образовательных условиях, а кто-то показывает задатки спортивной одарённости. Отсюда потребность в дифференцированном подходе: эта педагогическая технология позволяет подстроить содержание физического воспитания под особенности каждого ребёнка [3].

Оптимальные условия для развития каждого ребёнка создаются именно тогда, когда меняются содержание занятий, методы, средства и организационные формы работы. Таково требование этого подхода применительно к физическому воспитанию.

Основными принципами дифференцированного подхода являются:

1. Индивидуализацию нельзя игнорировать. Этот принцип требует учитывать физические особенности обучающихся - рост, состояние здоровья, темп утомляемости, и психофизиологические черты - тип восприятия информации, скорость реакции, особенности памяти и внимания. Без такого учёта построить эффективный процесс обучения невозможно, поскольку одна и та же нагрузка воспринимается разными учащимися неодинаково.

2. Ключевым остаётся принцип доступности, поскольку именно он требует, чтобы сложность упражнений соответствовала реальным возможностям ребёнка.

3. Принцип вариативности требует не единственного шаблонного движения, а целого набора способов решить одну двигательную задачу. Преподаватель просит группу пройти одну и ту же дистанцию, но одних - шагом, других - прыжками, третьих - в парах с сопротивлением партнёра. Задание общее, а пути к его выполнению разные. Именно в этом суть данного принципа.

4. Речь идёт о принципе развития, суть которого сводится к постепенному наращиванию физических возможностей занимающегося. Проявляется это, например, в том, что тренировочные нагрузки повышаются не скачкообразно, а поэтапно, с опорой на уже достигнутый организмом уровень адаптации.

Работа с детьми, у которых есть ограничения по здоровью, требует от педагога в сфере физического воспитания особого подхода. Учитель физической культуры не просто развивает двигательные способности ребёнка. Он создаёт условия для укрепления его здоровья, занимается коррекцией нарушений и помогает социальной адаптации.

Дифференцированный подход в работе с детьми с ОВЗ строится на нескольких взаимосвязанных элементах. Прежде чем подбирать упражнения ребёнку с ОВЗ, педагог оценивает исходный уровень его физического развития, и уже от этой отправной точки выстраивается вся дальнейшая работа. Дальше в ход идёт регулировка нагрузки по

интенсивности и продолжительности, подбор доступных именно этому ребёнку упражнений, специальные коррекционно-развивающие задания и индивидуальные формы контроля, все эти элементы работают только вместе. Возьмём, например, задания на силу, выносливость или координацию. Сложность здесь не фиксирована, она варьируется от ученика к ученику. Кто-то выполняет упражнение полностью, а другой обучающийся справляется с меньшим числом повторений, с изменённым исходным положением или при дополнительной поддержке [2].

Ребёнок с ОВЗ вливается в общий образовательный процесс, ощущает вкус успеха и постепенно наращивает свои двигательные возможности. Современный педагог, занимаясь физическим воспитанием, обязан замечать и раскрывать двигательную и спортивную одарённость детей, потому что именно в этом состоит одна из его важных задач.

Дифференцированный подход в работе с этой категорией детей строится на усложнении двигательных заданий и увеличении объёма тренировочных упражнений, поскольку именно так удаётся развивать индивидуальные физические качества каждого ребёнка. Используются элементы спортивной подготовки, организуются дополнительные занятия [5].

Реализация дифференцированного подхода может осуществляться поэтапно.

Первый этап – диагностический. На данном этапе педагог определяет уровень физической подготовленности, состояние здоровья, индивидуальные особенности развития, а также мотивацию и интересы ребёнка. Используются педагогическое наблюдение, контрольные упражнения, анализ медицинских рекомендаций.

Второй этап – проектировочный. Учитель разрабатывает разноуровневые задания, учитывая возможности различных групп обучающихся. Например, базовый уровень подготовки - выполнение упражнений по образцу с контролируемой нагрузкой, средний - выполнение упражнений с увеличением количества повторений, высоки - усложнение техники, повышение интенсивности, использование элементов соревнования.

Третий этап – реализационный. На уроке используются групповые формы работы, индивидуальные задания, игровые технологии, соревновательные упражнения, а также адаптированные комплексы физических упражнений.

Четвёртый этап – оценочно-рефлексивный. Осуществляется анализ динамики развития ребёнка, корректировка индивидуальной программы физического воспитания. Эффективность применения данной технологии во многом зависит от профессиональной компетентности педагога [4].

Современный учитель физической культуры должен обладать следующими умениями:

- диагностировать уровень физического развития обучающихся;
- разрабатывать индивидуальные и групповые задания;
- владеть технологиями адаптивной физической культуры;
- применять современные методы контроля;
- создавать психологически комфортную инклюзивную среду.

Программа подготовки будущих специалистов держится на трёх опорах. Она включает изучение педагогики инклюзивного образования. К этому добавляется освоение методики адаптивной физической культуры. Завершают подготовку технологии индивидуализации двигательной деятельности.

**Заключение.** Ребёнку с ограниченными возможностями здоровья и одарённому спортсмену в одном классе на занятиях физической культуры нужны разные задания - и именно дифференцированный подход даёт учителю инструмент, чтобы это совместить. Он учитывает особенности каждого обучающегося, делает физкультурное образование доступным и создаёт условия для развития всех, кто занимается, независимо от стартового уровня. Инклюзивное образование, где в одном пространстве встречаются дети с разными физическими возможностями, делает такую технологию не просто полезной, а необходимой.

Дифференцированные технологии на практике поднимают требования к самим учителям физической культуры. Педагог должен уметь проектировать индивидуальные образовательные маршруты, подбирать содержание занятий под конкретного ученика и осваивать инновационные методы физического воспитания. Без такой подготовки внедрение подобных технологий остаётся формальным [1].

**Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2021. – 332 с. – ISBN 978-5-534-11695-3. – Текст : непосредственный.
2. Интеграция принципов инклюзивной педагогики в процесс адаптивного физического воспитания на основе легкоатлетических упражнений / Джолиев, И. М. О. [и др.] // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – Т. 15, № 9-1. – С. 299–309. – DOI: 10.25726/z6099-8157-2986-r. – Текст : непосредственный.
3. Евсеев, С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры : учебник / С.П. Евсеев. – 2-е изд. – Москва : Спорт, 2020. – 616 с. – ISBN 978-5-907225-56-5. – Текст : непосредственный.
4. Кохан, С. Т. Адаптивная физическая культура как средство психофизического развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья / С.Т. Кохан, А.А. Шибаева, А.К. Серёдкин // Педагогическая перспектива. – 2025. – № 2(18). – С. 3–10. – DOI: 10.55523/27822559_2025_2(18)_3. – Текст : непосредственный..
5. Фалькова, Н. И. Опорные концепции адаптивной физической культуры при реализации программ инклюзивного обучения / Н. И. Фалькова, А. В. Ушаков, Г. А. Чернец // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 3(38). – С. 89–91. – Текст : непосредственный.

УДК [378.147:796.071.4]:376

# ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ И ДЕТЬМИ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Дмитриева О.А.,*** ORCID 0009-0005-1749-5112,
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
*o.dmitrieva@mgumariupol.ru*

**Введение.** В работе рассматриваются современные инновационные педагогические технологии подготовки учителей физической культуры к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Особое внимание уделяется формированию профессиональной готовности педагогов к организации физкультурно-образовательного процесса с учётом индивидуальных особенностей одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Раскрывается значение компетентностного, личностно-ориентированного, дифференцированного и цифрового подходов в системе подготовки специалистов физической культуры. Обоснована необходимость совершенствования содержания профессионального образования будущих учителей физической культуры посредством внедрения инновационных технологий, направленных на развитие инклюзивной компетентности, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов и обеспечение равных возможностей для физического развития всех обучающихся.

**Основная часть.** Одним из приоритетов государственной образовательной политики является развитие инклюзивного образования, прогнозирующего включение детей с различными образовательными потребностями в единую образовательную среду. Особое значение в данном процессе приобретает деятельность учителя физической культуры, поскольку именно физическое воспитание обладает значительным потенциалом для развития двигательных способностей, формирования социальных навыков, укрепления здоровья и повышения качества жизни обучающихся [2].

В условиях инклюзивного образования педагог физической культуры сталкивается с необходимостью организации занятий для неоднородной группы детей, включающей обучающихся с различным уровнем физической подготовленности, двигательными возможностями, особенностями психофизического развития, а также детей с выраженными способностями в области спорта.

Сегодня профессиональная деятельность учителя физической культуры не ограничивается передачей знаний и формированием

двигательных навыков. Важно также обеспечить каждому ребёнку его собственную траекторию физического развития.

Подготовка специалиста к работе в инклюзивной среде требует развития нескольких компонентов профессиональной готовности:

1. Мотивационно-ценностный компонент: педагог должен осознавать значимость инклюзивного образования и принимать принцип равных возможностей.

2. Когнитивный компонент занимает здесь особое место. Он охватывает знания сразу в трёх областях. Это педагогика. Это психология. Это адаптивная физическая культура, без которой немыслима работа специалиста в данной сфере.

3. Операционально-деятельностный компонент требует от педагога применения технологий индивидуализации и дифференциации непосредственно на занятиях физкультурой, поскольку без этого невозможно учитывать особенности каждого учащегося.

4. Педагог оценивает итоги своей работы через рефлексию, потому что именно она даёт возможность анализировать результаты педагогического труда.

Учитель физической культуры должен развивать инклюзивную компетентность. Сначала это готовность адаптировать урок под конкретного ребёнка, затем умение подобрать особые методы обучения и, наконец, способность выстроить безопасную образовательную среду [1].

Подготовку учителей физической культуры совершенствуют по нескольким направлениям, и компетентностный подход занимает среди них одно из главных мест. Эта технология предполагает не простое усвоение теоретических знаний, а формирование способности применять их на практике.

В ходе подготовки будущие специалисты должны освоить целый ряд компетенций. Ребёнок с ограниченными возможностями здоровья и его сверстник с обычным развитием занимаются физической культурой по-разному, и педагог обязан учитывать эту разницу. Кто-то нуждается в упрощённой нагрузке, кто-то готов к усложнённым упражнениям, а между этими крайностями существует множество промежуточных вариантов. Именно поэтому специалист по физическому воспитанию должен уметь работать с детьми любого уровня развития, подстраивая методику под конкретного ребёнка, а не действуя по единому шаблону.

Важно уметь проектировать программы физического совершенствования. Поскольку каждый человек обладает своими особенностями здоровья, уровнем подготовки и целями, такие программы должны разрабатываться индивидуально, учитывая эти различия и обеспечивая реальную эффективность занятий. Иначе результат окажется случайным.

Практико-ориентированные занятия, педагогические практики, решение профессиональных ситуационных задач, моделирование инклюзивных уроков физической культуры – вот через что компетентностный подход воплощается на деле. Разного рода формы, разные задачи. Но объединяет их одно: студент не запоминает теорию, а действует так, будто урок уже идёт перед реальными детьми с разными возможностями.

Дифференцированный подход можно назвать одной из самых работающих технологий в условиях инклюзии, поскольку он позволяет учителю физической культуры выстраивать урок вокруг реальных возможностей каждого ребёнка. Учеников распределяют по уровню физической подготовленности, для них подбирают индивидуальные двигательные задания, а объём и интенсивность нагрузки меняют в зависимости от того, что человек способен выполнить. К этому добавляются и разные способы выполнения упражнений, которые дают возможность каждому найти свой вариант движения.

Для одарённых детей технология дифференциации позволяет создавать условия для развития спортивного потенциала, совершенствования физических качеств и формирования устойчивой мотивации к спортивной деятельности. Для детей с ОВЗ данный подход обеспечивает доступность физических упражнений и возможность успешного участия в образовательном процессе.

Подготовка учителей физической культуры должна включать освоение технологий адаптивной физической культуры, направленных на развитие двигательных возможностей детей с ОВЗ. К основным направлениям относятся: коррекционно-развивающие упражнения, дыхательная гимнастика, упражнения на развитие координации, элементы лечебной физической культуры, адаптированные спортивные игры.

Использование данных технологий способствует улучшению физического состояния детей, развитию самостоятельности и социальной адаптации [3].

Современный образовательный процесс невозможно представить без использования цифровых технологий. В подготовке учителей физической культуры могут применяться электронные образовательные ресурсы, цифровые диагностические системы оценки физического развития, видеоматериалы с демонстрацией адаптированных упражнений, а также онлайн-платформы профессионального взаимодействия педагогов. Цифровые технологии сегодня помогают поднять качество подготовки будущих специалистов. Они же обеспечивают доступ к современным методическим материалам, что тоже немаловажно.

В работе с одарёнными детьми и детьми с ОВЗ особое значение приобретает проектирование их индивидуальных образовательных маршрутов физического развития. Индивидуальный маршрут включает в

себя: анализ исходного уровня физического развития ребёнка, постановку целей физического совершенствования, подбор содержания занятий, а также выбор методов контроля результатов [4].

Для одарённых детей такой маршрут нацелен на развитие спортивных способностей, повышение физической подготовленности и формирование стойкой мотивации к занятиям спортом.

**Заключение.** Чтобы подготовить учителей физической культуры к работе с одарёнными детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья, нужно внедрять инновационные педагогические технологии. Они должны быть ориентированы на индивидуализацию образовательного процесса и развитие инклюзивной компетентности специалистов. К числу наиболее перспективных направлений можно отнести компетентностный, дифференцированный, личностно-ориентированный, цифровой и адаптивный подходы. Их использование позволяет создать условия для полноценного физического развития каждого ребёнка, независимо от его возможностей и образовательных потребностей [5].

Совершенствование системы подготовки педагогов физической культуры является важным условием эффективной реализации инклюзивного образования и повышения качества физкультурного образования в современных условиях.

**Список литературы**

1. Алёхина, С. В. Философские и методологические основы инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / С. В. Алёхина, А. Ю. Шеманов. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 218 с. – Текст : непосредственный.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2021. – 332 с. – ISBN 978-5-534-11695-3. – Текст : непосредственный.
3. Евсеев, С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры : учебник / С.П. Евсеев. – 2-е изд. – Москва : Спорт, 2020. – 616 с. – ISBN 978-5-907225-56-5. – Текст : непосредственный.
4. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 20–22 июня 2011 г.) / ред. О. Н. Ертанова, М. М. Гордон. – Москва : МГППУ, 2011. – 244 с. – ISBN 978-5-94051-073-4. – Текст : непосредственный.
5. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2005. – 556 с. – Текст : непосредственный.

УДК 373.31:376

# ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Дяченко Е. Ю.,*** ORCID 0009-0005-8403-6987
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
*e.dyachenko@mgumariupol.ru*

**Введение**. Современная система начального общего образования направлена на создание условий для обеспечения доступности качественного образования для всех учащихся – это определяет необходимость создания инклюзивного пространства в образовании. Период младшего школьного возраста связан с активным формированием когнитивных функций, личностного роста ребенка; учащиеся имеют разный уровень знаний, разные скорость обучения и потребности в обучении. Поэтому требуется осуществлять вариативное построение учебного процесса через дифференциацию и индивидуализацию обучения, позволяющие учитывать особенности младших школьников, формировать условия для эффективной учебно-развивающей деятельности детей.

**Цель** данной работы – теоретически обосновать значение дифференциации и индивидуализации обучения как педагогических условий успешной реализации инклюзивного образования в начальной школе.

**Основная часть.** Дифференциация – это разнообразие содержания, способов, форм и средств организации учебно-воспитательного процесса, исходя из индивидуальности учащихся. Дифференцировать можно по уровню знаний детей, скорости работы с материалом, интересам к изучаемому предмету и возможностям получения образования у ребенка. При инклюзии дифференциация должна обеспечить доступность содержания обучения без потери цели общего образования.

Индивидуализация обучения направлена на ребёнка с учётом его текущих возможностей, темпа развития и особых потребностей в образовании. Она включает выбор форм педагогического сопровождения; вариативность заданий по содержанию, уровню сложности, форме выполнения; организацию условий поэтапного прогресса ребенка при овладении содержанием образования.

Теоретической основой для реализации таких механизмов выступают личностный и деятельностный принципы обучения. Личностный принцип – это гарантия индивидуализации ребенка, учета интересов, возможностей и возрастно-психологических особенностей

детей. Деятельностный принцип – вовлечение учащихся в учебно-познавательную деятельность; развитие самостоятельности; создание условий для формирования универсальных учебных действий.

Как мы видим, дифференциация – это разнообразие образовательного процесса, а индивидуализация – это направленность педагогического воздействия на конкретного ребёнка. Как раз их взаимодействие способствует наилучшему освоению младшим школьником учебного материала, а также его социальному и личностному развитию.

Педагогическое обеспечение эффективности инклюзивного образования – это комплекс мер по созданию условий для реализации доступности содержания образования; включенности учащихся в образовательный процесс; оказания своевременной помощи учащимся.

Условие первое – адаптация контента и заданий по образовательным потребностям младшего школьника; изменение объема работы, ее сложности, темпа работы над заданиями, применение визуальных помощников (наглядности), алгоритмов действий, карточек с инструкциями пошагового решения задач. Содержательная ориентация обучения должна остаться неизменной – при этом необходимо предусмотреть достижение планируемых результатов в соответствии со способностями ребенка. Разнообразие форм выполнения заданий и оформления ответов (речевые ответы, письменные задания, схемы) способствует доступности содержания обучения с учётом особенностей развития ребёнка. Формы адаптации выбираются по результатам педагогического мониторинга и консультаций специалистов.

Второе условие – разнообразие способов и форм обучения. Индивидуальный, парный и групповой характер работы дают шанс вовлечь всех детей в обучение. При индивидуальной работе учитывается скорость усвоения знаний, при помощи которой можно организовать целенаправленную помощь ребенку; а при парной или же групповой – формируется умение общаться друг с другом, работать вместе, помогать товарищам.

Особое значение имеют игровые, практико-ориентированные и интерактивные методы обучения. Организация совместного выполнения заданий создаёт условия для формирования толерантности, уважения к индивидуальным различиям и принятия каждого участника образовательного процесса.

Третьим условием выступает комплексное психолого-педагогическое сопровождение младших школьников. Реализовать его в одиночку учитель не может, потому что требуется сотрудничество с другими участниками процесса сопровождения и с родителями. Когда все стороны образовательного процесса работают сообща, трудности в

обучении удаётся выявлять вовремя, находить способы их преодоления и отслеживать динамику развития ученика.

Педагог наблюдает за настроением ребёнка, за тем, как складываются его когнитивные процессы и коммуникация со сверстниками, – именно эти наблюдения ложатся в основу корректировки программы и форм обучения. Результаты мониторинга подсказывают, что менять. Отдельная задача для педагога – закреплять у детей ощущение успеха, поддерживать желание учиться, взращивать самостоятельность и веру в собственную компетентность.

Когда школа и семья действуют сообща, требования к ученику остаются едиными, а учебно-воспитательный процесс легче координировать. Индивидуализация помощи предполагает коррекцию учебных трудностей. Не менее важна социализация ребёнка, а также формирование позитивного эмоционального состояния и уверенности в себе у младших школьников.

**Заключение.** Инклюзивное образование опирается на дифференциацию и индивидуализацию. Именно эти средства позволяют учесть особенности образовательных потребностей младшего школьника, ведь без учёта таких особенностей полноценное включение ребёнка в учебный процесс невозможно. Адаптация содержания обучения, разные подходы к подаче материала и комплексная психолого-педагогическая поддержка вместе формируют познавательный интерес учащихся, развивают их самостоятельность и способствуют социализации. Благодаря этому создаются предпосылки для эффективного усвоения учебного курса и гармоничного развития личности ребёнка.

**Список литературы**


1. Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А. Методология и технология индивидуализации в инклюзивном образовании // Вестник РФФИ. Гуманитарные и общественные науки. – 2023. - №3(114). – С. 61-71. doi: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-61-71
2. Зайцев С.В. К вопросу о типологизации индивидуальных особенностей учения школьников // Психологический журнал. – 2024. – Т. 45. – №3. – С. 54-63. doi: 10.31857/S0205959224030055
3. Енжевская, М. В. Организация образовательного процесса в начальной школе для обучающихся с ОВЗ / М. В. Енжевская // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20, № 1. – С. 89–97. – URL: https://doi.org/10.17759/bppe.2023200109

УДК 376.42

# СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЕ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

***Евтушенко И.В.***[1,2,3], д-р пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-3648-9026,
***Евтушенко Е.А.***[4], канд. пед. наук, доц.,
[1]ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ
[2]ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, РФ
[3]ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, РФ
[4]ГКОУ города Москвы «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 52», г. Москва, РФ
*evtivl@rambler.ru*

**Введение.** Существенные преобразования, реализуемые в настоящее время в системе отечественного образования различных категорий обучающихся, в том числе лиц с отклоняющимся развитием, направлены прежде всего на достижение качественных результатов социализации и интеграции [1; 2; 3]. Одним из направлений научных исследований в области коррекционной педагогики (олигофренопедагогики) становится разработка и внедрение в деятельность практических образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы, обновленного наполнения содержания учебного предмета «Обществоведение» для обучающихся с нарушением интеллекта [4; 5]. Особенности высших психических функций, ограниченные возможности познавательной деятельности, направленной на овладение представлениями об объектах окружающей действительности и социальной жизни, характерные для таких старшеклассников, существенно затрудняют их продуктивный опыт овладения содержанием учебного предмета «Обществоведение» без обеспечения специальными образовательными условиями и соблюдения принципа доступности [6; 7]. Данные требования обосновывают важность научной аргументации специальных психолого-педагогических коррекционно-развивающих подходов, детерминирующих продуктивное и деятельностное формирование основ нравственной и правовой культур у обучающихся с нарушениями интеллектуального развития. Критерии эффективности нравственного и правового воспитания умственно отсталых детей, имеющих нарушения познавательных функций, пока еще недостаточно обоснованы в отечественной специальной педагогике. В представленных материалах содержатся предложения по определению основных положений учебного предмета «Обществоведение» для обучающихся с нарушением интеллекта.

**Цель** исследования: формулирование основных подходов к разработке содержания учебного предмета «Обществоведение» для

обучающихся с нарушением интеллекта.

**Основная часть.** Как и любые другие рабочие программы, содержание учебного предмета «Обществоведение» должно базироваться на основе норм, представленных в ФГОС и ФАООП образования обучающихся с нарушением интеллекта (Вариант 1), которые предполагают обязательный учет особых образовательных потребностей обучающихся с нарушением интеллекта. К таким особенностям можно отнести важность соответствия количества и структурной композиции изучаемого содержания учебного курса реальному опыту и познавательным возможностям старшеклассников с нарушением интеллекта: определенная последовательность изложения, междисциплинарные связи и взаимодействия, применение примеров, очевидных и доступных обучающимся с умственной отсталостью; последовательное усложнение изучаемого материала и закрепление усвоенного на разнообразном учебном материале и в жизненном опыте; изучение некоторых тем теоретического характера в режиме ознакомления. Особое внимание необходимо уделять отбору учебного материала в соответствии с принципом доступности при сохранении требований научности. «Обществоведение», в качестве учебной дисциплины является составной частью предметной области «Человек и общество», включающей «Основы социальной жизни», «Мир истории», «История Отечества», «Этика». Обеспечивая формирование основ правовой культуры, изучение обществоведения предполагает практическую направленность становления мировоззрения, адекватных оценочных суждений обучающихся, достижение личностных результатов в развитии патриотизма, любви к Родине, готовности к защите ее суверенитета, ответственности за собственные действия, осмыслении правовых норм, представленных в Конституции РФ и отечественном законодательстве.

Предполагаемым содержанием учебного предмета «Обществоведение» должны стать адаптированные и специально приспособленные к ослабленным познавательным возможностям обучающихся научные сведения об общественном устройстве и роли каждого человека в социальных взаимоотношениях: современные вызовы, стоящие перед человечеством, экономического, экологического, социального характера, вооруженные конфликты, агрессивные планы недружественных России государств, борьба России за сохранение мира на Земле; основные понятия экономической, социальной, политической жизни, этики и права, правоприменительная практика. Этим обусловлена значимая роль учебного предмета в достижении личностных результатов, в аспекте становления жизненных компетенций обучающихся с нарушением интеллекта легкой степени, обеспечивая запросы каждого в самовыражении, способствуя нормализации каждого выпускника, владеющего представлениями и готовностью к компромиссным решениям

проблемных ситуаций в социальных взаимодействиях, адекватным контролем и самооценкой собственного поведения и поступков окружающих, что способствует социальной реабилитации, интеграции и адаптации обучающихся с особенностями в развитии к условиям стремительно меняющегося современного общества.

Овладение содержанием учебного предмета «Обществоведение» базируется на межпредметных связях при изучении основ социальной жизни, мира истории, история Отечества, чтения (литературного чтения), этики, географии, биологии, различных профилей трудового обучения, физической культуры, что обеспечивает возможность переноса близких тем по различным учебным курсам. Содержание программы строится по линейно-концентрическому принципу.

**Заключение.** Одним из важнейших требований при разработке образовательной программы по «Обществоведению» является учет ограничений возможностей здоровья обучающихся, поскольку понимание и запоминание информации с высокой степенью абстрагирования этического, нравственного и правового содержания является крайне трудным для них, без создания благоприятных условий для правоприменительной деятельности.

**Список литературы**


1. Киселев, А. Ф. Национальная идея в историческом бытии России / А. Ф. Киселев, А. В. Лубков. – Москва: Вече, 2024. – 640 с. – ISBN 978-5-4484-5088-4. – EDN PVQRWV.
2. Громыко, Ю. В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего / Ю. В. Громыко, В. В. Рубцов, А. А. Марголис // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 57-67. – DOI 10.17759/chp.2020160106. – EDN QIHFIV.
3. Нечаев, В. Д. Вовлеченность родителей в воспитание и социализацию детей и молодежи на основе традиционных семейных российских ценностей / В. Д. Нечаев // Семейные ценности и ценностное отношение к семье: методология и позитивный опыт: монография. – Москва: МАКС Пресс, 2024. – С. 266-283. – EDN NCFJYD.
4. Воронкова, В. В. Олигофренопедагогика / В. В. Воронкова, И.В. Евтушенко. – Москва: Владос, 2024. – 447 с. – ISBN 978-5-907660-74-8. – EDN USHOFN.
5. Евтушенко, И. В. Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов / И. В. Евтушенко, В. В. Надвикова, В. И. Шкатулла. – Москва: Прометей, 2017. – 578 с. – ISBN 978-5-906879-51-6. – EDN ZBUPCV.
6. Евтушенко, Е. А. К оценке уровня нравственной воспитанности обучающихся с умственной отсталостью / Е. А. Евтушенко, И. В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 250. – URL: https://science-education.ru/article/view?id=24421 (дата обращения: 27.09.2026). – EDN VUCXSZ.
7. Евтушенко, Е. А. Нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников во внеучебной театрализованной деятельности: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Евтушенко Елена Александровна. – Москва, 2010. – 224 с. – EDN LIRDRD.

УДК 376.3:159.923-055.52

# РАННЯЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ОВЗ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА С ПЕРВЫХ МЕСЯЦЕВ ЖИЗНИ

***Колесникова А.В.,*** ORCID 0009-0001-2778-5763,
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
*a.kolesnikova@mgumariupol.ru*

**Введение.** Ранняя помощь семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в современной науке и практике рассматривается как фундаментальное условие не только успешной социализации и развития самого ребенка, но и становления осознанной родительской позиции. Проблема формирования осознанного родительства в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, приобретает особую значимость в связи с тем, что именно ранние этапы жизни ребенка являются сензитивным периодом для закладки базовых паттернов детско-родительского взаимодействия, определяющих дальнейшее психоэмоциональное и когнитивное развитие. В случае нарушения развития этот процесс может быть искажен как из-за ограниченных возможностей ребенка к ответной реакции, так и вследствие психологических трудностей родителей, которые нередко испытывают растерянность, страх, чувство вины, что блокирует формирование спонтанного, эмоционально-насыщенного общения с малышом.

**Основная часть.** Нормативно-правовая база ранней помощи в Российской Федерации сформирована на основе международных и федеральных документов. К числу международных правовых актов относятся Конвенция ООН о правах ребенка и Конституция Российской Федерации, гарантирующая государственную поддержку семьи, материнства и детства [1]. На федеральном уровне правовыми основаниями выступают Федеральный закон от 24 июля 1994 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (в редакции Закона № 651-ФЗ). Принятие Федерального закона от 25 декабря 2023 г. № 651-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» и утверждение Постановлением Правительства Российской Федерации от 16 августа 2024 г. № 1099 примерных требований к организации и осуществлению ранней помощи детям и их семьям закрепили на законодательном уровне единые подходы к организации этой работы во всех регионах страны [2].

Теоретической основой изучения осознанного родительства выступают концепции субъектно-деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), теории привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт), а также исследования в области психологии семьи и инклюзивного образования. Осознанное родительство в широком смысле определяется как интегративное личностное образование, включающее когнитивный (знание возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, закономерностей его развития), эмоционально-ценностный (безусловное принятие, эмпатия, эмоциональная регуляция) и поведенческий (рефлексивность, способность к самоанализу, гибкость воспитательных стратегий) компоненты. Применительно к семье ребенка с ОВЗ структура осознанного родительства претерпевает качественные изменения [5].

Практика работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, позволяет выделить ряд типичных психологических барьеров, препятствующих становлению осознанной родительской позиции. Отрицание диагноза проявляется в отказе принимать информацию о нарушениях развития ребенка, поиске альтернативных объяснений, игнорировании рекомендаций специалистов. Данная защитная реакция, хотя и выполняет адаптивную функцию в острый период, при затягивании приводит к упущению сензитивных периодов развития и снижению эффективности ранней помощи [4]. Чувство вины и стыда связано с поиском причин нарушения в собственных действиях или бездействии, что порождает хроническое чувство вины, снижает самооценку и затрудняет конструктивное взаимодействие со специалистами. Тревога о будущем проявляется в страхе перед социализацией, будущей самостоятельной жизнью, что может выражаться в гиперопеке, ограничении активности ребенка либо в эмоциональном отстранении. Дефицит родительской компетентности, обусловленный отсутствием знаний об особенностях развития ребенка с данным нарушением, приводит к неадекватным воспитательным стратегиям. Конфликт семейных ролей возникает вследствие дестабилизации семейной системы, что проявляется в перераспределении обязанностей, изменении супружеских отношений [3].

Современная система ранней помощи выполняет ряд ключевых функций в процессе формирования осознанного родительства. Информационно-просветительская функция заключается в предоставлении родителям достоверной информации о природе нарушения ребенка, его компенсаторных возможностях, перспективах развития и эффективных методах коррекционной работы. Родитель, владеющий информацией, перестает действовать вслепую, снижается его тревожность, формируется чувство контроля над ситуацией. Психологическая поддержка направлена на принятие родителями ребенка с ОВЗ, переработку травматических переживаний, развитие эмоциональной регуляции и формирование позитивного образа «я-родитель особого ребенка». Особую ценность представляют групповые формы работы, позволяющие родителям

обмениваться опытом, получать эмоциональную поддержку от семей, находящихся в сходной ситуации. Практико-ориентированное обучение предполагает освоение родителями конкретных приемов взаимодействия с ребенком, организации быта, развивающей среды, игровой деятельности, соответствующих возрасту и особенностям развития малыша. Родители, получившие практические навыки работы с ребенком, быстрее формируют осознанную позицию, испытывают меньше беспомощности и более активно включаются в коррекционный процесс.

**Заключение.** Ранняя помощь семье ребенка с ОВЗ выступает фундаментальной основой формирования осознанного родительства, поскольку обеспечивает условия для принятия диагноза, развития родительской компетентности, преодоления психологических барьеров и активизации субъектной позиции родителей. Именно на этапе раннего детства закладываются базовые паттерны взаимодействия в диаде «родитель – ребенок», определяющие дальнейшее развитие эмоциональной, когнитивной и социальной сфер ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Осознанное родительство в контексте воспитания ребенка с ОВЗ представляет собой сложный, многомерный феномен, требующий для своего становления системной психолого-педагогической поддержки, начинающейся с первых месяцев жизни малыша [6]. Эффективная ранняя помощь, организованная в соответствии с современными нормативно-правовыми требованиями, должна быть комплексной, ранней по срокам начала, ресурсно-ориентированной и строиться на принципах партнерства и субъектности родителей. Принятие Федерального закона № 651-ФЗ и утверждение Постановления Правительства № 1099 создали законодательную основу для развития системы ранней помощи в Российской Федерации, что открывает новые возможности для формирования осознанного родительства в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией программ формирования осознанного родительства в системе ранней помощи, изучением факторов, влияющих на родительское принятие и осознанность, а также с анализом долгосрочных эффектов раннего вмешательства на развитие ребенка и семейное благополучие.

**Список литературы**


1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (в ред. Федерального закона от 25 декабря 2023 г. № 651-ФЗ) // СПС «КонсультантПлюс». – Текст : электронный. – URL: https://nrmobuob-yuganskayasosh86.gosuslugi.ru/netcat_files/301/3430/1099.pdf (дата обращения 02.09.2026).
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 16 августа 2024 г. № 1099 «Об утверждении примерных требований к организации и осуществлению ранней помощи детям и их семьям» // СПС «КонсультантПлюс». – Текст : электронный. — URL: https://nrmobuob-yuganskayasosh86.gosuslugi.ru/netcat_files/301/3430/1099.pdf (дата обращения 02.09.2026).

3. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031900 – "Спец. психология" / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 367 с. : ил.; 22 см. – (Коррекционная педагогика). – Текст : непосредственный. – ISBN 5-691-01095-6.
4. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : АСТ, 2021. – 352 с. – Текст : непосредственный. – ISBN 978-5-17-052715-1.
5. Боулби Дж. Привязанность = Attachment / Джон Боулби ; общ. ред. и вступ. ст. Г. В. Бурменской ; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской. – Москва : Гардарики, 2003. – 447 с. – (Psychologia universalis). – Текст : непосредственный. – ISBN 5-8297-0138-3.
6. Марущак Е. Б. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / Е. Б. Марущак, О. Е. Игнатенко. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2024. – № 4 (76). – С. 127–138. —URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-podderzhka-semi-rebenka-rannego-vozrasta-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/viewer (дата обращения 02.09.2026).

УДК 376.37

# ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Комисова А.Ю.***, ORCID 0009-0004-6465-0325,
***Бондарь Г.И.,*** ORCID–0009-0008-0832-1243
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*komi-sova@mail.ru, bondar_galyna@mail.ru*

**Введение.** Анализ специальной и методической литературы показывает, что общее недоразвитие речи (ОНР) представляет собой одну из наиболее сложных и многоаспектных форм речевой патологии. При данном нарушении у детей наблюдается системная несформированность всех элементов языковой системы. При этом нарушения звуковой стороны речи выступают тем базовым дефектом, который тормозит развитие не только коммуникативной, но и познавательной сферы. Проявляясь в недостаточной сформированности артикуляционного праксиса, снижении уровня фонематического восприятия и стойких искажениях слоговой структуры, эти дефекты создают серьезный барьер для последующего овладения грамотой.

Традиционный дидактический подход, базирующийся на прямых инструкциях и механическом многократном повторении речевого материала, в работе с дошкольниками зачастую дает низкую результативность. Это обусловлено спецификой нейродинамики детей с ОНР: они быстро истощаются, их произвольное внимание крайне неустойчиво, а ведущим типом мышления остается наглядно-образное. Вследствие этого возникает

необходимость поиска альтернативных путей коррекции. Опираясь на фундаментальные концепции Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и Д.Б. Эльконина о психологической природе игры, современная логопедическая наука рассматривает игровую деятельность не просто как форму досуга, а как стратегически важное, научно обоснованное средство коррекционно-педагогического воздействия, способное компенсировать возрастные и патологические ограничения ребенка [1].

**Цель** – теоретически обосновать эффективность игровой деятельности и раскрыть конкретные методические приемы формирования звуковой стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Основная часть**. Звуковая сторона речи, являясь внешней, перцептивной оболочкой языка, опирается на слаженную работу артикуляционного, акустического и фонематического анализаторов. В структуре дефекта при ОНР (в частности, на втором и третьем уровнях речевого развития) выявляется целый комплекс специфических нарушений: от нечеткости, смазанности артикуляции и стойких замен фонем до грубых искажений слогового рисунка слова (пропусков, перестановок, вставок дополнительных слогов). Отечественные ученые Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина неоднократно подчеркивали: механическая постановка звука в изолированной позиции, оторванная от речевого контекста и лишенная внутренней мотивации, не гарантирует его спонтанного переноса в самостоятельную речь ребенка [5].

Игровая технология выступает оптимальным инструментом преодоления указанных нарушений, что объясняется рядом психофизиологических и педагогических факторов:

– игровая среда выступает мощным фактором эмоциональной регуляции: она позволяет нивелировать «логопедическую напряженность», снять страх перед речевым высказыванием и преодолеть вторичные наслоения в виде пассивности или защитного негативизма;

– игра выполняет функцию «переводчика», трансформируя абстрактные и трудноуловимые фонетические категории в плоскость наглядно-действенных, понятных дошкольнику образов.

В современной логопедической практике процесс формирования звуковой стороны речи через игру дифференцируется на три ключевых, взаимосвязанных вектора:

1. Первый вектор – развитие и совершенствование артикуляционной моторики. Перестройка уклада артикуляционных органов требует от ребенка колоссальных волевых усилий и формирования новых кинестетических ощущений. Рутинные упражнения быстро вызывают у таких детей торможение. Включение сюжетно-игровых форм, таких как игры-имитации, логопедические сказки и путешествия, позволяет замаскировать коррекционную задачу. Ребенок, увлеченный образом «хитрой лисички» или «веселого грибочка», неосознанно выполняет многократные

повторения необходимых движений, что способствует выработке точного и динамичного артикуляционного стереотипа.

2. Второй вектор – развитие фонематического слуха и навыков звукового анализа. Данный этап критически важен для профилактики дисграфии. Игровые ситуации конструируются таким образом, чтобы тренировать способность к дифференциации смешиваемых фонем и выделению звука из потока речи. В арсенале учителя-логопеда активно используются дидактические игры с правилами («Поймай звук», «Засели домик», «Хлопни-топни», «Магазин»), подробно описанные в трудах С.И. Мирошниной и Л.Н. Смирновой [4]. Игровая мотивация здесь служит механизмом удержания непроизвольного внимания на сложном процессе акустического различения звуков, делая процесс обучения увлекательным.

3. Третий вектор – формирование и автоматизация слоговой структуры слова. Преодоление стойких искажений требует подключения кинестетической и ритмической памяти. Опираясь на рекомендации Л.Н. Ефименковой и В.И. Селиверстова, специалисты применяют методы наглядного моделирования и ритмизации. Игровые приемы, такие как «Построй башню из кубиков-слогов», «Прохлопай-протопай», «Заведи моторчик», позволяют ребенку визуально и кинестетически ощутить слог как структурную единицу. Использование фишек, счетных палочек и ритмических схем под музыкальное или стихотворное сопровождение синхронизирует работу слухового и речедвигательного анализаторов [2].

При этом, как справедливо акцентирует внимание Н.В. Нищева, важнейшим методическим условием является строгая системность и принцип постепенного усложнения. Игровые задания должны эволюционировать: от простых действий с наглядным материалом к играм со словом, и далее – к играм с фразой и связным речевым высказыванием [3].

**Заключение**. Работа над звуковой стороной речи у дошкольников с ОНР требует выхода за рамки традиционных директивных методов. Игровая деятельность в структуре логопедического занятия перестает быть просто развлекательным элементом или средством снятия утомления. Она трансформируется в полноценный, научно обоснованный и высокоэффективный коррекционный инструмент. Таким образом, грамотное использование игровых технологий является императивным условием для успешной коррекции нарушений звуковой стороны речи и создания прочного фундамента для последующего школьного обучения детей с общим недоразвитием речи.

**Список литературы**

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – № 28– С.1-33.
2. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. / Л.Н. Ефименкова. – М. : Национальный книжный центр, 2015. – 221 с.

3. Нищева, Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 352 с.
4. Смирнова, Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми с общим недоразвитием речи: Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей. – М.: «Мозаика-Синтез», 2004. – 80 с.
5. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология» / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М: Просвещение, 1989. – 207 с.

УДК 376; 379.8

# ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАКОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ИНТЕГРИРОВАНАЯ МОДЕЛЬ ДЮЦ № 3

***Линская С.В.,*** ORCID 0009-0000-0685-1904, ***Зорина Н.Ю.***
МБУ ДО «Детско-юношеский центр № 3», г. Ульяновск, РФ
*duts3-ul@yandex.ru*

**Введение.** Сегодня система дополнительного образования всё сильнее фокусируется на развитии метакомпетенций - гибких навыков, позволяющих детям успешно справляться с переменами, контролировать свои действия и выстраивать продуктивное общение. Для ребят с синдромом Дауна и расстройствами аутистического спектра (РАС) эти умения становятся главным инструментом интеграции в общество и улучшения качества жизни.

**Основная часть**. Фундаментом методологии служит культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, согласно которой высшие психические функции формируются через совместную деятельность с использованием таких средств, как речь, знаки, ритм и движение [1]. Важным регулятором выступает ФГОС НОО ОВЗ, который закрепляет инклюзивные принципы и цели по освоению универсальных учебных действий [5].

Учет индивидуальных особенностей обучающихся с особыми образовательными потребностями диктует специфику педагогического процесса. У детей с синдромом Дауна часто фиксируются гипотония, проблемы с ориентацией в пространстве и задержки речевого развития. Для аутичных детей характерны сенсорные нарушения (повышенная или пониженная чувствительность), трудности в социальном контакте и потребность в четкой структуре занятий. С учетом этих факторов в ДЮЦ № 3 разработана интегративная программа, объединяющая эстрадный вокал, лечебную физкультуру (ЛФК) и хореографию. Эти направления взаимно усиливают друг друга, целенаправленно развивая саморегуляцию, коммуникативные навыки, способность к планированию и адаптивность.

Каждый вид активности решает свои локальные задачи, но одновременно укрепляет общие компетенции. Вокал улучшает контроль дыхания, четкость артикуляции и эмоциональную выразительность. ЛФК корректирует моторные нарушения и развивает осознание собственного тела. Хореография тренирует пространственное восприятие, чувство ритма и умение действовать в унисон с партнерами. Синергия методов обеспечивает «перекрестный» перенос навыков: например, техника выдоха, отработанная на вокальных занятиях, затем применяется в дыхательной гимнастике ЛФК и, наконец, используется в хореографических связках.

Данная общеобразовательная общеразвивающая программа «Музыка моей души» ориентирована на детей в возрасте от 7 до 17 лет и предполагает проведение занятий в мини-группах численностью 4–6 человек два раза в неделю. Каждое занятие длится от 45 до 60 минут. Обучение осуществляет слаженная команда специалистов, включающая педагога дополнительного образования, инструктора лечебной физкультуры и хореографа. Эти специалисты ведут совместную подготовку уроков и единое документационное сопровождение. Основополагающие принципы работы включают единую ритмическую структуру модулей, широкое применение визуальных опор (пиктограмм, карточек и жестовой лексики), поэтапное усложнение задач в рамках зоны ближайшего развития каждого участника, а также гибкое распределение ролей, способствующее успешному вовлечению всех детей [2].

Предсказуемость формата и снижение уровня тревоги достигаются за счет четкой структуры занятия. Занятие открывается приветственным ритуалом, выбором задания по карточке и легкой разминкой, занимающей 5–7 минут. Основная часть состоит из трех блоков по 10–15 минут каждый: первый – «ЛФК и дыхание», где отрабатываются осанка, координация и осознанное дыхание с использованием тактильных подсказок; второй – «Вокал и речь», включающий распевки, работу над динамикой и эмоциональными карточками; третий – «Хореография и ритм», предполагающий выполнение синхронизированных с музыкой движений при поддержке зеркал и визуальных ориентиров [3] [4]. Занятие завершается рефлексией через выбор карточки с обратной связью, расслабляющими практиками и ритуалом прощания (5–7 минут).

Практическая эффективность методики демонстрируется через комплексные упражнения. В задании «Дыхание – движение – звук» ребенок сочетает наклон тела с протяжным выдохом и пением фразы, опираясь на карточки контроля дыхания и метроном, что развивает саморегуляцию и слухомоторные связи. В упражнении «Ритм – слово – движение» под музыкальный фон дети повторяют двигательные комбинации и проговаривают ритмические паттерны по карточкам, стимулируя коммуникативные навыки и планирование. Работа в формате «Мини-сценка

в паре», где участники по очереди исполняют фразы с соответствующими движениями, отражающими смысл текста, способствует формированию эмпатии и навыков социального взаимодействия.

Оценка прогресса осуществляется дважды в месяц посредством использования чек-листов, анализа видеоматериалов и общения с родителями. Важнейшие критерии включают способность концентрировать внимание на протяжении 10–15 минут, способность инициировать взаимодействие, ориентацию по визуальной схеме, применение навыков самообслуживания, последовательное выполнение инструкций, умение сверять итог с эталоном, а также стабильность эмоционального фона. По завершении шестимесячного этапа у 80% детей наблюдается рост показателей по двум-трем метакомпетенциям, при этом наиболее значимые изменения отмечаются в сфере саморегуляции и коммуникативных навыков.

Реализация данной модели опирается на ряд методических принципов: сотрудничество специалистов разных профилей, создание адаптированной среды (снижение уровня освещенности, минимизация отвлекающих факторов, наличие зоны тишины), дифференциация заданий (предложение вариантов разной сложности и альтернативных путей решения), активное участие семьи через несложные домашние задания и регулярную фиксацию достижений.

**Заключение.** Таким образом, сочетание эстрадного пения, лечебной физкультуры и хореографии в ДЮЦ № 3 выступает действенным средством развития метакомпетенций у ребят с синдромом Дауна и расстройствами аутистического спектра. Данный подход способствует всестороннему развитию физических, когнитивных, эмоциональных и социальных качеств, обеспечивая их перенос в повседневную жизнь. Дальнейшее развитие практики предполагает укрепление сотрудничества со специалистами, использование цифровых средств поддержки и распространение данного подхода на другие объединения Центра.

**Список литературы**


1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 350, с. – (Философия риторики. Риторика философии). – ISBN 5-87604-097-5.
2. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка : дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 373 с. : ил., табл. – (Мэтры мировой психологии). – ISBN 5-9268-0341-1.
3. Бурмака, Т. А. Реабилитация детей с ОВЗ посредством хореографии / Т. А. Бурмака // Вестник науки. – 2025. —Т.2. —№ 6 (87). – С. 868–874. – EDN GYOZCM
4. Зимина, А. Н. Музыкальные игры и этюды в детском саду : пособие для музыкального руководителя. / А. Н. Зимина. – Москва : Просвещение, 1971. – 96 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) : утв. приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : сайт. – URL: (дата обращения: 29.09.2026).

УДК 376.36

# КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

***Милентий А.О.,*** ORCID 0009-0001-1163-1954,
***Ручица Т. С.,*** ORCID 0009-0003-0643-7844
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*verbiczkaya.alinochka@mail.ru, t.ruchitsadonnu@mail.ru*

***Введение.*** В современной системе дошкольного образования одной из приоритетных задач является создание условий для полноценного речевого развития детей. По словам Т.А. Соловьевой, директора ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», по данным на апрель 2025 года более 75 тысяч школьников в России имеют нарушения речи [5].

Термин «фонетико-фонематическое недоразвитие» был введен в 1968 году в рамках психолого-педагогической классификации речевых нарушений учеными сектора логопедии Института дефектологии АПН СССР под руководством Р.Е. Левиной [3].

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) определяется как нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами при сохранном слухе и интеллекте, обусловленное дефектами восприятия и произношения фонем [6].

Следовательно, одной из причин речевых нарушений является несформированность фонематического восприятия.

**Цель**: обосновать необходимость комплексного подхода к развитию фонематического восприятия детей дошкольного возраста через когнитивное развитие.

***Основная часть.*** Фонематическое восприятие является базовой предпосылкой для овладения навыками чтения и письма.

Д.Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании [1].

Ведущие специалисты в области логопедии, такие как Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и Л.Ф. Спирова, отмечают, что стойкие нарушения фонематического анализа и синтеза выступают «фундаментальной» причиной возникновения вторичных расстройств письменной речи, таких как фонематическая дислексия и акустическая дисграфия [3, 4, 6, 7].

Р.И. Лалаева глубоко исследовала проблему нарушений чтения и письма и связь этих нарушений с дефицитом зрительного и фонематического

восприятия. Она показала, что при недостаточности фонематического восприятия у ребёнка нарушается процесс соотнесения фонемы (звука) с графемой (буквой), и обосновала, что для успешного овладения грамотой ребёнок должен обладать способностью к фонематическому анализу и синтезу, то есть умением мысленно разделять слово на составляющие его звуки и объединять их в единую смысловую структуру [2].

Взаимосвязь фонематического восприятия и когнитивных функций подтверждается рядом фундаментальных исследований, раскрывающих механизмы речевых нарушений.

Так, Т.Б. Филичева указывает на то, что дефицит произвольного внимания не позволяет ребёнку выделить значимые акустические признаки звука [6]. На практике это проявляется в том, что ребёнок не может сосредоточиться на дифференциации близких по звучанию фонем (например, [с] и [ш]), так как его внимание постоянно переключается на посторонние раздражители. Если внимание неустойчиво, ребёнок «теряет» окончания слов, пропускает звуки, не дослушивает инструкцию, угадывает слова при чтении. Неспособность долго концентрироваться на тексте приводит к тому, что важные детали пропускаются.

Г.В. Чиркина подчеркивает, что фонематические нарушения часто являются не первичными, а вторичными по отношению к слабости слухоречевой памяти [7]. Если ребёнок не может удержать в памяти цепочку из 3-4 слов или слогов, он не сможет понять инструкцию и построить грамматически верную фразу. На практике у ребёнка возникают трудности при заучивании стихов, повторении длинных слов, удержании инструкции, ребёнок может «забыть» начало, пока дойдёт до конца.

Недостаточная сформированность мыслительных операций у детей с ФФНР затрудняет овладение фонематическим анализом, операциями сравнения и дифференциации акустических признаков фонем. Это часто проявляется в трудностях с пониманием логики построения фраз и в сложностях с пересказом. Учитывая, что мышление отвечает за анализ, сравнение, обобщение и установление причинно-следственных связей, ребёнку сложно уловить скрытые связи между словами в предложении, понять смысл сложных грамматических конструкций, например причастных или деепричастных оборотов. Он может воспринимать фразу буквально, не улавливая скрытого смысла или иронии.

Вышеперечисленные нарушения когнитивных процессов существенно препятствуют полноценному формированию фонематического восприятия.

По мнению Р.Е. Левиной, фонематический анализ невозможен без сформированности базовых мыслительных операций (анализа и синтеза). Как отмечает автор, речевые нарушения у детей часто являются лишь «вершиной айсберга», в основании которого лежит недостаточность когнитивных механизмов, обеспечивающих процесс переработки информации [3].

Г.В. Чиркина обосновывает, что сенсорное развитие служит базой для формирования фонематического восприятия у детей [7]. Эта связь объясняется тем, что восприятие окружающего мира через органы чувств создаёт необходимые предпосылки для формирования образов предметов и явлений, что развивает мыслительные операции: анализ, сравнение, обобщение и овладение речью и её звуковой стороной. При сенсорном развитии происходит усвоение сенсорных эталонов цвета, формы, высоты звука. Ребёнок усваивает эталоны звуков речи, ему проще выделять фонемы из потока речи. Автор подчеркивает, что логопедическая коррекция должна быть направлена на создание «когнитивного базиса», так как именно он обеспечивает успешное усвоение ребёнком грамматических конструкций и лексических значений.

**Заключение.** Таким образом, проведённый теоретический анализ доказывает, что формирование фонематического восприятия у детей с ФФНР требует комплексного подхода. Стимуляцию когнитивного развития ребёнка в нашем исследовании мы рассматриваем как надёжный инструмент коррекции ФФНР, который не только способствует преодолению речевых нарушений, но и является необходимым условием успешной профилактики школьной дезадаптации, обеспечивая ребёнку готовность к полноценному овладению навыками чтения и письма.

**Список литературы**


1. Дьякова, Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия старших дошкольников. / Н.И. Дьякова – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 64 с. – ISBN 978-5-9949-0250-9
2. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Электронный ресурс]: методическое пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – Электронные данные (1 файл : 175 Мб). – Москва: Владос, 2004. – 220 с.
3. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р. Е. Левина; ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 221с.
4. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов./ Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн – М.: Гуматит. изд. центр Владос, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 304 с.
5. ТАСС. Эксперт Соловьева: в РФ насчитывается более 75 тыс. школьников с нарушениями речи. [Электронный ресурс]. – 6.04.2025. – URL: https://tass.ru/obschestvo/23609897 (дата обращения: 07.09.2026)
6. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : АЙРИС ПРЕСС, 2008. – 224с. —ISBN 978-5-8112-3390-8.
7. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми. / Г.В. Чиркина— М.: АРКТИ, 2011. – 240с.

УДК 373.2

# СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***М. М. Нухова***
МДОУ «Детский сад №27», г. Копейск, Челябинская обл., РФ
*nuhova-1998@mail.ru*

**Введение.** В современный период времени можно отметить стремительный рост числа детей дошкольного возраста, у которых диагностируется такое заболевание, как «расстройство аутистического спектра». Дети данной категории имеют существенные нарушения психического развития, которые выражены проявлениями стереотипности поведения, задержкой умственного и речевого развития, эмоционально-волевой сферы, трудностей социального взаимодействия и общения, а также ранним проявлением данных дефектов. Данные нарушения развития психики дошкольников с данным диагнозом требуют от педагогов определенного подхода и методики обучения.

**Целью** данного доклада ставится выявить специфические особенности обучения детей с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста, а также провести анализ возможных методик и технологий, позволяющих сделать процесс обучения более эффективным.

**Основная часть.** На сегодняшний день расстройство аутистического спектра является одним из заболеваний, которое отражается на уровне психического развития ребенка в период дошкольного детства. В исследовании О. С. Никольской указано, что существует четыре основных группы детей с расстройством аутистического спектра по степени проявления нарушений развития и навыков взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Так, например, исследователь выделяет дошкольников с полной отрешенностью от внешней среды, детей с активным отвержением внешней среды, с замещением окружающей среды и высоким уровнем ранимости при взаимодействии с окружающими людьми. Для каждой группы дошкольников характерны специфические особенности восприятия окружающего мира, определенная манера поведения и взаимодействия, что выделяет их среди детей без патологий в развитии [5].

К. Гилберг, Т. Питерс пишут о том, что дошкольники с расстройством аутистического спектра имеют проблемы и трудности ориентировки в пространственной среде, их восприятие объектов и предметов окружающего мира нарушено, что искажает целостную картину мира в целом. Более того, по мнению исследователей, дошкольники с данными дефектами психического развития не в состоянии правильно выражать собственные эмоции и чувства, а также распознавать

эмоциональные состояния других людей, они не умеют сопереживать и сочувствовать тем, кому требуется помощь и поддержка со стороны окружающих. Дети с аутизмом не могут полноценно излагать свои мысли и желания с помощью речи, они не в состоянии правильно реагировать и отзываться на свое имя, а также использовать жесты и мимику в процессе коммуникации с взрослыми и сверстниками [2].

Как считает Р. Шрамм, для обучения детей в дошкольном возрасте с диагнозом «расстройство аутистического спектра» необходимо применение специальной методики или технологии обучения. Так, например, автор выделяет, что процесс обучения детей данной категории дефектов должен осуществляться с учетом следующих принципов: индивидуального подхода, учета специфических нарушений в развитии, постепенном введении в ситуацию общения, подборе заданий исходя из возможностей и способностей дошкольников, применении методов наглядности и сенсорной интеграции, а также целенаправленном развитии альтернативных форм взаимодействия с окружающими людьми. Кроме того, педагоги инклюзивного образования должна создавать благоприятные условия обучения для каждого, применять разнообразные методики обучения и развития детей, из числа которых можно выделить сенсорную интеграцию, ориентированную на обучение детей правильному восприятию окружающего мира через органы чувств, систему PECS **(Picture Exchange Communication System),** для которой характерно применения специальных карточек в процессе взаимодействия с окружающими людьми. Также педагоги в ходе обучения дошкольников с расстройством аутистического спектра активно используют анализ поведения или систему ABA **(**Applied Behavior Analysis**)**, в соответствии с которой дети учатся процессу взаимодействия с другими людьми, навыкам самообслуживания, а также понимания собственного поведения и действий дошкольниками [6].

В работе Н. В. Болотских, Н. А. Никитишиной, Е. С. Кривошеенко, С. А. Чернобаевой отмечено, что высокий уровень эффективности в ходе целенаправленного обучения дошкольников с расстройством аутистического спектра показывают методы наглядности – схемы, таблицы, изображения, мультимедийные презентации и видеоролики, при использовании которых педагог может объяснять толкование понятий более понятными и доступными для детей словами. Также применение специальных карточек PECS (Picture Exchange Communication System) дает возможность детям расширить их опыт взаимодействия с окружающими людьми, самостоятельно проявить инициативу в ходе коммуникации, дать ответы на поставленные вопросы, а также поделиться собственными впечатлениями от диалога [1].

По мнению Е. С. Иванова, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук, для обучения дошкольников с расстройством аутистического спектра

необходимо, в первую очередь, приучить детей к режиму и графику проведения коррекционных занятий, научить их работать по инструкции педагога, следовать определенным действиям при выполнении заданий, а также использовать специальные карточки-подсказки, что позволит детям решать учебные задачи без существенных ошибок. Такие умения и навыки подготовят детей к дальнейшему обучения в школе, а также будут способствовать успешному развитию коммуникативных и вербальных умений и навыков [3].

В научном труде Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитиной, Л. М. Феррои выделено, что обучающие занятия с детьми могут быть реализованы как в индивидуальной форме, так и в групповой и коллективной, исходя из индивидуальных особенностей развития и их потребностей. Поскольку большинство детей с расстройством аутистического спектра имеют высокий уровень чувствительности с свету, громким звукам, ярким цветам и текстурам, педагогу следует грамотно подойти к процессу организации внешнего пространства для детей, оснастить помощения специальным оборудованием (шумоподавляющими наушниками, специальными очками, предметами и игрушками из определенных материалов и пр.) с той целью, чтобы дети с могли чувствовать себя комфортно и лучше воспринимать учебную информацию [4].

**Заключение.** Таким образом, по результатам анализа специфики обучения дошкольников расстройством аутистического спектра мы пришли к выводу о том, что на практике педагогов могут быть использованы различные методики и технологии обучения исходя из особенностей данного психического нарушения.

**Список литературы**


1. Болотских, Н. В. Организация среды обучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра в группе компенсирующей направленности / Н. В. Болотских, Н. А. Никитишина, Е. С. Кривошеенко, С. А. Чернобаева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 5 (22).– С. 33-35.
2. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – Санкт-Петербург : ИСПиП, 1998. – 124 с. – ISBN: 5-8179-0002-5.
3. Иванов, Е. С. Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – Санкт-Петербург :Изд-во «Дидактика Плюс», 2004. – 80 с. – ISBN: 5-89239-038-1
4. Манелис, Н. Г. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи / Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитина, Л. М. Феррои. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с. ISBN 978-5-94051-181-6.
5. Никольская, О. С. Аутизм лечится общением / О. С. Никольская // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – № 4. – С. 35-38.
6. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behiavior Analisis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм. - Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 208 с. – ISBN 978-5-91743-039-3.

УДК 376.37

# ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Парфенова В.О.***, ORCID 0009-0009-2992-0306,
***Бондарь Г.И.,*** ORCID–0009–0008–0832–1243
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*parfenova-vika@mail.ru, bondar_galyna@mail.ru*

**Введение.** Полноценное овладение речью обеспечивает детям дошкольного возраста возможность общения со взрослыми и сверстниками, способствует развитию познавательной деятельности, формированию представлений об окружающем мире и успешной подготовке ребенка к школьному обучению. В структуре речевого развития особое значение занимает сформированность грамматического строя речи, поскольку грамматические средства обеспечивают построение связного и понятного высказывания, правильное оформление отношений между словами и передачу смысловых связей [4]. Процесс формирования грамматического строя речи довольно сложный и многоаспектный, так как включает овладение способами словоизменения и словообразования, согласованием слов в словосочетаниях и предложениях, употреблением различных грамматических конструкций. В старшем дошкольном возрасте продолжается активное совершенствование грамматического оформления речи, расширяется объем используемых языковых средств, усложняется структура высказываний, а сформированность грамматического строя речи приобретает особое значение в связи с предстоящим переходом ребенка к систематическому школьному обучению.

Особую актуальность проблема формирования грамматической строя речи у старших дошкольников приобретает применительно к детям с общим недоразвитием речи. Низкая сформированность грамматических средств языка может проявляться в трудностях употребления грамматических форм слов, согласования различных частей речи, построения предложений, что совокупно отрицательно отражается на качестве речевого общения ребенка, затрудняет построение развернутых высказываний, создает дополнительные трудности в процессе подготовки к обучению грамоте и школьному обучению. В связи с этим возникает необходимость поиска и использования таких форм и средств логопедической работы, при которых будет обеспечиваться целенаправленное формирование грамматического строя речи с учетом возрастных и речевых особенностей дошкольников с общим

недоразвитием речи. Вопросы организации коррекционной работы с дошкольниками с речевыми нарушениями представлены в работах Г. Р. Шашкиной [2], значение упражнений рассматривается Н. Н. Кожиной [1], а возможности использования дидактических игр в работе с детьми с общим недоразвитием речи описаны в трудах Е. В. Шереметьевой [4].

Одним из средств коррекционно-развивающей работы с дошкольниками выступают дидактическая игра и упражнения. Ценность игровой деятельности состоит в том, что она включает ребенка в активное взаимодействие, стимулирует ситуации речевого общения, многократно упражняет детей в использовании грамматических форм и конструкций, поддерживает интерес к выполнению речевых заданий. Методически грамотное использование дидактических игр в логопедической работе может создавать условия для практического усвоения грамматических закономерностей языка и переноса сформированных навыков в самостоятельную речевую деятельность в интересной и занимательной форме, при которой ребенок с общим недоразвитием речи учится играя.

**Основная часть.** При разработке системы дидактических игр и упражнений необходимо учитывать структуру формируемого навыка, а также целесообразно последовательно формировать взаимосвязанные компоненты грамматического строя речи.

Первое направление связано с формированием навыков словоизменения, при котором ребенку-дошкольнику предлагаются задания на изменение формы слова в зависимости от ситуации, количества предметов, вопроса или содержания предложения. Второе направление определяется словообразованием, при котором ребенок учится образовывать новые слова и постепенно самостоятельно использовать необходимые языковые формы. Третье направление – это согласование слов, при котором уместны предметные и сюжетные картинки, игрушки, фигурки персонажей и другие наглядные материалы, то есть ребенок подбирает признаки к предмету, согласовывая существительное и прилагательное, либо составляет словосочетание по заданной модели. Четвертое направление – это построение предложений, при котором сначала дошкольник действует по образцу, а затем самостоятельно составляет предложения по картинке, предметам или игровой ситуации. Благодаря реализации описанных направлений обеспечивается переход от выполнения речевого действия с помощью взрослого к самостоятельному использованию грамматических конструкций [3].

Для того, чтобы повысить эффективность игровой работы необходимо постепенно усложнять задания и обеспечивать многократное повторение речевого материала в различных игровых ситуациях. На начальных этапах используются образец и наглядная опора, затем увеличивается самостоятельность ребенка, усложняется речевой материал, а сформированные конструкции включаются в развернутые высказывания.

Использование одной грамматической формы в различных контекстах способствует ее переносу в самостоятельную речь.

Перспективным направлением является включение в дидактические игры сенсорного компонента, так как использование безопасных фактурных материалов, а именно песка, круп, фасоли, камешков, помпонов, небольших фигурок и других предметов, позволяет сделать игровое задание более наглядным и разнообразным. Дополнительная педагогическая ценность сенсорного компонента состоит в том, что повышают активность дошкольников, ведь им интересны новые фактуры и материалы, тогда как карточки и картинки современным подрастающим поколением воспринимается как обыденность. Сенсорные материалы не заменяют речевую задачу, а используются для организации игровой ситуации и повышения активности ребенка. Например, при формировании навыков согласования ребенок может выбирать фактурные предметы по заданному признаку и затем составлять словосочетание или предложение. При формировании словоизменения можно предложить перемещать и группировать фигурки, изменять их количество и одновременно называть результат.

**Заключение.** Система дидактических игр и упражнений строится через последовательную коррекционно-развивающую систему, содержание которой определяется структурой грамматического строя речи, уровнем речевого развития ребенка и задачами логопедической работы. Использование дидактической игры сочетает решение коррекционных задач с естественной для дошкольника игровой деятельностью, а включение сенсорной и предметно-практической составляющей создает дополнительные условия для активного освоения и закрепления грамматических навыков. Эффективность формирования грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи определяется целенаправленностью, систематичностью, постепенным усложнением речевых задач и обеспечением самостоятельного использования сформированных навыков в различных речевых ситуациях.

**Список литературы**


1. Кожина, Н. Н. Использование упражнений речевой ритмики в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Н. Н. Кожина. – Казань: Бук, 2023. – 52 с.
2. Шашкина, Г. Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: учеб. пособие / Г. Р. Шашкина. – Москва: Юрайт, 2019. – 215 с.
3. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учебник для вузов / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – Москва: Юрайт, 2026. – 247 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14591-5.
4. Шереметьева, Е. В. Дидактические игры для обогащения лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень): учебно-метод.пособие / Е. В. Шереметьева, А. Ю. Агафонова. – Челябинск: Абрис, 2025. – 65 с.

УДК 376.37

# ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

***Полетаева Т.А., Савенкова Ю.Я.,*** ORCID 0009-0006-8103-1977
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*tatianapoletaeva1@mail.ru*

**Введение.** Лексическая сторона речи является одним из ключевых компонентов речевого развития ребенка. Формирование словаря в дошкольном возрасте связано не только с накоплением новых слов, но и с уточнением их значений, установлением разнообразных семантических связей, развитием способности выбирать необходимую лексическую единицу и использовать ее в соответствии с ситуацией общения [1]. У детей с общим недоразвитием речи III уровня нарушения лексической стороны речи могут проявляться как в недостаточном объеме словаря, так и в особенностях его качественной организации [2]. В связи с этим диагностика словарного запаса должна оценивать не только называние предметов, действий и признаков, но и понимание значения слов, их смысловых связей, употребление в заданном контексте и самостоятельной речи [3].

**Цель** исследования – выявить особенности состояния словарного запаса старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и определить наиболее выраженные трудности его количественной и качественной организации.

**Основная часть.** Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 38 комбинированного вида городского округа Макеевка» Донецкой Народной Республики Российской Федерации. В нем приняли участие 20 дошкольников 6–6,5 лет с ОНР III уровня, разделённых на контрольную и экспериментальную группы по 10 детей. На констатирующем этапе обе группы обследовались в одинаковых условиях и по единым диагностическим комплексам. Результаты оценивались по балльной системе, что позволило определить уровень развития словаря.

Для изучения словарного запаса использовались два диагностических комплекса. Первый – авторская методика И.А. Смирновой, направленная на исследование номинативной, глагольной и атрибутивной лексики, употребления числительных и предлогов, а также отдельных лексико-семантических отношений, таких как антонимия, синонимия и отношений «часть – целое» [4]. Второй диагностический комплекс О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной был направлен на изучение

активного словаря, понимания и объяснения значений слов, многозначности, подбора синонимов и антонимов, словообразовательных возможностей, лексической сочетаемости и использования слов в самостоятельных высказываниях [5]. Выбор диагностических комплексов обусловлен их направленностью на изучение как состава словаря, так и особенностей понимания, семантической организации и употребления лексических единиц, что соответствует цели данного исследования [4, 5].

При выполнении заданий первого диагностического комплекса в экспериментальной группе мы получили следующие результаты: низкий уровень развития словаря выявлен у 60 % детей, средний – у 40 %; в контрольной группе низкий уровень отмечен у 50 % детей, средний – у 50 %. Это связано с недостаточной сформированностью лексической стороны речи у детей с ОНР III уровня, проявляющейся в ограниченности и неточности словаря, трудностях подбора и употребления слов, обозначающих признаки, качества и действия предметов. Отсутствие высокого уровня в обеих группах подтверждает необходимость целенаправленной коррекционно-логопедической работы по расширению, уточнению и активизации словаря.

Наиболее доступным для детей оказалось употребление знакомой предметной лексики. Вместе с тем при назывании отдельных предметов наблюдались замены требуемых слов более общими наименованиями либо словами, обозначающими ситуативно связанные объекты. Отмечались также случаи затрудненного поиска необходимого слова при сохранности понимания содержания задания. Таким образом, выявленные трудности связаны не только с объемом усвоенной лексики, но и с процессом ее произвольной актуализации. Глагольный словарь был представлен относительно шире других исследуемых компонентов. Однако при обозначении действий дети иногда использовали более общее слово вместо конкретного глагола, что указывает на недостаточную дифференциацию значений близких по смыслу действий. В атрибутивной лексике более доступными были распространенные качественные признаки, тогда как относительные и притяжательные прилагательные вызывали больше затруднений. При употреблении числительных и предлогов ошибки преимущественно возникали в заданиях, требующих точного выражения пространственных и направленных отношений. Недостаточная точность использования предлогов свидетельствует о необходимости формирования у дошкольников не только соответствующего словаря, но и устойчивой связи между лексическим значением и обозначаемым отношением. Значительные трудности выявлены при выполнении заданий на подбор синонимов и антонимов и установление отношений «часть – целое». Дети легче справлялись с привычными семантическими противопоставлениями, а менее частотные и требующие самостоятельного поиска слова актуализировали с трудом.

По результатам выполнения заданий второго диагностического комплекса уровень развития активного словарного запаса выше среднего выявлен у 40 % детей экспериментальной группы, средний – у 60 %; в контрольной группе уровень выше среднего отмечен у 50 % детей, средний – у 50 %. Высокий и низкий уровни в обеих группах не выявлены. Различия в распределении результатов по уровням между двумя диагностическими комплексами обусловлены различиями в предусмотренных ими балльных шкалах и критериях оценивания. Качественный анализ показал, что существенные затруднения возникали при объяснении значений слов, понимании многозначности, подборе синонимических и антонимических единиц, образовании слов, выборе лексемы в соответствии с контекстом и самостоятельном построении высказываний с заданным словом.

**Заключение.** Проведенное исследование показало, что словарь старших дошкольников с ОНР III уровня характеризуется не только ограниченностью отдельных лексических средств, но и недостаточной сформированностью механизмов их семантической дифференциации и актуализации. Наиболее выраженные трудности выявлены при установлении синонимических, антонимических и других лексико-семантических связей, понимании многозначности, выполнении словообразовательных операций, выборе точной лексемы и ее включении в самостоятельное высказывание. Характерными являются семантически неточные замены и использование более общих или ситуативно связанных слов.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о недостаточной системности лексико-семантической организации речи у детей с ОНР III уровня и обосновывают необходимость целенаправленной логопедической работы, направленной не только на расширение словаря, но и на уточнение значений слов, развитие семантических связей и навыков их точного употребления в различных речевых ситуациях.

**Список литературы**

1. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой. – Москва: Эксмо, 2024. – 688 с. – ISBN (978-5-04-192854-4
2. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2024. – 288 с. – ISBN (978-5-699-48294-8
3. Цыбаева, У.В. Изучение особенностей лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / У.В. Цыбаева, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 251-253. – URL: https://clck.su/dpTvT (дата обращени: 16.09.2026).
4. Смирнова, И.А. Диагностика нарушений развития речи: учебно-методическое пособие / И.А. Смирнова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2024. – 144 с. – ISBN (978-5-907179-71-4
5. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С.Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва: Советские учебники, 2025. – 296 с. – ISBN (978-5-907844-80-3

УДК 376.356

# НЕЙРОПЛАСТИЧНОСТЬ И ЭМОЦИИ: КАК ЧУВСТВА «ВКЛЮЧАЮТ» МОЗГ СЛЫШАТЬ И ГОВОРИТЬ У ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

***Рыкова В.А., Большанина Л.В.,*** канд. пед. наук
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
г. Новосибирск, РФ
*v.a.rykova@mail.ru, ljutik842007@yandex.ru*

**Введение.** Кохлеарная имплантация (КИ) открыла детям с глубокими нарушениями слуха возможность обрести слух. Однако технологический прорыв обнажил новую проблему: ребёнок с имплантом может слышать, но не всегда начинает говорить и понимать речь Исследования последних лет указывают на два ключевых фактора, часто упускаемых в традиционной реабилитации, - нейропластичность и эмоции. Цель работы - рассмотреть связь этих механизмов и показать, как её понимание меняет подход сурдопедагога к запуску естественного речевого развития ребенка с КИ.

**Основная часть.** Мозг ребёнка с врождённой глухотой перестраивается кардинально. Ключевое открытие - феномен кросс-модальной пластичности: слуховая кора, не получая сигналов от уха, адаптируется для обработки зрительных и тактильных сигналов. Исследования показывают, что первичная слуховая кора у людей с нарушениями слуха активируется при выполнении задач, связанных с визуальным восприятием, что подтверждает наличие кросс-модальной реорганизации [1]. Это означает, что после имплантации мозгу предстоит не просто «включить» слух, а перестроить уже сложившиеся нейронные связи.

Для развития слуховой коры существует сензитивный период - примерно до 3,5-4 лет. Чем раньше будет проведена операция по кохлеарной имплантации, тем выше шансы на полноценное развитие слухового восприятия. Однако даже раннее вмешательство не гарантирует автоматического прогресса: необходима целенаправленная педагогическая работа, учитывающая нейропластические механизмы.

Эмоциональная сфера детей с нарушением слуха имеет свои особенности. Исследование представлений об эмоциях у детей с нарушением слуха показало, что они испытывают существенные трудности в вербализации эмоций: большинство детей обозначали эмоции жестом или мимикой, а не словом [2]. При этом эмоции гнева и грусти распознаются лучше (62% и 69%), чем радость и страх. Это означает, что для полноценного эмоционального развития необходима специальная

целенаправленная работа, а не просто пассивное «нахождение» ребёнка в среде.

Здесь кроется главный нейробиологический принцип, лежащий в основе нового подхода: *эмоционально значимый звук запускает нейропластичность, нейтральный - нет.* Когда звук вызывает у ребёнка эмоциональный отклик, активируется лимбическая система, запускается механизм, сигнализирующий коре: «Запомни этот звук, он важен!». Именно поэтому в рамках подхода, разработанного в Институте коррекционной педагогики РАО, усилия сурдопедагога на запускающем этапе реабилитации направляются не на тренировку слуха или постановку звуков, а на запуск естественного возникновения речи в контексте усложнения эмоционального взаимодействия ребёнка с родителями [3].

Ключевое понятие этого подхода - *«точка запуска»* новых слуховых возможностей. Запуская эмоциональный диалог, мы тем самым запускаем новые слуховые возможности и получаем становление предпосылок речевого развития. Слуховой и речевой онтогенез рассматриваются не изолированно, а в контексте становления и развития эмоционального взаимодействия ребёнка с близкими взрослыми [3].

Анализ опыта реабилитации детей раннего и дошкольного возраста показывает: каждый ребёнок с КИ может быть переведён на путь естественного развития при определённых условиях - если специально выделяется «запускающий» этап реабилитации и воспроизводится на полноценной сенсорной основе логика нормального развития ребёнка первого года жизни [3].

Эффективность такого подхода подтверждена эмпирически. Дети, прошедшие запускающий этап, начинают получать удовольствие от общения, инициировать контакт, проявлять интерес к звукам окружающего мира, а к концу этапа у них появляются первые спонтанно освоенные слова. Это принципиально отличает данный подход от традиционной «тренировочной» модели, где ребёнок заучивает звуки и слова вне эмоционального контекста.

Таким образом, нейропластичность перестаёт быть абстрактным понятием и становится практическим ориентиром для сурдопедагога. Эмоция - это не «дополнение» к занятию, а его движущая сила. Через эмоционально значимое взаимодействие мы запускаем физиологические механизмы, лежащие в основе слухового и речевого развития.

**Заключение.** Наблюдается фундаментальный сдвиг в сурдопедагогике: от задачи «*научить слышать*» - к задаче «*научить слушать и чувствовать*». Нейропластичность - не абстракция, а физиологический процесс, который педагог может запускать через эмоционально значимый опыт. Новая философия профессии: сурдопедагог - не просто «учитель речи», а проводник в мир звуков, эмоций и человеческого общения.

**Список литературы**

1. Авдеева Е. С. Кросс-модальная реорганизация у людей с нарушением слуха // Национальный вестник медицинских ассоциаций. - 2025. - Т. 2, № 2. - С. 9-10.
2. Подпругина В. В. Представления об эмоциях у детей с нарушением слуха // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. - 2014. - № 16 (702). - С. 156-166.
3. Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. «Точка запуска» новых слуховых возможностей и спонтанного развития речи ребенка после кохлеарной имплантации - 2016. - № 5. - С. 21-31.

УДК 376.37

# КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

***Саенко А. С., Ручица Т. С.,*** ORCID 0009-0003-0643-7844
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*t.ruchitsadonnu@mail.ru., v2023instamurka2@mail.ru*

**Введение.** Проблема коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня сохраняет высокую научно-практическую значимость в современной логопедии. Коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня остаётся важной задачей логопедии. В связи с системным характером речевого дефекта требуется комплексное воздействие: сочетание классических приёмов с современными средствами, в том числе компьютерными технологиями, которые усиливают сенсорные опоры, дают управляемую обратную связь, поддерживают мотивацию ребёнка.

Согласно концепции Р. Е. Левиной, при ОНР нарушаются фонетико-фонематическая, лексическая и грамматическая стороны речи, а при ОНР III уровня сохраняется развёрнутая фразовая речь, но остаются выраженные лексико-грамматические и фонетико-фонематические трудности [2]. Е. Ф. Архипова отмечает у данной категории детей проблемы со словообразованием [1], а Е. М. Мастюкова – наличие «малых неврологических дисфункций» и особенностей эмоционально-волевой регуляции, которые важно учитывать в коррекционной работе [3].

Именно компьютерные технологии позволяют в ходе коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III учитывать вышеперечисленные особенности эмоционально-волевой сферы и эмоционально заинтересовывать ребенка в выполнении коррекционных компьютерных заданий. А также выполнять главную задачу

коррекционной работы – целенаправленно воздействовать на ключевые компоненты речевого развития детей с ОНР III уровня. Визуализация артикуляционных поз (анимации, видеоролики, схемы, 3D-модели языка и органов артикуляции) способствует формированию чёткого артикуляционного образа и соотнесению собственных кинестетических ощущений ребёнка с эталонным образцом. Для детей с ОНР III уровня особенно важно наличие мультисенсорной опоры: одновременное предъявление зрительного образа (положение губ, языка), слухового образца (правильное произношение звука) и тактильно-кинестетических подсказок (например, визуализация струи воздуха или вибрации голосовых связок в схематичной форме) повышающих точность постановки звука. Исследования в области нейропсихологии речевой деятельности подтверждают, что опора на несколько модальностей улучшает кодирование и закрепление моторного образа звука в долговременной памяти.

Интерактивные тренажёры обеспечивают многократное повторение слогов, слов и фраз с отрабатываемым звуком, при этом игровые механики и вариативность заданий позволяют избежать монотонности и сохранить интерес ребёнка к выполнению упражнений. С учётом особенностей детей с ОНР (сниженное внимание, быстрая утомляемость, необходимость частой смены видов деятельности) компьютерные программы целесообразно структурировать по принципу «микрошагов»: короткие задания (на 1-2 минуты), чёткие инструкции, немедленная, но щадящая обратная связь (без избыточной критики, с акцентом на успех). Важным методическим приёмом является постепенное усложнение материала: от изолированного звука к слогам, затем к словам, фразам и связной речи, при этом на каждом этапе сохраняется игровая мотивация и визуальная поддержка.

Задания на различение звуков на слух, выделение звука в слове и определение его позиции способствуют преодолению недифференцированного произношения и предотвращению смешения акустически близких звуков. В цифровой среде такие задания могут быть реализованы в виде интерактивных игр: «найди картинку со звуком», «распредели слова по домикам» (в зависимости от наличия того или иного звука), «исправь ошибку диктора». Использование аудиозаписей с разной скоростью произнесения, разной громкостью и разными голосами (мужской, женский, детский) тренирует гибкость слухового восприятия и помогает ребёнку узнавать целевой звук в различных акустических условиях – это особенно важно для переноса навыка в реальную коммуникацию.

Сюжетные интерактивные задания побуждают ребёнка использовать отработанные звуки в предложениях и коротких рассказах, что способствует переносу навыка из тренировочных упражнений в коммуникативную практику. Например, ребёнок может «помогать герою» составлять фразы, выбирать правильные слова, заканчивать предложения, описывать картинки или составлять мини-рассказы по серии изображений.

Такой подход реализует принцип коммуникативной направленности логопедической работы и способствует развитию не только звукопроизношения, но и лексико-грамматического строя речи, что актуально для детей с ОНР III уровня.

По мнению Е.Р. Траутман практическая интеграция цифровых инструментов в логопедическое занятие реализуется поэтапно. На этапе постановки звука используют мультимедийные материалы – видео в замедленной съёмке, анимации артикуляционного аппарата, схемы, – чтобы продемонстрировать правильную артикуляцию, а также упражнения на слуховую дифференциацию: ребёнок учится отличать целевой звук от смешиваемых и соотносить его с буквой и артикуляционным образом. На этапе автоматизации применяют интерактивные тренажёры с визуальной обратной связью: программа анализирует произносимые ребёнком звуки или слова и отображает результат в виде шкалы, индикатора или анимации; игровая форма и многократное повторение помогают закрепить правильный артикуляционный уклад. На этапе дифференциации ребёнку дают задания на различение оппозиционных звуков – например, выбор картинок, распределение слов, исправление ошибок в аудиозаписях, – при этом материал предъявляют постепенно: от изолированного звука к слогам, словам и фразам, наращивая темп и сложность. На этапе введения звука в связную речь используют сюжетные интерактивные модули: ребёнок отвечает на вопросы, описывает ситуации, продолжает истории, участвует в виртуальных диалогах – это помогает перенести навык в спонтанную речь и преодолеть «эффект кабинета» [5].

Эффективность и безопасность применения компьютерных технологий обеспечиваются соблюдением ряда методических принципов:

1. Продолжительность работы с компьютером на одном занятии не должна превышать 10-15 минут (с учётом возраста и особенностей ребёнка), что позволяет избежать переутомления и сохранить положительный эмоциональный фон. Включение физкультминуток, гимнастики для глаз и артикуляционной гимнастики между этапами работы с экраном снижает риск перенапряжения.

2. Задания подбираются с учётом уровня речевого развития ребёнка, этапа коррекции, а также когнитивных и эмоциональных особенностей. Например, для детей с выраженным дефицитом внимания целесообразно использовать короткие задания с частой сменой деятельности, а для детей с высокой тревожностью – задания с предсказуемой структурой и позитивной обратной связью.

3. Обязательным условием является интеграция цифровых инструментов с классическими логопедическими методами: артикуляционной гимнастикой, пальчиковыми играми, дыхательными упражнениями, работой с зеркалом и тактильными подсказками. Такой комплексный подход обеспечивает воздействие на речевые и неречевые

функции, способствует формированию устойчивых моторных навыков и предотвращает зависимость от визуальных опор.

4. Необходимо учитывать сниженное внимание, быструю утомляемость, возможные трудности обработки сенсорной информации у детей с ОНР. Адаптация заданий включает упрощение инструкций, использование визуальных подсказок, поэтапное предъявление материала и возможность многократного повторения без негативных оценок.

При этом ведущая роль логопеда остаётся определяющей: именно специалист подбирает содержание и последовательность заданий, корректирует произношение, мотивирует ребёнка и фиксирует динамику развития речевых навыков. Компьютерные технологии не заменяют живое взаимодействие, а дополняют его, предоставляя дополнительные инструменты для отработки и закрепления навыков. Логопед адаптирует цифровые задания под индивидуальные особенности ребёнка, варьирует уровень сложности, обеспечивает перенос навыков в естественную речевую среду и отслеживает прогресс с помощью стандартизированных методик.

С точки зрения научно-методической обоснованности, применение компьютерных технологий в коррекции звукопроизношения опирается на принципы полисенсорного обучения, поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), деятельностного подхода и теории развивающего обучения. Цифровые инструменты позволяют реализовать дифференцированный и индивидуализированный подход, обеспечить многократную и вариативную отработку речевых навыков, повысить мотивацию ребёнка и создать условия для переноса сформированных умений в естественную коммуникативную практику.

**Заключение.** Таким образом, компьютерные технологии выступают эффективным дополнением к традиционным методам коррекции звукопроизношения при ОНР III уровня. Их применение позволяет усилить сенсорные опоры, обеспечить многократную и вариативную отработку речевых навыков, повысить мотивацию ребёнка и создать условия для переноса сформированных умений в естественную коммуникативную практику.

**Список литературы**


1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая помощь детям раннего возраста : методическое пособие / Е. Ф. Архипова. – Москва : **Мозаика-Синтез**, 2023. – 120 с. – ISBN 978-5-4315-3282-5
2. Крежевских, О. В. Особенности цифровизации дошкольного образования для детей с ОНР III уровня в условиях инклюзивной группы / О. В. Крежевских, В. А. Юдина, А. И. Михайлова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3 (88). – С. 33–37. – URL:  (дата обращения: 04.09.2026). – Текст : электронный. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsifrovizatsii-doshkolnogo-obrazovaniya-dlya-detey-s-onr-iii-urovnya-v-usloviyah-inklyuzivnoy-gruppy (дата обращения: 04.09.2026).
3. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – Москва : Владос, 1997. – 304 с.

4. Основы теории и практики логопедии / Акад. пед. наук СССР ; под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1968. – 367 с.
5. Траутман, Е. Р. Информационно-коммуникационные технологии в коррекции нарушений связной речи у дошкольников с ОНР / Е. Р. Траутман, Е. Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 215–218. –URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44478959

УДК 376.4

# ИГРА И РИТМОТЕРАПИЯ, КАК ОДНА ИЗ ОСНОВ КОММУНИКАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОВЗ

***Синица В.Б.***
Общественно полезный фонд развития культуры и искусства «Крылья таланта»,
г. Донецк, РФ
*puanty40@rambler.ru, krylya.talanta@mail.ru*

**Введение**. Работа направлена на расширение профессиональных компетенций и овладение техниками, способствующими всестороннему развитию людей с ОВЗ. Теоретические и практические методы раскрытия природного ресурса человека, улучшения психоэмоционального благополучия, развития нервной координации и вестибулярного аппарата, мозгового потенциала, а также эффективного снятия психологических зажимов, препятствующих саморазвитию и творческому росту.

**Основная часть.** Здоровье представляет собой не просто отсутствие психических нарушений и инвалидности, а комплексное состояние благополучия. В рамках такого состояния человек способен реализовывать свой потенциал, эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, демонстрировать высокую продуктивность и вносить значимый вклад в развитие социума. Ключевая задача общества в отношении лиц с нарушениями развития (ОВЗ) состоит в формировании благоприятных условий и оказания всесторонней поддержки, для их успешной социализации, жизнедеятельности и интеграции в социокультурную среду.

В настоящее время ведется активный поиск различных психолого-педагогических, медикаментозных подходов, направленных на коррекцию и нормализацию психического развития группы населения с ОВЗ.

Научные труды Л. С. Выготского [2], М. М. Кольцовой [4] и других авторов свидетельствуют о первостепенной роли движения в становлении психических функций человека. *Ритмотерапию* и хореокоррекцию, как один из методов физической культуры и психологической координации [7, с. 83] (биполярное аффективное расстройство, агрессивный аутизм, синдром дефицита внимания и гиперактивности, задержка психического развития и т.д.) включают в практическую двигательную деятельность.

Для достижения поставленных задачи необходимо реализовать следующие этапы решения:

-развитие координации движений, снятие телесных напряжений;

-обучение психомышечной релаксации;

-улучшение мозгового кровообращения и обмена веществ в организме;

-изменение и коррекция самооценки через осознание собственного тела, своих психических и двигательных возможностей;

-формирование мотивации к личностному возрождению;

-поддержка и развитие в практических (двигательных) занятиях позитивных терапевтических изменений;

-развитие невербальных и вербальных коммуникативных навыков;

-достижение устойчивой психосоциальной адаптации в социуме.

Этапы решения поставленных задач в педагогической практике возможен путем внедрения разных методик, направленных на преодоление дефицитов психического и физического развития средствами музыкально-игровой-ритмической деятельности. Внедрять в уроки нестандартный, или инновационный, урок – это занятие, имеющее нетрадиционную, гибкую, вариативную структуру и ориентированное, главным образом, на повышение интереса обучающихся [5, с. 234]. Такой вид деятельности важен так, как зачастую у такой группы населения (ОВЗ) наблюдается нарушение двигательных функций. Отмечается отсутствие ловкости и плавности движений, зажатость, скованность, напряжение и т.д. Ограничение или отсутствие двигательной активности препятствует естественному развитию личности. Все произвольные движения человека осуществляются с участием сознания. Обучение движению без активного участия сознания невозможно. Двигательный аппарат (ДА) человека управляется его центральной нервной системой. ДА - управляемая система, ЦНС - управляющая система. В плане управления движениями с точки зрения роли сознания и автоматических действий есть такие понятия «умение» и «привычка».

В программу обучения возможно постепенное внедрение игрового метода, метода аналогий с животным и растительным миром (поза, жест, образ) и двигательной (ритмотерапия), где педагог может использовать предметы (атрибутику), где происходит активизация работы правого полушария головного мозга воспитанника, его пространственно-образное мышление, раскрытие скрытых творческих возможностей подсознания.

*Игровой метод.* Игра имеет свою специфику. Если в обычной деятельности важен и процесс, и результат, то в игре важен процесс. Успешность зависит от оригинальности, воображения, способностей человека. Игра способствует возникновению непосредственной творческой активности, осуществляет переход от отдыха и простейших форм досуговой активности к сложным и целенаправленным формам образовательной творческой деятельности. С одной стороны, играя, человек испытывает

радость, удовлетворяет потребности в общении, реализации творческих способностей. Игры для категории населения с ограниченными возможностями строятся на реакциях, так как реакция – это ответное действие организма человека, вызываемое каким-либо раздражителем.

Поэтому, в основу обучения ритмотерапией людей с ОВЗ, необходимо положить игровое начало. Речь идет о том, чтобы сделать игру органическим компонентом занятий по движению.

*Ритмотерапия* двигательная терапия служит толчком активации головного мозга и базируется на признании того, что тело и психика взаимосвязаны: изменения в сфере эмоциональной, мыслительной или поведенческой вызывают изменения во всех этих областях. Тело и сознание рассматриваются как равноценные силы в интегрированном функционировании.

**Заключение.** Многим из «особенных людей» образование и творчество помогает справиться с болезнью, преодолеть жизненные барьеры, обрести уверенность в смысле собственного бытия.

В результате таких занятий у воспитанников заметно улучшается самочувствие и настроение, повышается тонус, и многие утверждают о том, что такие методы действуют позитивно и успокаивающе. Таким образом, игра и ритмотерапия – это не только искусство, но и, метод коррекции различных нарушений не только физических, но и психоэмоциональной составляющей людей с ОВЗ.

**Список литературы**


1. Аленина, М. В. Танцевально-двигательная терапия как современный способ реабилитации пациентов при различных заболеваниях / М. В. Аленина, С. П. Ерыкалова // Международный студенческий научный вестник. – 2020. – № 5. – URL: https://eduherald.ru/article/view?id=20295 (дата обращения: 01.10.2026).
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Гнусарева, Е. П. Инклюзивный коллектив : От реабилитации к искусству / Е. П. Гнусарева ; М-во культуры Свердловской обл., Свердловский гос. обл. Дворец народного творчества. – Екатеринбург, 2019. – 267 с.
4. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка : роль двигат. анализатора в формировании высш. нервной деятельности ребенка / М. М. Кольцова. – Москва : Педагогика, 1973. – 143 с.
5. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
6. Синица, В. Б. Решение стрессовых ситуаций на уроках хореографии при помощи нестандартных педагогических методов (на примере исследований на Донбассе) / В. Б. Синица // Национальное культурное наследие России : региональный аспект : X Всероссийская научно-практическая конференция, г. Самара, 1 апр. 2023 г. / под ред. М. А. Петиновой, Л. М. Артамоновой, В. И. Ионесова. – Самара : Самарский гос. институт культуры, 2023. – С. 117–119.
7. Синица, В. Б. Ритмотерапия и хореокоррекция как методы физической культуры и психологической координации / В. Б. Синица // Символ науки. – 2020. – № 10. – С. 83–85.

УДК 376.42

# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАМКАХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Сухачёва А. Ю.***, ORCID–0009-0008-8253-8918,
***Бондарь Г.И.***, ORCID–0009-0008-0832-1243
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*lemerse@mail.ru, bondar_galyna@mail.ru*

**Введение.** На сегодняшний день система образования активно внедряет инклюзивные методы. В соответствии с нормами Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», каждый обучающийся имеет право на обучение, которое соответствует его личным особенностям и возможностям. Анализ научной литературы и образовательной практики выявляет разрыв между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования к организации психолого-педагогического сопровождения и реальными возможностями профессиональных образовательных организаций. У учащихся с интеллектуальными и речевыми отклонениями данная проблема стоит особенно остро: речевые дефекты делают для них крайне сложными как социальную адаптацию, так и достижение профессиональных результатов.

**Цель исследования** – разработка теоретических основ интегрированной модели логопедической поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в учреждениях среднего профессионального образования (далее – СПО). При этом учитывается отсутствие в штате учителей-логопедов, потребность в консультировании преподавателей, а также индивидуализация адаптационных программ для каждого студента.

**Основная часть.** Исследования, проведенные Е.Ю. Выготским, Р.И. Лалаевой, Л.С. Плехановой и Е.Ф. Статиной, свидетельствуют о том, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями наблюдается системное недоразвитие речи, которое не исчезает даже в процессе подготовки к будущей профессии. Данная проблема выражается в искажении грамматической структуры высказываний, дефектах артикуляции звуков, отсутствии навыков построения связных фраз и ограниченном объеме лексического запаса. Выступления подобных обучающихся обычно отличаются ситуативностью и шаблонностью, из-за чего они не способны решить главную функцию – донесение информации в ходе взаимодействия. Согласно Л.С. Выготскому, низкий уровень вербального

контакта и ограниченное представление о действительности препятствуют формированию коммуникативных умений у этой группы людей [1]. В рамках профессиональной подготовки это выступает существенным барьером для овладения специальностью. Слабое развитие коммуникативных способностей не только осложняет восприятие учебных сведений, но и негативно влияет на отношения с преподавателями и сверстниками.

Важно отметить, что в большинстве техникумов в штатном расписании не предусмотрен учитель-логопед. Привлечение таких специалистов происходит лишь по мере необходимости, что делает систематическую и планомерную коррекционную деятельность затруднительной. Адаптация обучающихся осуществляется преимущественно педагогами СПО, которые не обладают нужными знаниями. Тем не менее, именно учитель-логопед проводит профессиональную диагностику и задает основные векторы коррекционной работы.

Как предписывают методические указания, в учреждениях профобразования создаются психолого-педагогические консилиумы (далее – ППк). В состав этого коллегиального органа входит и привлекаемый учитель-логопед. Главная цель его деятельности в техникуме заключается не только в коррекции звукопроизношения, но и в развитии у студентов умения применять речевые навыки для решения задач как в профессиональной, так и в повседневной жизни. Чтобы решить поставленные проблемы, была создана интегративная модель логопедического сопровождения, включающая три взаимосвязанных блока. Рассмотрим их по отдельности.

Первый блок – диагностика и анализ. Учитель-логопед осуществляет всестороннее обследование, формирует персонализированные характеристики речи учащихся, выявляет функционирующие и поврежденные участки речевых механизмов. Полученная информация служит базисом для разработки программ адаптационного цикла.

Второй блок носит коррекционно-развивающую направленность. В его содержание входят индивидуальные и групповые тренинги, цель которых – совершенствование коммуникативно-речевых навыков, ориентированных на профессиональную деятельность. Акцент делается на накопление и активизацию лексико-грамматических средств для взаимодействия: стимулируется понимание вербальной информации и развитие связной речи. По мнению Р.И. Лалаевой, работа над фразовой речью требует системного подхода, опирающегося на формирование мыслительных процессов, что позволяет охватить все аспекты речевой деятельности [4].

Третий блок носит практический характер. В нем развиваются навыки использования языковых инструментов в условиях, максимально

похожих на настоящую рабочую среду. К действенным приемам относятся интерактивные упражнения, тренинговые сессии, анализ конкретных ситуаций и просмотр видеозаписей с их последующим разбором [2].

Особое место занимает разъяснительная деятельность специалиста, связанная с анализом речевых характеристик отдельных учащихся и их взаимодействие с преподавателями. Учитель-логопед проводит обучение сотрудников техникам приемам стимулирования речевой активности, принимает участие в заседаниях ППк, а также принимает участие в создании программ адаптационного цикла. Подобный подход гарантирует согласованность требований и преемственность коррекционных действий.

Успешное внедрение этой модели требует обязательного внимания к личным характеристикам обучающихся. Согласно взглядам Т.И. Каширской, достигнуть результатов в коррекции фразовой речи у детей с интеллектуальными нарушениями можно лишь через персонализированную и дифференцированную работу с каждым обучающимся [3], благодаря чему процесс адаптации станет по-настоящему ориентированным на личность.

**Заключение.** В рамках СПО логопедическая поддержка является важным звеном комплексного психолого-педагогического сопровождения лиц с интеллектуальными нарушениями. Работа над речевой коммуникацией помогает устранять языковые нарушения и одновременно облегчает профессиональную социализацию и интеграцию в общество.

**Список литературы**


1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 656 с. – ISBN 5-8114-0481-6. – Текст : непосредственный.
2. Канунников, С. Н. Особенности реализации образовательного процесса для обучающихся с нарушением речи : материалы по инклюзивному образованию / С. Н. Канунников, Г. Е. Воскресенская. – Омск : БПОУ ОКПТ, 2019. – 14 с. – Текст : непосредственный.
3. Каширская, Т. И. Методы коррекции мышления и речи учащихся с легкой умственной отсталостью / Т. И. Каширская // Перспективы науки и образования. – 2017. – № 2 (26). – С. 55–57. – Текст : электронный. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-korrektsii-myshleniya-i-rechi-uchaschihsya-s-legkoy-umstvennoy-otstalostyu/viewer (дата обращения: 25.09.2026). – EDN: ZQZPZL.
4. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : методическое пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 2004. – 220 с. – (Коррекционная педагогика). – ISBN 5-691-00137-X. – Текст : непосредственный.

УДК 376.4

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

***Сухойванова Л.В., Ручица Т.С.,*** ORCID 0009-0003-0643-7844
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*Ludmilasuhoiva@mail.ru, t.ruchitsadonnu@mail.ru*

**Введение.** Актуальность использования театрализованной деятельности как средства развития связной устной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Стандарт закрепляет необходимость формирования у обучающихся коммуникативных умений и навыков, развития речевой активности и способности к осмысленному вербальному взаимодействию – как базовых условий социальной адаптации и освоения адаптированной образовательной программы. Именно театрализованная деятельность в коррекционно-педагогическом процессе рассматривается как полифункциональное средство, обладающее значительным потенциалом для развития связной устной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта.

**Основная часть**. Особенности речевого развития детей с нарушениями интеллекта имеет существенные отличия от возрастной нормы и характеризуется системными нарушениями со всех сторон речи. В первую очередь, страдает связная речь. Данный факт обуславливает необходимость целенаправленной коррекционной работы, ориентированной на доступные для данной категории детей формы деятельности. Одним из таких средств выступает театрализованная деятельность.

Театрализовано-игровая деятельность – это обобщенное понятие, включающее в себя разные виды театрализованных игр, организуемые совместно со взрослыми или самостоятельно детьми [2]. В настоящее время театрализованная деятельность достаточно активно используется в коррекционной педагогике.

Главным фактором результативности театрализованной деятельности выступает её соответствие ведущим видам деятельности младшего школьного возраста и сохранным возможностям детей с нарушениями интеллекта. В основе лежит деятельностный подход, предложенный А. Н. Леонтьевым и П. Я. Гальпериным, согласно которому развитие психических функций, в том числе речи, происходит в процессе активной, личностно значимой деятельности. Так, по мнению ученых, принятие роли, проживание ситуации, взаимодействие с партнёрами по

сцене создают естественные условия для речевой практики: «…высказывание становится не формальным упражнением, а необходимым инструментом достижения игровой цели».

С позиций психолингвистики А. А. Леонтьева и Н. И. Жинкина театрализация способствует формированию механизмов порождения связного высказывания. Авторы считают, что в ходе подготовки и разыгрывания сюжета ребёнок учится удерживать замысел, структурировать содержание, выделять смысловые звенья и выстраивать их в логической последовательности. Использование внешних опор – декораций, костюмов, реквизита, пиктограмм и мнемотаблиц компенсирует дефицит внутреннего программирования, что характерно для детей с интеллектуальными нарушениями [3].

Театрализованная деятельность активно задействует эмоционально-волевую сферу ребёнка. Положительные эмоции, возникающие в процессе игры, повышают мотивацию к речевой активности, снижают тревожность и страх ошибки, стимулируют инициативные высказывания. Это особенно важно для детей с нарушениями интеллекта, у которых нередко наблюдается избегание вербального взаимодействия из-за осознания собственных речевых трудностей.

Воздействие театрализованной деятельности на связную устную речь реализуется через ряд взаимосвязанных механизмов: мотивационный, наглядно-действенный, репродуктивно-продуктивный, коммуникативный и когнитивный.

Л.Б. Баряева, отмечает, что ролевое общение в процессе театрализации проходит лишь стереотипно, с помощью заученных фраз, и только с помощью педагога дети с умеренной умственной отсталостью начинают обозначать роль словом, понимают ее. С одной стороны, ребенок выполняет роль определенного персонажа, подчиняя свое речевое поведение. С другой стороны, он является партнером по игре, вступает в общение с другими детьми [1].

А.П. Кузнецов доказал, что связная речь активно формируется в процессе общения дошкольников сверстниками, поэтому очень важное значение театрализованная деятельность играет в системе коммуникативных умений и навыков. Исследователь выделил условия проявления коммуникативных качеств дошкольников театрализованных играх: содержание игр должно соответствовать интересам и возможностям детей; важно грамотно организовать творческую атмосферу в детском коллективе; способствовать улучшению взаимоотношений конфликтующих между собой детей; педагогическое сопровождение строить с учетом постепенного нарастания самостоятельности и творчества ребенка; театрально-игровая среда должна быть динамично изменяющейся, а в ее создании принимают участие все дети сообща [4].

По мнению П.Я. Гальпернина, эффективное использование театрализованной деятельности предполагает соблюдение этапности, соответствующей теории поэтапного формирования умственных действий.

Подготовительный этап включает знакомство с сюжетом, анализ ситуации, выделение главных персонажей и основных событий [2].

Для достижения максимального коррекционного эффекта необходимо соблюдение ряда педагогических условий: подбор репертуара, объёма и сложности речевого материала осуществляется с учётом актуального уровня речевого и когнитивного развития каждого ребёнка; переход от простых форм театрализации к более сложным, от репродуктивных заданий к продуктивным, от опоры на готовые образцы к самостоятельному порождению высказываний происходит поэтапно; интеграция с другими видами коррекционной работы, с логопедическими упражнениями, развитием мелкой моторики, сенсорной интеграцией; согласованная работа учителя, логопеда, дефектолога и психолога, каждый из которых вносит свой вклад в подготовку и проведение занятий; доброжелательная атмосфера, отсутствие оценочности, поддержка любой речевой инициативы ребёнка [4].

По мнению А.А. Султангазиной, театрализованная деятельность открывает ребёнку возможность примерить на себя роль актёра, и за счёт этого наладить взаимодействие с другими участниками постановки, в том числе с теми, с кем раньше не складывалось общение. Совместная подготовка к празднику, в том числе изготовление реквизита и аксессуаров укрепляет связи между детьми и создаёт естественную среду для развития диалогической речи [5].

**Заключение.** Таким образом, театрализованная деятельность представляет собой эффективное средство развития связной устной речи младших школьников с нарушениями интеллекта благодаря своей полифункциональности, наглядности и высокой мотивационной составляющей.

**Список литературы**


1. Баряева, Л. Б. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с детьми с интеллектуальными нарушениями / Л. Б. Баряева. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 184 с.
2. Вечканова, И. Г. Театрализованная игра в реабилитации детей с интеллектуальной недостаточностью / И. Г. Вечканова // Дефектология. – 2019. – № 3. – С. 47–54.
3. Климонтович, Е. Ю. Использование театрализованной деятельности в логопедической работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи / Е. Ю. Климонтович // Логопед. – 2021. – № 4. – С. 32–39.
4. Кузнецов, А. П. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста в театрализованных играх / А. П. Кузнецов // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 8. – С. 19–25.
5. Султангазина, А. А. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушениями интеллекта средствами театрализованной деятельности / А. А. Султангазина // Коррекционная педагогика. – 2020. – № 2. – С. 58–64.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : утв. приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru/

УДК 376.33

# РОЛЬ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ СИСТЕМЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

***Ткачёва В.В., Большанина Л.В.,*** канд. пед. наук
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
г. Новосибирск, РФ
*tkachva.vikulya@mail.ru, ljutik842007@yandex.ru*

**Введение.** Представленная работа рассматривает структуру коммуникативно-деятельностной системы, которая была разработана Сергеем Александровичем Зыковым в 1972 году. Особое внимание уделяется принципам и положениям данной системы. Также в работе описаны особенности работы на уроках предметно-практического обучения (ППО).

**Цель.** Рассмотреть и проанализировать структуру, принципы и базовые положения коммуникативно-деятельностной системы обучения языку, разработанной С. А. Зыковым, а также выявить особенности её практического применения на уроках предметно-практического обучения (ППО) для детей с нарушениями слуха.

**Основная часть.** Коммуникативно-деятельностная система была разработана С. А. Зыковым в 1972 году. По этой системе стали работать коррекционные школы, а также детские сады. С. А. Зыков считал важным создать такую модель педагогического процесса, при которой практическое усвоение языка должно стать основой овладения им [3].

Коммуникативно-деятельностная система содержит в себе принцип, который состоит в том, что система работы по обучению языку должна определяться педагогически организованной деятельностью детей с нарушением слуха. Данная система имеет базисные положения такие как:

- Обучение языку по принципу формирования речевого общения.
- Формирование у глухих детей потребности в речевом общении.
- Тесная связь обучения языку с предметно-практической деятельностью детей.
- Организация речевой среды как условия развития речи.

Для овладения языком является необходимым создать среду, которая будет вызывать потребность в речи и её развитии. Система С. А. Зыкова предполагает не только обучение говорению, но и обучение разных видов речевой деятельности, а именно слушания, слухо-зрительного восприятия, зрительного восприятия, чтения, говорения, письма, дактилирования. Жестовая речь в свою очередь была исключена из данного списка, по причине того, что автор считал, что такая речь снижает потребность ученика овладеть устной речью. На основе принципов данной системы

были созданы уроки предметно-практического обучения (ППО). На таких занятиях педагог выступает зачинщиком коммуникации учащихся, создав правильную обстановку в классе, которая вызывает потребность в общении. Программа по предметно-практическому обучению рассчитана для детей с подготовительного по 4-ый класс. Предусмотрены различные виды предметно-практической деятельности, доступные детям младшего школьного возраста: лепка, аппликация, работа с бумагой, конструктором, тканью, моделирование из разных материалов. Формы работы на уроках ППО организуются разными способами:

- работа учителя с классом;
- работа с «маленьким учителем»;
- работа парами;
- работа бригадами;
- выполнение индивидуальных заданий.

Главная задача учеников на уроках ППО, это опосредовать словом каждое своё действие. Ход работы на таких занятиях проходит следующим образом: сначала учитель должен организовать ситуацию, которая будет вызывать потребность в общении [2]. К примеру, дети за время урока должны нарисовать домик. Ученица Маша взяла коричневый карандаш, чтобы нарисовать крышу и обязательно проговаривает это вслух: *«Я взяла коричневый карандаш».* Саша хочет нарисовать голубое окно, но у него нет карандаша такого цвета, и тогда он говорит классу: *«Ребята, дайте пожалуйста голубой карандаш».* Также дети должны делать отчет о проделанной работе: *«Я нарисовал трубу», «А я нарисовал черную дверь»*.

Сочетание предметно-практической деятельности с целенаправленным речевым обучением и развитием словесной коммуникации способствует более эффективному и быстрому усвоению детьми житейских понятий. Поэтому их формирование выступает одной из специальных задач уроков предметно-практического обучения (ППО).

Программа предусматривает освоение различных групп житейских понятий. К ним относятся пространственные понятия («справа», «слева» и другие), обозначения направления («направо», «налево» и другие), количественные понятия («несколько», «столько же»), относительные («побольше», «еще меньше»), временные понятия («сейчас», «потом», «долго» и другие.), природоведческие (о растениях, животных), форма предметов («круглый», «квадратный») и величина предметов («большой», «маленький») [1].

При подготовке к занятию учитель заранее определяет перечень понятий, усвоению которых будет уделено внимание, и отражает эту работу в целях урока, например: «знакомство со словами…» или «упражнение в употреблении слов…». Новое слово, обозначающее формируемое понятие, вводится в процессе конкретной практической ситуации, в которой ребенок испытывает необходимость использовать

соответствующее слово. Такой подход позволяет одновременно связывать слово с практическим действием, конкретным предметом или явлением и постепенно формировать у детей устойчивое понимание его значения.

В результате работы на уроках предметно-практического обучения осуществляется потребность в общении, в условиях совместной деятельности детей. Учителю важно создать в классе благоприятную атмосферу, выбрать тему, которая детям будет интересна, чтобы такая обстановка вызывала у учеников потребность в говорении. В такой обстановке учащиеся активно познают основные элементы речевой деятельности, знакомятся с новыми словами в процессе деятельности, что благоприятно влияет на запоминание. Также уроки ППО обеспечивают восхождение учащегося от овладения разговорной (диалогической) к монологической речи в педагогически организуемых коммуникативных ситуациях.

**Заключение.** Таким образом, представленный теоретический анализ данной системы обучения глухих детей позволяет организовать речевую среду для формирования произносительных навыков детей, создавать мотивацию в потребности к устной речи. Это способствует не только обогащению словарного запаса, но и формированию навыков диалогической и монологической речи, в процессе использования главной функции языка – общения.

**Список литературы**


1. Зыков, С. А. Методика обучения глухих детей языку. / С. А. Зыков - М.: Просвещение, 1977. – 200 с.
2. Зыкова Т. С. Роль предметно-практической деятельности в усвоении словарного материала школьниками. - В кн.: Вопросы изучения, обучения и воспитания аномальных детей. Тезисы докладов конференции аспирантов и молодых ученых-дефектологов / Под ред. М. Ф. Титовой. М.: Педагогика, 1974. – С.9-20
3. Зыкова Т. С., Зыкова М. А. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей: Учеб. пособие для студ. высш. под. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 176 с. ISBN 5-7695-0841-8

УДК 373.5.a6:81’243’27:373.5.042

# ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ ПОСТКОНФЛИКТНОГО РЕГИОНА

***Харченко Л.И.,*** канд. пед. наук, доц., ORCID 0009-0005-4468-3282
***Коба С.А.***
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, РФ
*larissa7474@yandex.ru,sophie.koba.05@bk.ru*

**Введение.** В условиях стремительного развития глобализации наблюдается рост тесного взаимодействия людей в различных сферах жизни. Мы можем наблюдать, что изучение иностранного языка не ограничивается лишь системой лексики и грамматики для формирования языковой компетенции. Лингвострановедческий аспект является средством освоения иной культуры для последующего успешного применения полученных знаний на практике.

Проблематика данного подхода в обучении иностранному языку особенно актуальна в условиях инклюзивной образовательной среды постконфликтного региона. В частности, для учащихся старших классов с признаками ПТСР, проживающих на территории Донбасса, которые стали свидетелями событий 2014 года и проживающих в зоне специальной военной операции. В рамках инклюзивного образования важно рассматривать образовательные условия не только для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это также является пространством для развития и педагогической поддержки детей с особыми психологическими и образовательными потребностями.

**Целью** данной работы является раскрытия возможности лингвострановедческого компонента в обучении иностранному языку старшеклассников с учетом возможного посттравматического опыта в условиях инклюзивной среды постконфликтного региона.

**Основная часть.** Лингвострановедческий подход в преподавании иностранного языка подробно проанализировано в исследовании Л.И. Харченко, С.Я. Харченко и Т.А. Кокновой. Он основан на представлении о языке как о носителе культурных смыслов. Освоение иноязычной лексики и грамматики должно быть параллельно с формированием представлений о стране изучаемого языка, ее историческими, социальными и ценностными особенностями. Такой подход расширяет содержание языкового образования. В ходе рассмотрения возможных коммуникативных стратегий школьники учатся выбирать адекватные с учетом норм речевого этикета и интерпретировать культурно обусловленные значения высказываний. Как результат

предполагается не только владение языковыми средствами, но и понимание культурного контекста общения [4, с.84]

Представляется, что идентичные коммуникативные ситуации требуют различных подходов к решению в зависимости от особенностей культуры. Ценность лингвострановедческого аспекта заключается в выход за рамки традиционного подхода и формального отношения к изучению иностранного языка. Школьнику тяжело запомнить и использовать в дальнейшем изученные слова и фразы без контекста. Важным результатом лингвострановедения становится умение интерпретировать высказывание в широком смысле, обращать внимание на цель говорящего, характер взаимоотношений участников общения и скрытые оттенки смысла.

Отбор лингвострановедческого материала при работе с обучающимися старших классов должен быть обусловлен не только с точки зрения его познавательной ценности, но и с учетом эмоциональной безопасности. Согласно Г.З. Казымовой, А.И. Гулиева, Ш.А. Ахмедова, в подростковый период физиологические трансформации происходят более стремительно чем эмоциональное созревание. Подобная неравномерность способна провоцировать усиление тревожности и нервного напряжения. Особенно отчетливо это проявляется в условиях, когда социальная и культурная среда характеризуются нестабильностью и шаткостью [1, с.99]. Тем не менее, перечисленные выше условия типичны для подростков в целом. Однако, в условиях постконфликтного региона данная уязвимость усиливается.

Условия, в которых существует территория Донбасса, расширяет понятие инклюзии в образовании. Этот процесс обуславливается выявлением детей с посттравматическими синдромом, требующим пересмотра привычного понимания подхода к преподаванию для лиц с особыми образовательными потребностями [2, 367]. Отсюда следует потребность в трансформации педагогической логики в сторону «создания безопасной среды». В отличие от традиционных нозологий, признаки ПТСР могут долгое время оставаться незамеченными. В подростковом возрасте это может выразиться в апатии, демонстративном поведении или уходе в себя. Вышеперечисленные проявления могут быть ошибочно восприняты как типичную реакцию детей в подростковом возрасте, что затрудняет своевременное выявление посттравматического синдрома. В связи с этим развитие инклюзивной компетентности учителя иностранного языка рассматривается как комплексное образование. Оно объединяет практические навыки, профессиональные знания, личностные установки и ценностные ориентиры, которые обеспечивают равные возможности для всех обучающихся в образовательном процессе [3, с.584]. Вместе с тем следует подчеркнуть, что педагог должен быть не просто ознакомлен и владеть методикой в данной области. В рамках инклюзии важно умение

адаптировать учебный материал с учетом образовательных потребностей и создавать атмосферу принятия и речевой поддержки обучающихся [3, 586].

В качестве примера реализации лингвострановедческого аспекта в инклюзивной среде с учётом ПТСР можно привести задание по теме «Символы и традиции страны изучаемого языка». Учащимся предлагается подготовить мини-проект (коллаж, презентацию или короткий текст) о культурной реалии, выбрав комфортную форму представления: письменный отчёт, аудиозапись, индивидуальная беседа с учителем или работа в паре. Такая вариативность снижает риск публичного выступления, минимизирует тревожность и позволяет осваивать лингвострановедческий материал в безопасном темпе. Задание опирается на принципы trauma-informed education: предсказуемость, эмоциональная нейтральность и возможность выбора [2, с.368].

**Заключение.** Анализ изученных материалов позволил прийти к выводу, что лингвострановедческий аспект в обучении иностранному языку старшеклассников в инклюзивной среде постконфликтного региона требует учёта психотравмирующего опыта обучающихся. Отбор материала должен опираться на принципы доступности, предсказуемости и эмоциональной нейтральности, а формы проверки знаний – допускать вариативность. Это позволяет снизить риск повторного травмирования и сохранить включённость ученика в образовательный процесс. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой конкретных учебных заданий и методических рекомендаций, учитывающих травматический опыт старшеклассников.

**Список литературы**


1. Казымова, Г. С. Возрастные особенности школьников и акселерация: психологические особенности подростков и старшеклассников / Г. С. Казымова, А.И. Гулиев, Ш. А. Ахмедова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2024. – Т. 7, № 6. – С. 98–103. – DOI 10.58224/2658-3313-2024-7-6-98-103. – EDN RJNKHY.
2. Кокнова, Т. А. Инклюзивное образование в постконфликтном регионе: психолого-педагогические вызовы и международные практики / Т. А. Кокнова, С. Я. Харченко, Л. И. Харченко // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 3 (45). – С. 365–376.
3. Кокнова, Т. А. Педагогические стратегии формирования инклюзивной компетентности будущих учителей иностранных языков в контексте современного образовательного пространства / Т. А. Кокнова, Л. И. Харченко // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 2 (44). – С. 582–592.
4. Современные методы и технологии в обучении иностранным языкам: лингвистический аспект и профессиональный дискурс : монография / под общ. ред. научного совета ГНИИ «Нацразвитие». – СПб. : ГНИИ «Нацразвитие», 2026. – 98 с.

УДК 376.37-053.4

# КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ДИЗАРТРИЕЙ НА ОСНОВЕ МНЕМОТЕХНИКИ

***Шабалина С.А.*[1],** канд. пед. наук, ORCID 0000-0001-7300-5281,
***Апонасенко Е.П.*[2],** ORCID 0009-0009-9326-5764
[1] ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ
[2] МОУ «Образовательный комплекс №7», Центр развития ребенка – детский сад № 235, г. Ярославль, РФ
*Svetlana.Shabalina76@yandex.ru, elizavetaaponasenko@gmail.com*

**Введение.** Правильное произношение звуков родного языка - многоаспектный процесс, связанный с точным управлением артикуляционным аппаратом, восприятием речи на слух и контролем за собственным произношением. Подобные нарушения не проходят самостоятельно и требуют целенаправленной коррекционной помощи логопеда.

Особое внимание логопедов привлекает дизартрия – расстройство звукопроизношения, обусловленное нарушением иннервации мышц речевого аппарата [1; 2]. Дизартрия варьируется от выраженных форм (у детей с ДЦП) до минимальных нарушений (стертая дизартрия), но все они трудно преодолимы и затратны по времени.

В связи с этим логопеды активно ищут новые, здоровьесберегающие подходы и методы коррекции фонетических нарушений. Перспективным методом является мнемотехника, применение которой обусловлено психофизическими особенностями детей: преобладание наглядно-образной памяти, быстрая утомляемость, сниженная мотивация к речевому общению и к занятиям логопеда в целом [3; 4].

**Основная часть.** В логопедической практике применение мнемотехники чаще всего связано с развитием связной речи. Вместе с тем, данный метод можно интегрировать и в логопедические занятия по коррекции звукопроизношения, повышая эффективность заданий по автоматизации и дифференциации звуков.

Нами было проведено экспериментальное исследование, которое проводилось на базе Центра развития ребенка - детский сад №235 (МОУ СОШ «Образовательный комплекс №7 «Старт») города Ярославля в период сентябрь 2025-май 2026 года. В исследовании принял участие 21 обучающийся подготовительной к школе группе (6-7 лет), имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии «Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, обусловленные тяжелыми нарушениями речи». Логопедическое заключение: ОНР, IV уровень речевого развития, стертая дизартрия.

Обследование фонематического восприятия, артикуляционной моторики, звукопроизношения и звуко-слоговой структуры слова проводилось по «Тестовой методики обследования устной речи» Т. А. Фотековой [6].

Исходя из результатов обследования было выявлено, что у детей в разной степени нарушены обследованные компоненты языковой системы, но звукопроизношение нарушено у всех исследуемых детей (100%), преобладающий характер нарушения – искажения. Отсутствие звуков встретилось у 4 детей (19%). В артикуляционной моторике детей отмечаются трудности переключения движений, замедленное выполнение, поиск артикуляционной позы. Фонематическое восприятие так же нарушено в разной степени, так как скорригировано на более ранних этапах.

По нашему мнению, мнемотехнику целесообразно применять на следующих этапах коррекции звукопроизношения: подготовительный этап, автоматизации (в слогах и текстах) и дифференциации звуков. На подготовительном этапе мы традиционно осуществляли подготовку речевого дыхания, фонематики и формировали артикуляционный уклад для дальнейшего правильного произношения звуков, но применяли разнообразные мнемоопоры для читающих и нечитающих детей (упражнения артикуляционной гимнастики в виде «Логобродилок»). На этапе автоматизации звуков помимо традиционных заданий применялись разработанные нами мнемотаблицы «Запоминай, произноси и выполняй» (произношение изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, чистоговорках и рассказах). Согласно концепции Л.С. Выготского, произвольное внимание формируется через опосредование знаковыми средствами. Мнемотехнический образ выступает как средство внутреннего планирования и саморегуляции: ребенок не просто механически вычеркивает символы или производит какие-либо иные манипуляции, а осознанно соотносит их с образом, что переводит деятельность на уровень произвольного контроля [5]. На этапе дифференциации звуков помимо традиционных заданий мы применяли упражнения на выбор нужного звука по схематичным изображениям артикуляционного уклада; составление слов и договаривание слова, применяя слоги в виде мнемоопор; произношение дифференцируемых звуков в предложениях, чистоговорках, скороговорках и стихах с применением мнемотаблиц, которые могли зарисовать сами дети.

По итогам проведенной работы по коррекции звукопроизношения у детей 6-7 лет со стертой дизартрией с применением мнемотехники, было проведено заключительное обследование детей по методике Т.А. Фотековой, которое показало значительное улучшение результатов.

**Заключение.** Таким образом, применение мнемотехнических методов на логопедических занятиях позволяет: а) скорригировать произношение звуков; б) сформировать мотивацию к устранению

нарушений; в) поддерживать интерес обучающихся более продолжительное время; г) улучшить графомоторные навыки (дети по желанию сами рисовали мнемоопоры для автоматизации звуков в стихах, скороговорках, пересказах текстов); д) улучшить зрительное восприятие и память (хотя в начале исследования такие задачи не ставились).

Для того, чтобы мнемотехника повышала эффективность коррекционной работы, необходимо соблюдать следующие требования: 1) лаконичность – изображение основных свойств, признаков предмета или последовательности событий, которые необходимо воспроизвести; 2) символичность – изображения должны быть простыми, условными и понятными детям (без лишней детализации, которая перегружает память); 3) оречевление – обсуждение нарисованного для уточнения понимания детьми изображенных символов; 4) соответствие уровню психофизического развития детей: из-за состояния наглядно-образного мышления и памяти для детей до 5 лет лучше использовать яркие цвета для создания мнемоопор и мнемотаблиц, после 5 лет - черно-белые схемы; 5) этапность – соблюдение этапов введения мнемоопор в занятия: мнемоквадраты (одно слово или предложение) – мнемодорожки (линейная цепочка из нескольких изображений) – мнемотаблицы (последовательность действий в стихах и т.д.).

**Список литературы**


1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей: учебно-методическое пособие./ Е. Ф. Архипова. – Москва: АСТ, Астрель, 2010. —254 с. – (Высшая школа). – ISBN: 978-5-17-052722-9 (для издательства АСТ); 978-5-271-20780-8 (для издательства Астрель).
2. Белякова Л.И. Логопедия. Дизартрия / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. Москва: ВЛАДОС, 2009. —287 с. – Коррекционная педагогика). —ISBN 978-5-691-01781-0.
3. Буйлина Е. Е. Применение интерактивных мнемотехник для развития коммуникативных навыков дошкольников / Е. Е. Буйлина, Д. Т. Рудакова // Вестник к Российского университета дружбы народов.. Серия: Информатизация образования. – 2020. – №4. —С. 306-314. – DOI: 10.22363/2312-8631-2020-17-4-306-314.
4. Волчановская С.М. Роль мнемотехники в развитии связной речи дошкольников / С. М.Волчановская // Актуальные проблемы дошкольного и специального образования : материалы X Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум – 2018». – URL: https://scienceforum.ru/2018/article/2018001098 (дата обращения: 20.09.2026 ).
5. Егорова В.И. Мнемонические приёмы в обучении иноязычной лексике / В. И. Егорова // Международный научно-исследовательский журнал. —2023. – №9 (135). – URL: https://research-journal.org/archive/9-135-2023-september/10.23670/IRJ.2023.135.30 (дата обращения: 23.09.2026). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.135.30. EDN: WNZNOJ
6. Фотекова Т.А. Тестовая методика обследования устной речи. / Т. А. Фотекова. – 2-е изд. – Москва : Айрис-Пресс, 2007. – 84 с. – (Библиотека логопеда-практика). – ISBN 978-5-8112-2884-3.

# *Теория и методика дополнительного образования*

УДК 78.147:004

## ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ТРИГГЕР ИЗМЕНЕНИЙ: НОВЫЕ ФОРМАТЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АГРАРНЫХ ВУЗАХ

***Бертова Н.Е.***
***Недоруб Е. Ю.,*** канд. пед. наук, ORCID: 0009-0009-7268-2569
ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н. В. Парахина», г. Орел, РФ
*natasabertova480@gmail.com, ekaterina.petrakova@mail.ru*

**Введение.** В условиях изменений в аграрной сфере и постоянного развития технологий дополнительное образование в аграрных вузах приобретает особую значимость. Современный аграрный сектор требует от специалистов не только глубоких теоретических знаний, но и практических навыков, способности быстро адаптироваться к новым условиям и внедрять инновационные решения. Дополнительное образование становится ключевым инструментом повышения квалификации, профессионального роста и конкурентоспособности выпускников и действующих специалистов.

Вопросы дополнительного образования в аграрных вузах связаны с необходимостью обновления образовательных программ, интеграции современных цифровых технологий, а также с развитием междисциплинарных подходов, которые учитывают экономические, экологические и социальные аспекты сельскохозяйственного производства. Кроме того, важным направлением является создание условий для непрерывного обучения и повышения квалификации в течение всей профессиональной деятельности.

Введение в обсуждение этих вопросов позволяет определить основные вызовы и перспективы развития дополнительного образования в аграрной сфере, а также выработать эффективные стратегии, направленные на подготовку высококвалифицированных кадров, способных обеспечить устойчивое развитие агропромышленного комплекса.

**Целью данного исследования** заключается в выявлении ключевых проблем и перспективных направлений трансформации системы дополнительного профессионального образования в аграрных вузах в условиях цифровизации и технологической модернизации сельского хозяйства, а также в разработке научно-обоснованных подходов к повышению качества и востребованности образовательных программ для специалистов АПК.

Объектом исследования является система дополнительного профессионального образования (ДПО) в структуре аграрного вуза. Она включает образовательные программы, кадровый потенциал, материально-техническую базу, нормативно-правовое обеспечение и контингент обучающихся (студентов, специалистов АПК, фермеров).

Предметом исследования выступают педагогические, организационно-экономические и управленческие механизмы повышения эффективности ДПО в условиях цифровой трансформации агропромышленного комплекса (АПК), направленные на повышение качества, актуальности и востребованности обучения для современного сельского хозяйства.

**Основная часть.** В последние годы дополнительное образование в аграрных вузах приобретает все большую значимость, обусловленную изменениями в аграрном секторе, освоением инновационных технологий и необходимостью повышения квалификации специалистов. В рамках исследования, посвященного актуальным вопросам дополнительного образования в аграрных вузах, были обнаружены ключевые результаты и проведен их анализ.

Анализ статистических данных показал устойчивый рост числа слушателей дополнительных образовательных программ в аграрных вузах. Основными группами обучающихся являются молодые специалисты, фермеры и сотрудники агропромышленных предприятий, стремящиеся повысить свою квалификацию и адаптироваться к новым требованиям рынка [1].

В аграрных вузах активно устанавливаются различные форматы дополнительного образования: краткосрочные курсы, тренинги, онлайн-программы, стажировки и мастер-классы. Наиболее востребованными направлениями являются агротехнологии, управление агробизнесом, экологическое земледелие, агроэкология, цифровизация сельского хозяйства и агроинженерия.

Респонденты отметили нехватку современных учебных материалов, лабораторий и квалифицированных преподавателей, специализирующихся на дополнительном образовании. Это ограничивает возможности вузов по расширению и обновлению программ [2].

В условиях цифровизации аграрного сектора особое внимание уделяется развитию дистанционного и смешанного обучения. Однако внедрение таких технологий требует значительных инвестиций и повышения цифровой грамотности как преподавателей, так и слушателей.

В современных условиях развитие дополнительного образования в аграрных вузах становится ключевым инструментом повышения квалификации и профессиональной мобильности специалистов. Анализ актуальных вопросов показывает, что для эффективного развития отрасли необходимо учитывать несколько аспектов [3].

Во-первых, дополнительное образование должно быть приспособлено к меняющимся требованиям аграрного рынка труда и инновационным технологиям. Это требует постоянного обновления учебных программ, внедрения современных образовательных технологий и тесного взаимодействия с работодателями. Во-вторых, важным направлением является развитие цифровых компетенций и экологической грамотности, что способствует устойчивому развитию сельского хозяйства и внедрению «умных» агротехнологий. В-третьих, необходимо расширять доступ к обучению через дистанционные и смешанные формы, чтобы охватить работающих специалистов и жителей сельских территорий. Решение этих вопросов способствует формированию высококвалифицированных кадров, способных эффективно работать в условиях современных вызовов и обеспечивать устойчивое развитие аграрного сектора.

**Заключение.** Таким образом, нами были рассмотрены вызовы и приоритеты развития дополнительного профессионального образования в аграрных вузах. Актуальность темы связана с необходимостью кадрового обеспечения АПК в условиях цифровизации и перехода к модели «Сельское хозяйство 4.0». Были подробно проанализированы проблемы реализации программ ДПО, такие как несоответствие обучения запросам работодателей, недостаточная гибкость учебных планов и слабая интеграция с реальным сектором. Обосновывается важность концепции «обучения через всю жизнь» для специалистов отрасли.

Для совершенствования системы ДПО предложены: развитие сетевого взаимодействия с агрохолдингами, внедрение модульных и дистанционных программ, а также создание корпоративных кафедр. Результаты исследования могут быть применены при разработке стратегий развития центров ДПО и повышении конкурентоспособности кадров.

**Список литературы**


1. Ичаева, М. А. Ознакомление школьников с применением цифровых технологий в сельском хозяйстве / М. А. Ичаева, Е. Ю. Недоруб // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : Материалы V Международной научно-практической конференции, Донецк, 25 июня 2026 года. Том 4. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2026. – С. 129-134.
2. Недоруб, Е. Ю. Приоритетные тематические направления для реализации дополнительных общеобразовательных программ естественно - научной направленности в аграрных классах / Е. Ю. Недоруб // Модернизация и трансформация научной деятельности в эпоху цифровых технологий : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Самара, 01 марта 2026 года. – Уфа: ООО «Аэтерна», 2026. – С. 70-72.
3. Трунова С. Н., Трунов И. А. Непрерывное аграрное образование как фактор формирования человеческого капитала на селе // Российский электронный научный журнал. – 2017. – № 1 (23). – С. 74–82.

УДК. 37. 371

# БИОЛОГИЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФОРМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

***Булдакова Н. Б.,*** канд. геогр. наук, доц., ORCID 0000-0001-9614-7944
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск, Курганская обл., РФ
*cunami1976@yandex.ru*

**Введение.** Актуальной проблемой современности является отсутствие экологического сознания у значительной части населения, что приводит к активному загрязнению окружающей среды не только выбросами промышленных предприятий и транспорта, но и бытовыми отходами, что обусловливает нарушение естественной среды обитания растений и животных и сокращение видового многообразия. Кроме того, процессы разложения мусора, создают благоприятные условия для развития бактерий и распространения инфекционных и паразитарных заболеваний. Решение данной проблемы возможно в том случае, если большая часть населения будет испытывать осознанную потребность в сохранении окружающей среды и понимать, что экологическое благополучие зависит от действий каждого человека. Формирование экологического сознания должно стать частью образовательного процесса, реализовать его возможно в системе дополнительного образования. Всё вышеизложенное определяет актуальность нашего исследования.

**Цель.** Рассмотреть методические аспекты организации биологических экскурсий в системе дополнительного школьного образования в целях формирования экологического сознания у школьников.

**Основная часть.**

Одной из форм организации образовательного процесса, способствующих экологическому воспитанию подрастающего поколения, является биологическая экскурсия [3]. Такие экскурсии помогут сформировать у школьников целостное представление о природе, показать взаимосвязь человека и природы и осознать закономерности этого взаимодействия [1, 5].

Нами разработана серия биологических экскурсий с экологическим содержанием для школьников четвёртых-шестых классов, объединённых общей тематикой «Экосистемы нашего края». Данные экскурсии имеют научно-популярный характер и реализуются в рамках научно-просветительской деятельности для школьников. Приведём примеры разработанных нами экскурсий.

1. Лес и его значение в жизни человека.

Цель экскурсии – показать обучающимся особенности взаимосвязей компонентов лесного сообщества и его значение для хозяйственной деятельности и здоровья человека. Маршрут экскурсии проходит по территории соснового бора в микрорайоне г. Шадринска «посёлок Северный». В процессе экскурсии следует показать ярусы леса, начиная с нижних, представленных мхами, и заканчивая верхними, представленными соснами. В каждом ярусе рассматриваются основные виды растений, их биологические особенности и хозяйственное значение. Сообщается о свойствах и роли фитонцидов, вырабатываемых хвойными деревьями и черёмухой, встречающейся в подлеске данного лесного сообщества. Следует заострить внимание школьников на том, что фитонциды способствуют очищению окружающей среды от болезнетворных микроорганизмов, что делает воздух более чистым и способствует оздоровлению населения. Школьники знакомятся с травянистыми растениями леса, видовой состав которых на маршруте будет зависеть от времени проведения экскурсии. В мае и начале июня школьники могут познакомиться с цветущими лесными лилейниками (царские кудри), купеной лекарственной, фиалкой трёхцветной, горицветом весенним, медуницей. Во второй половине июня и июле на данном маршруте начинается период цветения душицы и зверобоя продырявленного, василистника малого, манжетки. В процессе рассказа о видовом составе и особенностях лесной орнитофауны необходимо подвести школьников к мысли о необходимости охраны мест гнездования птиц и снижении шумового загрязнения в окрестностях леса, так как уменьшение их численности приведёт к распространению насекомых-вредителей и гибели растений. На экскурсионном маршруте школьники не только знакомятся с информацией о наблюдаемых объектах природы, но и выполняют практические задания, что необходимо для активизации познавательного интереса и закрепления полученных знаний. Детям предлагается провести осмотр деревьев на наличие насекомых вредителей и оценить наносимый ими вред растительному покрову. После выполнения задания обсуждаются методы борьбы с вредителями леса, и делается акцент на преимуществах биологических методов. В целях демонстрации антропогенного влияния на состояние окружающей среды, школьникам предлагается определить наличие загрязнений воздуха, используя в качестве биоиндикатора хвою сосны. Обследование сосен проводится рядом с автодорогой и в глубине леса. Хвоя сосны обыкновенной проявляет высокую чувствительность к загрязнениям воздуха и накапливает ядовитые вещества. Так как продолжительность жизни хвои составляет от двух до четырёх лет, то по её состоянию можно определить загрязнение, продолжающееся в течение длительного времени. Основными признаками, указывающими на загрязнение, являются пожелтение и массовое опадение хвои, наличие на

хвое некрозов, тёмных точек и пятен, появление бурой окраски на краях хвоинок и усыхание кончиков [5]. Завершается экскурсия мини-дискуссией о роли леса в жизни человека, о необходимости и способах его охраны.

2. Удивительный мир городского водоёма.

Цель экскурсии – знакомство школьников с флорой и фауной стоячего водоёма, выявление взаимосвязей между компонентами живой и неживой природы, определение его экологических характеристик.

Маршрут экскурсии проходит вдоль берега озера в городском саду имени Кельдюшева в городе Шадринске. Экскурсия имеет характер мини экспедиции, в которой школьники активно вовлекаются в практическую деятельность. После получения информации об истории формирования, топонимике, гидрологических особенностях и структуре флоры и фауны водоёма школьники разделяются на малые группы и под руководством студентов-наставников приступают к исследовательской работе [2]. Каждая малая группа выполняет следующие исследования: 1) определение экологических характеристик водоёма (температура, прозрачность воды, показатели Ph среды, выявление наличия хлоридов с помощью качественной реакции с нитратом серебра, наличие нитратов с помощью тест-полосок); 2) растительный мир водоёма; 3) животный мир водоёма; 4) определяется степень антропогенного воздействия на экосистему водоёма. Завершается экскурсия обсуждением мер по охране озера.

**Заключение.** Таким образом, посещение серии биологических экскурсий с экологическим содержанием способствует экологическому воспитанию школьников и повышает у них уровень экологического сознания.

**Список литературы**


1. Колесникова, Д. С. Экскурсия в природу как средство формирования экологического сознания / Д. С. Колесникова. – Текст : электронный // Учительский журнал. – 2024. – URL: teacherjournal.ru (дата обращения: 03.09.2026).
2. Нестеров, Т. М. Экологическое состояние озера в Шадринском городском саду имени М. Ф. Кельдюшева / Т. М. Нестеров // Современное естествознание и охрана окружающей среды : материалы международной молодёжной конференции. – Курган : Курганский гос. университет, 2013. – С. 123–124.
3. Разливинских, И. Н. Теоретический анализ возможностей применения экскурсии в экологическом воспитании младших школьников / И. Н. Разливинских, М. Н. Вилюм, У. В. Пелевина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 242–245.
4. Райков, Б. Е. Зоологические экскурсии / Б. Е. Райков, М.Н. Римский-Корсаков. – Москва : Топикал, 1994. – 640 с. – ISBN 5-85256-018-9.
5. Соболева, С. В. Исследование сосны обыкновенной как биоиндикатора загрязнения лесных экосистем / С. В. Соболева, О. А. Есякова, В. М. Воронин // Хвойные бореальной зоны. – 2019. – Т. XXXVII, № 2. – С. 162–166. – EDN: QTUFQD.

УДК 37.025.7

# ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Винокурова С.С.***, ***Кандаева И.В.***, ORCID 0009-0007-5220-7782,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*s.s.ovchinnikova@mail.ru, i.v.kandaeva@mail.ru*

**Введение.** Современный этап развития общества характеризуется возрастающей потребностью в людях, способных к нестандартному мышлению, гибкости и творческой самореализации. Особую значимость эта проблема приобретает в отношении подростков, поскольку данный возраст является сенситивным периодом становления личности, её ценностных ориентаций и познавательной активности [2].

Подростковый возраст традиционно считается сложным: происходит перестройка системы отношений, обостряется потребность в самоутверждении и признании [3]. Вместе с тем именно в этот период формируется способность к абстрактному мышлению, рефлексии, сознательному планированию деятельности [1]. Однако наблюдается и тревожная тенденция: у значительной части подростков снижается интерес к продуктивной деятельности, творческая активность подменяется пассивным потреблением цифрового контента [2].

Одним из действенных средств развития креативности выступает декоративно-прикладное искусство (ДПИ). Оно соединяет художественное и практическое начало, позволяет получить осязаемый результат труда, что особенно ценно в условиях виртуальной среды [4]. Актуальность темы обусловлена социальным заказом на творческую личность и необходимостью обновления методического инструментария педагога дополнительного образования [2; 3].

**Цель доклада** – раскрыть и обосновать эффективные способы и приёмы развития креативности у подростков через техники декоративно-прикладного искусства в условиях учреждения дополнительного образования.

**Основная часть.** Креативность рассматривается как способность порождать новые идеи, отклоняться от шаблонных схем мышления, находить оригинальные решения и воплощать их в практической деятельности. В её структуре выделяют беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления, а также личностные качества – любознательность, настойчивость, готовность к риску [1].

В подростковом возрасте креативность приобретает специфические черты. С одной стороны, усиливается стремление к самовыражению, что

создаёт благоприятную почву для творческих проявлений [1]. С другой – возрастает критичность самооценки, появляется страх неудачи, боязнь выглядеть «не так, как все» [3]. Это противоречие объясняет, почему развитие креативности должно быть связано не только с развитием техник, но и с созданием психологически комфортной среды.

Анализ педагогического опыта позволяет выделить ряд условий, каждое из которых обосновано спецификой возраста. Безопасность творческой среды – отсутствие жёсткой критики, право на ошибку [5] – является базовым, поскольку страх неудачи может блокировать творческую активность. Свобода выбора темы, материала, техники [4] отвечает потребности в самостоятельности. Проблемность и открытость задач необходимы для тренировки дивергентного мышления. Диалогичность – обсуждение идей, презентация работ— значима потому, что общение со сверстниками становится ведущей деятельностью подростка [5]. Значимость результата, ориентация на реальное применение изделия, важна потому, что подростку необходим видимый, социально признанный продукт. Сочетание индивидуальных и групповых форм работы [2] позволяет сохранить личный творческий поиск и использовать потенциал коллективного взаимодействия.

ДПИ обладает рядом преимуществ в работе с подростками. Материальность результата усиливает чувство успеха, что особенно важно при неустойчивой самооценке. Вариативность техник – батик, керамика, войлок, роспись по дереву, бумагопластика, коллаж, апсайклинг [4] – позволяет подобрать деятельность под индивидуальные склонности. Диалог традиций и современности, возможность переосмыслить народные промыслы в актуальных формах [2] даёт подростку ощущение связи с культурой и одновременно возможность самовыражения. Каждая техника по-своему стимулирует креативность: батик развивает чувство цвета и композиции, керамика – объёмное мышление, коллаж и апсайклинг – ассоциативное мышление, бумагопластика – пространственное воображение [4].

На основе обобщения и систематизации материалов, опубликованных в работах [1–5], автором предлагается следующая система приёмов.

Первый приём – «творческая провокация» – предполагает постановку необычной задачи: создать изделие, которое нельзя использовать по назначению, или соединить несочетаемые материалы. Обращение к нему обусловлено тем, что провокативная формулировка снимает страх перед шаблонным решением и побуждает к поиску оригинальных идей. Второй приём – «ограничение ресурсов» – работа с малым набором материалов. Его выбор продиктован тем, что искусственное ограничение активизирует поисковую активность и заставляет переосмыслить привычные способы работы. Третий приём –

«перевод» – перенос идеи из одной техники в другую. Он позволяет соединить традиционное и современное начало, что значимо для подростков, ищущих собственный стиль. Четвёртый приём – «серия» – создание нескольких вариантов одного объекта. Его применение целесообразно потому, что серийная работа тренирует вариативность мышления и учит не останавливаться на первом решении. Пятый приём – «коллективный арт-объект» – групповая работа над общим панно или росписью. Выбор обусловлен тем, что совместная творческая деятельность соединяет развитие креативности с формированием коммуникативных качеств. Шестой приём – «цифровое продолжение» – фотографирование, обработка и презентация работ в цифровой среде. Обращение к нему продиктовано тем, что современные подростки активно включены в цифровую среду, и перенос результатов ручного творчества в цифровой формат расширяет возможности самопрезентации.

**Заключение.** Креативность подростка – интегральное качество, формирующееся в единстве мышления и личности, а потому требующее специально организованной среды, где безопасность, свобода выбора и значимость результата образуют целое.

Декоративно-прикладное искусство в дополнительном образовании выступает действенным механизмом её развития: материальность результата, вариативность техник и диалог традиций с современностью создают условия для творческого поиска.

Предложенная система приёмов свидетельствует о том, что техники декоративно-прикладного искусства могут использоваться как инструмент планомерного развития креативности подростков в учреждения дополнительного образования.

**Список литературы**


1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с. – (Высшее образование). – ISBN 5-7695-0888-4.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – Москва : Юрайт, 2026. – 349 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-09237-0.
3. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 269 с. – (Профессиональная библиотека учителя). – ISBN 5-87953-146-5.
4. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – Москва : Педагогика, 1976. – 278 с.
5. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. – Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2002. – 48 с. – ISBN 5-89239-035-7.

УДК 378.141.12

# ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ КУРСЫ ДЛЯ АБИТУРИЕНТОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

***Гарина Л.В.***, ORCID 0009-0002-1688-4819
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*garina.larisa@mail.ru*

**Введение**. ФГОС определяют формирование иноязычной коммуникативной компетенции одной из основных целей обучения на всех уровнях образования – от начального общего до высшего образования. Однако опыт показывает, что переход от школьного образования к вузовскому сопровождается разрывом в целях, содержании, методах и требованиях. Подготовительные курсы для абитуриентов могут играть решающую роль в обеспечении преемственности в обучении иностранным языкам, помогая абитуриентам восполнить пробелы в знаниях и адаптироваться к университетской среде.

**Цель** работы – раскрыть значимость подготовительных курсов для абитуриентов как элемента преемственности в обучении иностранным языкам и подготовки выпускников школ к новому этапу обучения.

**Основная часть.** Вопрос преемственности в образовании изучается в педагогической науке на протяжении многих десятилетий. Несмотря на то, что существует множество определений термина «преемственность», основной смысл данного понятия заключается в обеспечении плавного перехода от одной ступени образования к другой и в достижении единой цели. В вопросе иноязычного образования этой целью является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Известный отечественный методист Н. Д. Гальскова рассматривает преемственность как «...системообразующий фактор, обеспечивающий поступательное развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося на основе интеграции целей, содержания, методов и форм обучения на смежных ступенях образования» [1].

Согласно ФГОС среднего общего образования, изучение иностранного языка на базовом уровне направлено на достижение порогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющего выпускнику осуществлять межкультурное общение в устной и письменной формах [4]. Обучение на факультете иностранных языков требует более высокого уровня – порогового продвинутого. Такой уровень можно достичь при обучении в профильных классах или подготовительных курсах.

Подготовительные курсы для абитуриентов представляют собой программу обучения иностранным языкам, направленную на подготовку

абитуриентов не только к поступлению, но и к обучению в вузе. В процессе их работы реализуется целый ряд функций.

1. Диагностическая функция. Курсы позволяют определить исходный уровень обучающихся и сформировать однородные группы по уровню владения языком. Это дает возможность подбирать различные методы и приемы для реализации единой цели – овладение языковой компетенцией в объеме необходимом для обучения в вузе.

2. Практическая (компенсаторно-развивающая) функция. Курсы обеспечивают необходимый объем знаний лексики, грамматики, чтения, письма, аудирования для комфортного перехода на новый уровень обучения. В современной методике обучения иностранным языкам доминирует коммуникативный метод – обучение общению средствами общения. Большинство школьных учебников и учебников для самостоятельного изучения языка построены для реализации именно этого метода. Однако при профессионально ориентированном обучении языку кроме коммуникативного метода используются грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы. Курсы позволяют соединить эти подходы и развивать более сложные умения: критическое мышление, анализ, сравнение, межкультурную коммуникацию.

3. Адаптационная функция. Подготовительные курсы позволяют адаптироваться к университетской среде. Абитуриенты знакомятся с новыми для них формами организации обучения (лекциями, семинарами, проектной деятельностью); с новой системой контроля и оценивания; с новыми приемами и методами вузовского обучения. Немаловажную роль в адаптации к процессу обучения в вузе имеет и формирование умения планировать выполнение объемных домашних заданий. Знакомство с будущими преподавателями также облегчает адаптацию: после поступления работа со знакомыми преподавателями оказывается проще и результативнее.

4. Мотивационная функция. Курсы способствуют формированию у абитуриентов понимания практической значимости иностранного языка для будущей профессии. В школе учащиеся нередко сталкиваются с нежеланием значительной части класса изучать язык, тогда как на курсы приходят мотивированные слушатели. Здоровая конкуренция в группе дополнительно повышает мотивацию.

5. Методологическая функция. Курсы обеспечивают формирование учебно-познавательных умений, необходимых для самостоятельной работы в вузе, которые нередко оказываются недостаточно сформированными у выпускников школ.

На факультете иностранных языков Донецкого государственного университета на протяжении многих лет действовали подготовительные курсы, обеспечивающие преемственность между школой и вузом. Опыт их работы позволяет сформулировать ряд рекомендаций.

Во-первых, наиболее эффективным является обучение на курсах в течение учебного года (8–9 месяцев). Такая продолжительность позволяет не только систематизировать школьные знания и отработать типовые экзаменационные задания, но и сформировать глубокие системные знания, а также способность применять лингвистические знания в межъязыковом и межкультурном взаимодействии в устной и письменной формах в общей сфере общения.

Во-вторых, целесообразно разделять группы по уровню подготовки: это позволяет эффективнее достигать целей в каждой из групп.

В-третьих, следует использовать разные форматы обучения: очный, дистанционный и комбинированный. Очный формат даёт наилучшие результаты, однако для многих абитуриентов из отдалённых сёл и городов области очные занятия малодоступны, поэтому в современных условиях целесообразно развивать дистанционные и комбинированные программы.

**Заключение.** Хотя проблему преемственности в обучении иностранным языкам невозможно решить каким-либо одним инструментом, подготовительные курсы при вузе являются ключевым элементом системы непрерывного языкового образования. Они позволяют гармонизировать требования различных образовательных стандартов (ФГОС ССО и ФГОС ВО) и сформировать у абитуриентов готовность к восприятию усложненного вузовского дискурса, адаптировать выпускников школ к переходу на новый этап образования.

**Информация о финансовой поддержке:** *Исследование проводилось в рамках НИР ДонГУ (номер госрегистрации 12411180021-7).*

**Список литературы**

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2006. – 336 с. – ISSN – 5-7695-2969-5.
2. Доля, Е. В. Преемственность деятельности школы и ВУЗа в изучении иностранного языка в условиях реализации ФГОС / Е. В. Доля // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – том 4, № 3. – ISSN – 2309-4265.
3. Казакова, О. Н. Довузовское образование в системе современной профессиональной подготовки / О. Н. Казакова, Н. И. Кобзева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 8 (208). – С. 9–16.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 № 413 с изм. и доп.) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: https://pravo.gov,ru (дата обращения: 30.09.2026). – Текст : электронный.

УДК 373.3.015.31:37.091.398

# ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Дзевгуц Т.Г., Кандаева И.В.***, ORCID 0009-0007-5220-7782,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*tpyatikop@yandex.ru, i.v.kandaeva@mail.ru*

**Введение.** В современном образовательном пространстве дополнительное образование выступает значимым ресурсом для раскрытия творческого потенциала младших школьников: оно создает условия, свободные от жестких рамок, стандартной учебной программы, и позволяет ребенку экспериментировать, пробовать разные виды деятельности и находить направления, резонирующие с его индивидуальными склонностями. При этом на практике нередко сохраняется противоречие: несмотря на благоприятные возможности, педагогические условия для подлинного развития креативности зачастую оказываются недостаточно системно организованными. Образовательный процесс тяготеет к репродуктивным приемам, ограничивая самостоятельную инициативу ребенка и снижая потенциал творческой самореализации.

**Цель** работы состоит в обоснование комплекса педагогических условий, способствующих эффективному развитию творческих способностей младших школьников в системе дополнительного образования. Предлагается выявить ключевые элементы организации образовательной среды (включая атмосферу психологической безопасности, вариативность форм деятельности, рефлексивные практики и особую позицию педагога), а также наметить пути их целенаправленного внедрение для превращения творчества в системообразующий принцип образовательного процесса.

**Основная часть.** Школьное образование в начальных классах представляют собой важный этап в образовательном процессе, который закладывает основы для дальнейшего обучения и развития ребенка. Этот период охватывающий возраст от 6 до 10 лет, является критически значимым для формирования не только академических знаний, но и социальных, эмоциональных и личностных навыков. Начальная школа играет ключевую роль в адаптации детей к образовательной среде, где они впервые сталкиваются с систематическим обучением, взаимодействием с учителями и сверстниками, а также с требованиями, предъявляемыми к ним в рамках учебного процесса.

Развитие творческих способностей младших школьников в системе дополнительного образования строится на продуманном сочетании организационных возможностей среды и индивидуальных особенностей ребенка [3][6]. В этом возрасте любознательность и эмоциональная открытость становятся мощным ресурсом креативности. Главное, чтобы педагог направлял энергию ребенка не в русло механического освоения образцов, а в пространство созидательного поиска. Ценность дополнительного образования заключается в свободе от шаблонных требований. Она дает ребенку шанс «примерить» разные виды деятельности и найти то, что откликается в нем сильнее всего [7].

Ключевым фактором раскрытия потенциала выступает безопасная творческая среда: страх ошибки уходит, а эксперимент становится естественной нормой. Существенную роль играет грамотно выстроенная ситуация успеха – даже скромный результат, замеченный педагогом, способен пробудить внутреннюю тягу к новым вызовам. При этом роль педагога смещается с контроля на партнерство: он становится наставником, который вдохновляет, демонстрирует ценность нестандартного взгляда и уважительно относится к любым оригинальным идеям. Эффективность усиливает игровые и проблемные форматы – они развивают гибкость мышления и учат видеть в неопределенности не барьер, а поле возможностей [1].

Разнообразие практик – от прикладного творчества и музыки до конструирования и театра – помогает ребенку ощутить палитру самовыражения и выбрать наиболее созвучное направление. Гибкое сочетание индивидуальных и групповых форм дополнительно подпитывает мотивацию за счет взаимодействия со сверстниками.

Принципиально важна опора на индивидуальные особенности. Диагностика интересов и предпочитаемых способов выражения позволяет выстраивать персональную траекторию развития. Рефлексивные инструменты (дневники, обсуждения, мини-презентации) помогают ребенку замечать прогресс, формулировать цели и ощущать себя автором своего пути. При этом оценка должна фиксировать не соответствие шаблону, а проявление инициативы и готовности пробовать новое: так укрепляется вера в собственные силы.

Вместе с тем, на практике сохраняется серьезная проблема. Несмотря на потенциально благоприятную среду, педагогические условия, необходимые для подлинного раскрытия креативности, часто оказываются недостаточно осознанными и системно организованными. Многие занятия по-прежнему строятся на репродуктивных приемах, а атмосфера психологической безопасности, вариативность содержания и поддержка самостоятельной инициативы ребенка остаются на периферии внимания. В результате, творческий потенциал младших школьников реализуется лишь частично, а дополнительное образование рискует превратиться в простое

расширение кругозора без глубинного развитие способности к оригинальному мышлению и самовыражению.

Решение этой проблемы связано с целенаправленным созданием комплекса педагогических условий, среди которых первостепенное значение имеет формирование творческой атмосферы, основанной на добровольности, свободе выбора и безоценочном принятии любых проявлений фантазии ребенка [5]. Учреждения дополнительного образования обладают уникальными возможностями для индивидуализации процесса, позволяя каждому ученику попробовать себя в разных видах деятельности и найти ту сферу, где его способности раскрываются наиболее полно. Существенную роль играет включение детей в разнообразные формы творческой работы – от игровых ситуаций и проектной деятельности до совместного взаимодействия со сверстниками и педагогом, – которые стимулируют воображение, гибкость мышления и умение воплощать собственные замыслы. Как подчеркивается в исследованиях, именно при наличии сформированной мотивации, интереса к творческим заданиям и специально организованной среды учреждения дополнительного образования становятся пространством, где творческие способности младших школьников развиваются наиболее естественно и эффективно [4]. При этом система дополнительного образования выступает не дополнением к основному, а самостоятельной образовательной сферой, способной максимально реализовать природные задатки ребенка благодаря деятельностному характеру обучения и личностной ориентированности [2].

**Заключение.** Преодоление выявленного противоречия возможно лишь тогда, когда педагоги сознательно проектируют образовательную среду, в которой творчество перестает быть эпизодическим элементом и превращается в системообразующий принцип. Только в этом случае дополнительное образование выполняет свою подлинную миссию – помогает младшим школьникам не просто осваивать новые умения, а обретать уверенность в собственной способности создавать новое и мыслить нестандартно.

**Список литературы**


1. Амелюшкина, С. М. Педагогические условия развития творческого потенциала младшего школьника в учреждении дополнительного образования : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Амелюшкина Светлана Михайловна; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. – Москва, 2010. – 22 с.
2. Емельянова, О. В. Дополнительное образование уникальная среда, способствующая развитию творческих способностей ребенка / О. В. Емельянова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2008. – № 3. – С. 180-182. – EDN LDGFHH.
3. Кондратьева Н.В. Педагогические условия развития творческих способностей младших школьников в условиях реализации ФГОС второго поколения // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 46-51.

4. Кушнир Е. О., Закирова А. Б. Развитие творческих способностей младших школьников в условиях учреждений дополнительного образования // Бюллетень науки и практики. – 2017. – № 12(25). – С. 540-545.
5. Новоселова, М. С. Педагогические условия развития творческого потенциала младших школьников в учреждении дополнительного образования / М. С. Новоселова. – Вестник магистратуры, 2018. – №1-3(76). – С. 107-108.
6. Психологические особенности младших школьников / Т. Н. Юнг, Л. Д. Шеховцова, Е. А. Молчанова, Г. В. Сторожева // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт педагогика : международная научно-практическая конференция. – Белгород: ООО ГиК, 2021. – С. 240-243.
7. Привалова Т.Д., Петрова О.Ю. Развитие творческих способностей детей в системе дополнительного образования // Концепт. – 2016. – Т. 11. – С. 1871–1875.

УДК 374.3

# ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ БУМАЖНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ (ПАПЕРКРАФТ) У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Домнина Т.А., Уманец С.Ф.,*** канд. пед. наук, ORCID 0000-0001-6365-5539,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*taneckadomnina@yandex.ru*

**Введение.** Современный подросток 13 - 17 лет живет в среде тактильного дефицита. Его мир – это стекло смартфона, гладкий корпус ноутбука и виртуальные пространства игр. В этой парадигме дополнительное образование является хорошим помощником, не проигрывая гаджетам, и не пытаясь конкурировать с ними за внимание, а развивает творческое мышление подростка. Бумажное моделирование (паперкрафт) предлагает продолжить этот путь. Для старшего школьника сборка сложной бумажной модели – это реализация своего стиля, проекта, разработки, эксперимента. В данной работе мы рассматриваем паперкрафт не как кружок «Умелые руки», а как уникальное направление в дополнительном образовании.

**Цель:** углубить знания и умения школьников в бумажном моделировании и раскрыть потенциал паперкрафта.

**Основная часть.** ***Паперкрафт*** (от англ. ***paper*** – бумага и ***craft*** – ремесло) – это вид творчества, суть которого в создании объёмных моделей из бумаги или картона. Работа с бумагой задействует иные когнитивные механизмы, чем работа с конструктором LEGO, деревом или металлом на станках [3,5]. Бумага – уникальный материал. Она обладает парадоксальными свойствами: абсолютная податливость на разрыв при колоссальной прочности на сжатие в составе жесткой конструкции.

Для подростка, паперкрафт открывает:

– **Контроль над хаосом.** Подростковая жизнь кажется нестабильной. Развертка многогранника – это математическая гарантия того, что если точно следовать инструкции, плоская безликая материя неизбежно станет упорядоченным объемом. Это дает редкое чувство тотального контроля над реальностью [4].

– **Право на ошибку без фатальности.** В отличие от токарной обработки металла, где ошибка стоит испорченной заготовки, бумагу можно размочить, расслоить, переклеить. Ошибка здесь – не брак, а этап деформации материала, что снижает страх перфекционизма, свойственный старшим школьникам перед экзаменами.

– **Аудиальная обратная связь.** Характерный звук биговки (продавливания линии сгиба), хруст картона при формировании острого ребра и глухой щелчок идеально состыкованных пазов создают петлю дофаминовой обратной связи, недоступную в беззвучном тачскрин-интерфейсе.

Вариативность, многообразие и принцип добровольности дополнительного образования выступают важнейшими факторами повышения ресурсности школьников, конвертируемой в успешность в формальном образовании. Дополнительное образование помогает школьникам углубить свои знания и умения в бумажном моделировании и как нельзя лучше раскрыть потенциал паперкрафта, когда сложность моделей переходит порог тривиальности (сборка простых фигурок животных) и уходит в зону инженерных головоломок [1]. Занятия бумажной инженерией комплексно воздействуют на развитие у обучающегося: пространственного воображения, инженерных навыков, междисциплинарности, экологического воспитания, эмоционально-волевой сферы.

Паперкрафт – идеальная среда для создания черновых макетов перед запуском дорогостоящего 3D-печати или лазерной резки. Старшеклассники могут проектировать собственные корпуса для самодельных гаджетов, детали робототехники или элементы сценографии [4]. Работа над моделью неизбежно затрагивает физику (прочность конструкций, расчет жесткости ребер), математику (масштабирование, вычисление углов), историю (воссоздание исторической военной техники или архитектуры), информатику (редактирование векторных файлов разверток) [2]. Процесс учит длительной концентрации внимания, аккуратности, планированию времени и умению исправлять ошибки (например, переклеить деформированную деталь). Использование перерабатываемого материала (бумага, картон) формирует ответственное отношение к ресурсам в противовес культуре одноразового пластика.

На начальных этапах бумажного моделирования подойдет стандартный подход – дать ребенку готовый шаблон схем, но для старших школьников этот путь будет тупиковый: он напоминает заполнение

рабочей тетради. Чтобы сформировать высокий уровень компетенции и интереса у ребят, педагог должен использовать метод инверсии.

Например:

- ученикам выдается готовая сложенная картонная коробка (от телефона, подарка и др.). Задача – не собрать ее, а аккуратно разобрать, сохранив целостность всех сгибов, и перенести полученную выкройку на кальку. Ученик видит объект не как потребитель, а как промышленный «шпион-конструктор».
- Предложить ребятам взять сложный предмет (обычный стул, велосипедный шлем) и мысленно «разрезать» его на плоскости, которые можно перенести на листе А4. Здесь происходит первая встреча с невозможностью: выясняется, что идеальную сферу нельзя развернуть в прямоугольник без складок. Возникает потребность продумать как заменить сложную, гладкую линию, кривую или поверхность ломаной линией (последовательностью отрезков) и равномерно распределить нагрузку по всей структуре [6].
- Ещё можно использовать Pepakura Designer (программа, созданная для преобразования 3D-моделей в 2D-шаблоны для сборки бумажных моделей) или Blender (3D-редактор, который можно использовать и для создания моделей, из которых потом удобно делать разветку).

Наблюдая за тем, как подросток занимается паперкрафтом, опытный педагог может выявить ведущий тип интеллекта ребенка: визуально-пространственный, кинестетический или логико-математический.

**Заключение.** Таким образом, обучение паперкрафту старших школьников – это не попытка отвлечь их от смартфонов с помощью ножниц и бумаги. Это обучение языку материального мира. В сегодняшних реалиях, перенасыщенных цифровым контентом, навык создания долговечной архитектуры из пустоты – из обычного листа бумаги – становится актом высокого технологического гуманизма и фундаментом для будущей инженерной карьеры.

**Список литературы**


1. Амбарова, П.А., Зборовский, Г.Е., Захарова, Л.Р. Дополнительное образование как ресурс преодоления образовательной неуспешности – URL: https: //docs.yandex.ru/docs/view?url=yamail%3A%2F%2F19421773393037739 6%2F1.2&name=dopolnitelnoe-obrazovanie-kak-resurs-preodoleniya-obrazovatelnoy-neuspeshnosti.pdf&uid=323597177(дата обращения: 24.09.2026)
2. Домникова, С.В., Кукушкин, М.А., Домников , А.С., В.В., Феллер, В.В., Матвеева, З.П. Формирование 3D-мышления на различных образовательной деятельности : учебно-методическое пособие – Саратов : ГАУ ДПО «СОИРО», 2018 – 56 с. ISBN 978-5-9980-0400-1
3. Дьяков, А. И., Словарь англицизмов русского языка [Электронный р – М. : ФЛИНТА, 2021 . – 138 3 с. ISBN 978 -5- 9765 - 4570-0

4. Сильвестрова, М. А. Паперкрафт как средство развития мелкой моторики учащихся на уроках технологии / М. А. Сильвестрова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 49 (391). – С. 425-427. – URL: https://moluch.ru/archive/391/86346. (дата обращения: 24.09.2026)
5. Сущенко, Л. А., Режиссерские основы социально - культурной деятельности : практикум для обучающихся по направлению подготовки 51.03.03 «Социально - культурная деятельность», профиль «Технологии досуга в социально - культурной сфере», квалификация (степень) выпускника «бакалавр» / Л . А. Сущенко ; Кемеров. гос. ин - т культуры. – Кемерово : КемГИК, 2024. – 99 с. – Текст : непосредственный. ISBN 978-5-8154-0718-3 URL: https://reader.lanbook.com/book/484574#81
6. Хмелев, Р.В., Итеративная аппроксимация последовательностей по максимуму периметра и с использованием неравенства треугольников URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iterativnaya-approksimatsiya-posledovatelnostey-po-maksimumu-perimetra-i-s-ispolzovaniem-neravenstva-treugolnikov (дата обращения: 24.09.2026)

УДК 37

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ БЕЗОПАСНОЙ РАБОТЫ С ТЕХНОЛОГИЯМИ ИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Дунаев Р.А.,*** канд. филос. наук, ORCID 0009-0003-0144-5976,
ФГКОУ ВО Белгородский юридический институт МВД России им И.Д. Путилина,
г. Белгород, РФ
*rmndnv@yandex.ru*

**Введение.** Стремительное внедрение систем искусственного интеллекта (далее - ИИ), особенно систем генерации контента, существенно трансформирует образовательную среду и практики обучения. Это открывает двоякую перспективу, с одной сторону – расширяет потенциал обучения с персонализированными траекториями, а с другой – актуализирует формирование компетенций, связанных с безопасной работой с подобными технологиями, в том числе и цифровой грамотностью, критическим мышлением и ответственности их использования.

В дополнительном образовании данная проблема приобретает специфическое педагогическое значение. Вариативность дополнительных общеобразовательных программ, ориентация на интересы и образовательные потребности обучающихся, практико-ориентированный характер занятий, широкое использование проектной, творческой и исследовательской деятельности создают условия для непосредственного включения ИИ в решение образовательных задач. Следовательно,

формирование безопасного поведения при взаимодействии с ИИ может осуществляться не только посредством специального изучения технологий, но и непосредственно в процессе содержательно значимой деятельности обучающегося.

**Основная часть.** В Указе Президента РФ от 10.10.2019 N 490 (ред. от 15.02.2024) "О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации" содержится направление, связанное с разработкой и внедрением образовательных модулей в рамках образовательных программ всех уровней образования. Компонентная структура компетенции «в области математики, программирования, анализа данных, машинного обучения, способствующих развитию искусственного интеллекта» в данном нормативном документе явно не указана.

В статье 75 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2026) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2026) отмечено, что дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Это означает, что безопасность не является внешним требованием, предъявляемым к дополнительному образованию. Предположим, что отправной точкой в направлении наполнения обозначенной компетенции будет исходить из формирования культуры здорового образа жизни в сторону безопасной деятельности обучающегося. Также в рассматриваемой статье предписано «содержание дополнительных общеразвивающих программ и сроки обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность». Еще один документ - приказ Минпросвещения России от 27.07.2022 N 629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» обеспечивает порядок организации образовательной деятельности и требует их актуализации в соответствии с технологическим развитием.

Мы видим, что законодательно установлены цели и общие требования дополнительного образования, в том числе формирование культуры безопасной жизни, но не прописывается единая, детальная структура компетенции безопасной работы с ИИ. Все это создает педагогическую возможность для разработки и внедрения авторской конструкции компетенции безопасной работы с технологиями и проектировании учебного процесса для ее формирования.

Говоря о компетенции «безопасной работы» следует отметить существующие риски [1] использования генеративного ИИ, которые

зависят не только от типа используемой технологии, но и от возраста и опыта обучающегося. Представим некоторые из них с указанием фрагмента компетенции:

- риски, связанные с достоверностью (модель может производить сфабрикованную, либо вводящую в заблуждение информацию). Соответственно обучающийся должен уметь проверять информацию и понимать возможность ошибок.

- риски утечки персональных данных (конфиденциальности). Способность понимать какая информация должна или не должна передаваться в систему ИИ.

- риски предвзятости [2] моделей ИИ (манипуляция и дезинформация). Обучающийся должен уметь оценивать нейтральности ответа модели, распознавать скрытую позицию по тому или иному вопросу.

- риск делегирования когнитивной нагрузки (ИИ решает проблему и обучающийся не понимает как она решена). Способность обучающегося сохранять критическое мышление и понимание сути проблемы.

- этические риски (ответственное использование ИИ). Способность обучающегося осознавать последствия использования ИИ для себя и других.

Педагогическое проектирование процесса формирования компетенции безопасной работы с технологиями ИИ можно представить как последовательные этапы.

1. Этап диагностики на предмет начального уровня компетентности у обучающихся.
2. Концептуальный этап. Определение содержания, структуры и компонентов целевой компетенции.
3. Этап разработки. Подбор и структурирование учебного контента по теме безопасного использования технологий.
4. Процессно-технологический этап. Выбор способов, инструментов и условий, которые сделают обучение эффективным.
5. Внедрение. Реализовать проектируемую модель в рамках дополнительной общеобразовательной программы, обеспечив необходимые педагогические условия.
6. Диагностический этап. Оценка изменения по установленным критериям и показателям, анализ результатов, выявление трудностей и корректировка.

**Заключение.** Технология формирования компетенции представляет собой реализацию этапов педагогического проектирования в конкретной последовательности в рамках проектируемой образовательной программы. Исходя из рисков использования ИИ формулировку компетенции безопасной работы с технологиями ИИ можно определить как целенаправленное использование технологий ИИ, при котором

пользователь способен выявлять соответствующие риски, защищать персональные данные, критически оценивать получаемые результаты генерации, поддерживать контроль и ответственность, а также предпринимать определенные действия в случае заведомо вредных или ненадежных результатов.

**Список литературы**


1. Тарануха С Н. Риски и возможности использования генеративного искусственного интеллекта в образовательном процессе // Проблемы современного образования. 2025. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/riski-i-vozmozhnosti-ispolzovaniya-generativnogo-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protsesse
2. Харитонова Ю. С., Савина В. С., Паньини Ф. Предвзятость алгоритмов искусственного интеллекта: вопросы этики и права // Вестник Пермского университета. Юридические науки. 2021. №53. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/predvzyatost-algoritmov-iskusstvennogo-intellekta-voprosy-etiki-i-prava



УДК 374


# ФОРМИРОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА


***Зайцева И.И.***, канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0001-5717-6224
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» г. Липецк, РФ
*iiz1305@mail.ru*


**Введение.** Современный мир наполнен визуальной информацией в следствии чего человеку необходимо уметь быстро считывать и анализировать окружающие его образы. В этих условиях формирование визуальной культуры становиться неотъемлемой частью жизни любого человека в современном мире и представляет собой совокупность зрительных образов и способов их восприятия в общественной жизни. Особенно это касается детей, чье восприятие в настоящее время во многом формируется посредством компьютерных технологий.

**Основная часть.** Визуальная культура тесно связана с социальным взаимодействием и ценностями общества. Образы выступают в роли активных посредников в общении. Через визуальные символы передаются идеи и смыслы, которые влияют на становление личности.

Развитие способности видеть и понимать образы закладывается в ранние годы жизни. Если в теоретическом плане визуальная культура представляется как общая среда образов, то для ребенка она является прежде всего способом накопления жизненного опыта. Общие основы

визуальной культуры определяют восприятие мира человеком, а в детстве этот процесс имеет свои уникальные механизмы. Ребенок познает действительность через активное взаимодействие со зрительными стимулами. Постепенно простое наблюдение сменяется активным освоением действительности через создание собственных изображений. Его визуальный опыт становится фундаментом, на котором строится дальнейшее творческое и интеллектуальное развитие.

В начале обучения в учреждениях дополнительного образования художественной направленности ребенок воспроизводит перцептивные особенности наипростейшим способом. Например, плоскости в детских рисунках даны в наиболее простой ориентации, совпадающей с плоскостью картины. К 13-15 годам подросток начинает критически осознавать условность этой схемы. У него появляется потребность в передаче трехмерного пространства. Обучение инфографике может помочь учащемуся находить точные графические аналоги реальности. Изображение никогда не является точной копией объекта, оно представляет собой его структурный аналог, выраженный определенным изобразительным средством. Мышление подростка при решении композиционных задач протекает в пределах сферы восприятия, исключая абстрактные интеллектуальные схемы. Инфографический дизайн выступает инструментом структурирования информации и как следствие знаний. Он объединяет в себе графику, типографику и логику. Однако в программах учреждений дополнительного образования художественной направленности этот раздел часто представлен фрагментарно. Инфографика – это представление информации с помощью визуальных образов с целью облегчения ее восприятия. Она представляет собой мощный инструмент визуальной коммуникации, позволяющий эффективно доносить сложные данные и идеи. Современная инфографика представляет собой не просто набор изображений и подписей. Она является особым продуктом графического дизайна. Как отмечает Т.Ю. Быстрова, это «свернутое многоуровневое визуальное сообщение, элементы и связи которого помогают структурировать информацию (знание) и облегчают ее восприятие и запоминание реципиентом». В этом определении заложена ключевая идея: инфографика обращена не только к зрению, но и к глубинным когнитивным механизмам человека [1]. Освоение законов инфографики и дизайна развивает избирательность зрения. Восприятие является высокоизбирательным процессом в смысле способа рассматривания объекта и обращения с ним. Каждая линия на листе бумаги представляет собой нарушение покоя, мобилизацию пространства. В процессе создания дизайн-объектов инфографики учащийся учится организовывать сложный материал с помощью наименьшего числа характерных структурных особенностей, стремясь к простоте композиции. Устраняя неясность и разобщенность, подросток усиливает композиционное равновесие. Ориентация любой части графического листа начинает подчиняться

основным осям рамы картины.Секрет эффективности инфографики кроется в особенностях работы нашего мозга. Г.А. Никулова и А.В. Подобных объясняют этот феномен через активизацию обоих полушарий. «Когнитивной основой визуальной коммуникации является ее способность и возможность, задействуя и стимулируя активность обоих полушарий головного мозга пользователя, не только донести целевую информацию до пользователя максимально эффективным способом, но и обеспечить ее усвоение» [3].

Важную роль здесь играет врожденная потребность психики в целостности. Наш разум имеет склонность достраивать незаконченный узор и заполнять пробелы в визуальной и информационной сфере с целью получить более гармоничную картину мира. Это стремление мозга к формированию целостного образа должным образом учтено в идее инфографики. Современные способы передачи информации немыслимы без ее графического представления. Визуальные образы считываются человеком лучше, чем длинные текстовые массивы. Однако ключевая задача заключается не в замене текста картинкой, а в их грамотном соединении. Именно эту задачу решает инфографика. В.В. Лаптев дает следующее определение: «Инфографика – это область коммуникативного дизайна, в основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний». Она используется «для быстрой и четкой передачи вербальной информации с формированием связанных с ней визуальных образов». Иными словами, инфографика представляет собой связующее звено между текстом и образом. Она не служит простой иллюстрацией к уже сформулированной мысли, а конструирует эту мысль параллельно на двух языках – на языке письменного текста и на языке графических элементов [2].

Особую значимость эта взаимосвязь приобретает при необходимости осмысления сложных явлений. Инфографика при этом ориентирована не только на облегчение восприятия, но и на запоминание информации. Переводя текст в схему, учащийся неизбежно анализирует материал, выделяет смысловые ядра и устанавливает между ними логические мосты. Связь слова и образа реализуется через кодирование дизайнером и декодирование читателем: каждый элемент (стрелка, цвет, диаграмма) несёт смысл.

**Заключение.** В развитии визуальной культуры доминирует кино, реклама, дизайн, игры, но экранные образы искажают картину мира и подчиняют самооценку внешнему одобрению. Инфографика помогает подростку стать активным создателем, овладевая знаками и символами. Взгляд в этом возрасте ещё хаотичен, но процесс обучения инфографике формирует структурированные стратегии рассматривания идеи, развивает избирательность зрения и принятия решения композиционного равновесия.

**Список литературы**

1. Быстрова, Т. Ю. Инфографика как визуальный язык xxi века / Быстрова, Т. Ю. // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2017. – №4 (35). – С.71-76 – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/63367/1/978-5-8295-0576-9_2018_014.pdf?ysclid=mq7klbivbz664431148
2. Косенкова, Н. Г. Современная визуальная культура: психологическое пространство и время в кино / Косенкова, Н. Г. // Вестник ВГИК. 2010. – №4 (6). – С.62-70. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-vizualnaya-kultura-psihologicheskoe-prostranstvo-i-vremya-v-kino.
3. Никулова Г. А., Подобных А. В. Средства визуальной коммуникации – инфографика и метадизайн // ОТО. 2010. – №2. – С.369-387.– URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-vizualnoy-kommunikatsii-infografika-i-metadizayn

УДК 378.091.3:159.923

# ТЕХНОЛОГИЯ АКТИВИЗИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

***Козлова Т. Л.***, канд. пед. наук, ORCID 0009-0008-2243-8296
ГБОУ «Школа № 64 Г.О. Донецк», г. Донецк, РФ
*tlk68@mail.ru*

**Введение.** Современное общество формирует устойчивый запрос на наращивание креативного капитала как ключевого драйвера государственного развития. Актуальные направления модернизации образовательных практик тесно связаны с гуманистической парадигмой, обеспечивающей условия для профессиональной самореализации и личностной самоактуализации педагога.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и содержательно раскрыть авторскую технологию активизирующего обучения, ориентированную на становление творческой индивидуальности педагога/

**Основная часть.** В рамках данной работы педагогическая технология трактуется как интегративное единство целевых ориентиров, содержательного наполнения, дидактических средств и согласованного с целями комплекса воспитательных и обучающих методов, обеспечивающих достижение образовательного результата [1].

Технологизация образовательного процесса сближает педагогику с областью точных наук, превращая практическую деятельность учителя в управляемую систему с прогнозируемым положительным эффектом. Эвристическая природа педагогического процесса не исключает его технологической оснащённости, а итоги такого процесса могут быть оценены с позиций вероятностного прогнозирования. Творческая деятельность педагога предполагает сформированность методологической компетентности, включающей умение распознавать профессиональные

проблемы, конструировать педагогические задачи и осуществлять рефлексивный анализ. При этом созидание нового в педагогике носит как объективный, так и субъективный характер, поскольку главным инструментом творческого акта выступает сама личность учителя.

Положительная динамика в развитии специальных и творческих способностей обучающихся прослеживается при гармоничном сочетании активизирующих и академических форматов обучения. Эффективными направлениями выступают: расширение проблемно-ориентированного компонента; самостоятельная поисковая, аналитическая и прикладная деятельность учащихся; внедрение технологий дифференциации по уровням освоения; реализация интегративных образовательных программ; использование технических средств обучения; применение алгоритмических приёмов; освоение педагогической техники как средства подготовки к творческой деятельности.

Формирование технологической и личностной готовности к творческому труду в процессе профессиональной подготовки студентов должно опираться на систему взаимосвязанных мероприятий: технологии организации педагогической практики; творческие задания, ориентированные на развитие профессиональной коммуникации; технологию целенаправленной коррекции поведенческих паттернов учителя; технологию проектирования творческих заданий в рамках освоения дисциплин профессионального цикла [2, 3, 5].

Специфика педагогического творчества определяется рядом отличительных черт: протекает в условиях сжатых временных рамок, носит открытый, публичный характер, реализуется в непосредственном взаимодействии с учащимися и коллегами, неотделимо от сотворчества. Сферы проявления творческого начала охватывают все компоненты профессиональной деятельности педагога: проектировочный, организационный, коммуникативный и познавательный.

Исследование структурных особенностей личности педагога демонстрирует, что социономический характер педагогического труда обусловливает потребность в высокой степени развития интерсоциальных и творческих способностей [4, 6].

Обобщение данных научно-педагогической литературы позволило выделить ключевые условия становления творческой индивидуальности специалиста социономической сферы: гуманистически ориентированная образовательная система; наличие ролевой модели творческого поведения и социального признания; технологически обеспеченные формы организации учебной деятельности; диагностика и развитие креативности, ценностной направленности личности, коммуникативной компетентности; формирование установки на расширение творческих возможностей; сбалансированное сочетание инновационных и традиционных образовательных форматов [2, 3, 6].

Для конструирования авторской модели творческой личности проведён контент-анализ профессионально значимых качеств, детерминирующих эффективность педагогической деятельности. В качестве базовых компонентов выделены: социально-коммуникативная компетентность, ценностная направленность личности, эмпатия, стили межличностного взаимодействия, креативность. Структурная модель творческой личности представлена на двух уровнях: 1) профессионально-личностный компонент (социально-коммуникативная компетентность, направленность, эмпатия, стили взаимодействия); 2) креативный компонент (самооценка творческого потенциала, дивергентное мышление).

Опираясь на проведённые исследования, автором спроектирована технология активизирующего обучения педагогов, структурно включающая следующие компоненты: 1) диагностический блок – выявление личностных характеристик; 2) ситуационное моделирование – воспроизведение реальных профессиональных условий; 3) методы формирования коммуникативной компетентности; 4) методы развития навыков совместной творческой деятельности; 5) методы формирования навыков научно-исследовательского творчества; 6) методы развития навыков саморегуляции; 7) методы целенаправленного развития креативности.

**Заключение.** Технология активизирующего обучения выступает не только средством формирования профессиональных умений, но и инструментом развития личностных характеристик педагога, обеспечивающих его готовность к творческому разрешению нестандартных педагогических ситуаций. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется эмпирическая верификация результативности предложенной технологии в условиях непрерывного профессионального образования педагогических кадров.

**Список литературы**


1. Титовец, Т. Е. Стратегии модернизации опережающей профессиональной подготовки будущего учителя // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21, № 4. – С. 27-33. – DOI: 10.17759/bppe.2024210402. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n4/Titovets (дата обращения: 30.09.2026).
2. Гут, Ю. Н., Кабардов, М. К., Осницкий, А. К., Ткаченко, Н. С. Психологические предпосылки и барьеры инновационной активности педагогов // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30, № 3. – С. 85-99. – DOI: 10.17759/pse.2025300307. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2025_n3/Gut_Osnitsky_Tkachenko (дата обращения: 30.09.2026).
3. Логвиненко, А. Ю. Развитие творческого стиля деятельности педагога в системе дополнительного профессионального образования : дис. … д-ра пед. наук. – Краснодар, 2026. – 420 с.

4. Логунова, И. В. Модель компетенций преподавателя вуза в условиях цифровизации образовательных процессов // Креативная экономика. – 2024. – Т. 18, № 11. – С. 3203-3218. – DOI: 10.18334/ce.18.11.122066. – URL: https://1economic.ru/lib/122066 (дата обращения: 30.09.2026).
5. Менлакаева, К. А. Использование активных методов обучения в системе профессиональной подготовки будущих учителей к реализации задач по формированию финансовой грамотности младших школьников // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2026. – № 1 (100). – С. 94-104. – DOI: 10.69571/SSPU.2026.100.1.009. – URL: https://vestniksurgpu.elpub.ru/jour/article/view/739 (дата обращения: 30.09.2026).
6. Гоглева, А. В., Щелина, Т. Т. Специфика ценностных ориентаций будущих специалистов социономической сферы // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21, № 4. – С. 111-118. – DOI: 10.17759/bppe.2024210411. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n4/Gogleva_Shchelina (дата обращения: 30.09.2026).

УДК 374:374.7

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ВЕТЕРАНОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ К РОЛИ НАСТАВНИКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Кривуля И.А.***, ORCID: 0009-0007-9989-1833
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, РФ
*river.k.i@yandex.ru*

**Введение.** Современное российское общество находится в крайне деструктивных взаимоотношениях с участниками международных отношений. В этих условиях, некоторая часть мужского населения страны, задействована в выполнении боевых задач. Длительное нахождение в таких деструктивных условиях, формирует у человека более глубинное понимание важных смыслов жизни, которые ранее казались менее значимыми. Данные знания крайне востребованы в педагогической мысли, с позиции воспитания подрастающего поколения, поскольку практически каждый представитель молодежи постоянно находится в цифровом пространстве, поглощая западный контент. Данный контент не несет конструктивную смысловую нагрузку для представителя русского государства, а наоборот, формирует у его граждан негативное мышление. В результате, уже сегодня российское общество сталкивается с такими ментальными проблемами как рунглиш, англицизмы, нигилирование государственной значимости и национально-личностной идентичности в мышлении молодых людей. То есть, через цифровые технологии, подрастающее поколение поглощая западный контент, становится деструктивным членом общества, который конфликт смыслов делает

апогеем своей жизнедеятельности. Также к этому дополняется топографическая культурная амнезия, когда молодежь в своем населенном пункте ориентируется не по историческим достопримечательностям и культурно-значимым местам, а по развлекательно-питейным заведениям. Это тоже говорит об утрате подрастающим поколением духовно-нравственных ценностей и их подмене западными ценностями, которые ставят во главу угла смысл потребления во всех его проявлениях.

**Основная часть.** Осуществлять борьбу с данным видом деструктива в рамках общей, средней или высшей системы образования не представляется возможным, поскольку данные системы жестко регламентированы на развитие конкретных знаний, умений и навыков, крайне необходимых каждому человеку для эффективного и конструктивного осуществления своей жизнедеятельности. Да и авторитет педагога, по данному образовательно-воспитательному направлению, крайне неразвит в нашем обществе, соответственно, большая часть молодого поколения будет игнорировать такую информацию, поступающую от педагога, который не имеет ментального влияния на своих обучающихся. В этой связи мы обращаем внимание на то, что участники СВО, в силу наличия у себя военного опыта, и в силу того, что молодое поколение знает о его наличии у данного ветерана, будут его с большей заинтересованностью воспринимать и слушать то, что он им будет говорить. Данный педагогический симбиоз взаимодействия уже применяется в рамках цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном», но данный вид контакта ветерана СВО с подрастающим поколением является фрагментарным, соответственно, между ними не возникает той воспитательной связи, которая необходима для переориентирования молодежи уде сегодня.

В этой связи, государством инициирована программа по педагогической переподготовке участников СВО для того, чтобы они могли интегрироваться в образовательную систему страны и внести свой вклад в духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения, с позиции конструктивного объяснения важности русских духовно-нравственных ценностей и их ментального превосходства над западными ценностями для нашего общества. Но, поскольку, как мы говорили ранее, в системе общего, среднего и высшего образования, данный вид знаний в образовательный процесс крайне сложно интегрировать, то необходимо осуществить поиск той образовательной системы, которая позволила бы не нанося вред системе познания важных знаний для конструктивного осуществления своей жизнедеятельности каждым обучающимся, развивать у них понимание важности духовно-нравственных ценностей для личностного и общественного развития.

Такой системой, на наш взгляд, является система дополнительного образования, поскольку основная цель данной системы: «…воспитание

обучающихся на основе использования современных методик и технологий воспитания во внеурочной деятельности…» [1, с. 43]. Данный вид образовательной практики обладает гибкой системой подстройки образовательного процесса под нужды государственного аппарата, с точки зрения развития населения в реальном времени. И поскольку, мы определяем вызов духовно-нравственным ценностям со стороны западной идеологии влияния на подрастающее поколение, то и ответ должен быть четким и быстрым через данную образовательную систему. Подготовка участника СВО к педагогической деятельности происходит через курсы профессиональной переподготовки, которая реализуется в рамках Национального проекта «Кадры» утвержденного Постановлением Правительства РФ от 07.03.2025 N 291 «Об утверждении Положения о реализации мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан».

После прохождения переподготовки, ветеран СВО приобретает необходимые педагогические знания для взаимодействия с подрастающим поколением, становится их наставником. «Действительно, если воспринимать преподавателя, как наставника, то можно говорить о том, что его роль должна в идеале сводиться не только лишь непосредственно к учебному процессу, но и ко многим сопутствующим элементам» [2, с. 117]. Такие кадры внедряются в образовательный процесс системы дополнительного образования, поскольку, в таких учреждениях, могут напрямую заниматься духовно-нравственным развитием подрастающего поколения, без профессиональной привязки к преподаваемому предмету, что происходит в системе общего, среднего и высшего образования. То есть, полный цикл занятий, в учреждении дополнительного образования, может быть посвящен именно духовно-нравственному развитию подрастающего поколения, который осуществляется педагогом – ветераном СВО.

Таким образом, в силу сложившейся деструктивной ситуации в русском обществе, когда подрастающее поколение, под влиянием западной идеологии через цифровые гаджеты, теряет связь с культурными, национальными, духовно-нравственными ценностями своего государства, то ценность образовательной системы повышается как раз по направлению разрешения данной сложившейся деструктивной ситуации. Но, поскольку, как мы говорили ранее, работа с подрастающим поколением, по данному направлению, крайне неэффективна в рамках общего, среднего и высшего образования, то целесообразно, данный вид образовательно-воспитательной работы, осуществлять в рамках системы дополнительного образования. Также, мы обращаем внимание, на тот факт, что гражданский педагог, по данному образовательно-воспитательному направлению, не является для подрастающего поколения авторитетным педагогическим

лицом, соответственно, воспринимать от него подобную информацию, конструктивно, обучающиеся не будут.

**Заключение.** В этой связи, целесообразно в кадровый состав учреждений дополнительного образования вводит педагогическую единицу в лице участников СВО, прошедших педагогическую переподготовку, которые имея военный опыт видят в личностных и общественных смыслах глубину важности для каждого гражданина, а также обладают непоколебимым педагогическим авторитетом в глазах молодежи по факту своего военного прошлого. Данный личностный набор педагога дополнительного образования – участника СВО, позволит более эффективно осуществлять образовательно-воспитательный процесс в направлении духовно-нравственного развития подрастающего поколения. Данный подход, сегодня, активно поддерживается государством, что говорит о важности осуществления переподготовки участников СВО к педагогической деятельности в системе дополнительного образования.

**Список литературы**


1. Васильковская, М. И. Педагогика волонтерства : феноменология и социально-культурная практика : монография / М. И. Васильковская, Е. А. Воронина, Т. В. Зайцева [и др.] ; под редакцией В. Д. Пономарева, М. И. Васильковской, Л. И. Лазаревой. – Кемерово : Кемеровский государственный институт культуры, 2021. – 183 с. – ISBN 978-5-8154-0669-8.
2. Юдин, Г. В. Педагогика и психология современного образования : монография / Г. В. Юдин, С. В. Красовская, Т. Н. Васягина [и др.] ; под редакцией Ж. В. Мурзиной, А. С. Егоровой. – Чебоксары : Среда, 2023. – 180 с. – ISBN 978-5-907688-78-0.



УДК 374:004.9: 371.124


## ЦИФРОВАЯ КРЕАТИВНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ


***Кривуля Р.Е.***, ORCID 0000-0002-7045-7458
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, РФ
*ya.suitepc@yandex.ru*


**Введение.** Современное общество все в большей степени становится цифровым. Практически любой вид жизнедеятельности человека на прямую зависит от его возможности погрузиться в цифровое общество. Поэтому навыки цифрового взаимодействия являются крайне востребованными у человека современной эпохи. Но, поскольку, большинство людей осуществляло свою жизнедеятельность в доцифровую эпоху, то формировать цифровые навыки не было ни надобности, ни образовательной системы, которая массово занималась бы данным

вопросом. Сегодня, социальные условия осуществления своей жизнедеятельности ставят перед человечеством совершенно другие задачи и условия выживания. И главными среди них являются, как раз, сформированные цифровые навыки. В этом направлении ученые обращают внимание на то, что: ««Мы можем представить общую картину сегодняшней системы образования как три отдельных круга проблем: проблемы и потребности реального мира; навыки и компетенции, необходимые экономике и обществу; навыки и компетенции, предоставляемые нынешней системой образования» [3, с. 95].

На сегодняшний день, цифровые навыки формируются, довольно длительный отрезок времени, хаотично и произвольно. О системности и обязательности формирования таких навыков заговорили совершенно недавно. Но, поскольку основная образовательная система уже сформирована для создания человека разумного, обладающего базовыми знаниями, умениями и навыками, которые обязательны для осуществления конструктивной жизнедеятельности в социуме, то дополнительно нагружать данную образовательную систему еще и формированием цифровых навыков не представляется возможным. Да, современные школы, колледжи и вузы внедряют в уже устоявшуюся систему познания знаний, умений и навыков фрагменты цифровых навыков, но в полной мере они не развиваются в таких образовательных учреждениях. Некоторые образовательные учреждения делают своим главным образовательным направлением – цифровые навыки, но такие учебные заведения, пока слабо распространены на территории государства, да и количество классов и групп в них ограничены. Соответственно, довольно ограниченное число граждан может сформировать у себя цифровые навыки, в таких образовательных учреждениях, на том уровне, который необходим каждому человеку сегодня для конструктивного осуществления своей жизнедеятельности.

В этой связи, мы наблюдаем высокую степень востребованности введения новой образовательной программы, направленной на формирование цифровых навыков у населения, без ущерба для основной образовательной системы. Данному запросу, по всем требованиям, отвечает система дополнительного образования, которая обеспечивает «…интеграцию субъектного опыта каждого ученика, сложившегося в его жизнедеятельности…» [1, с. 11]. Система дополнительного образования, в отличие от основной, является базой свободного развития тех знаний, умений и навыков, которые обучающимся интересны и важны для их инновационной социализации, реализующегося во внеурочное время от изучения тех знаний, умений и навыков, которые преподаются в основной образовательной системе. Таким образом, дополнительное образование может переформатировать свои образовательные программы под современные нужды общества, без вреда для развития обучающихся.

Данная уникальная возможность, системы дополнительного образования, делает ее наиболее универсальной в применении, со стороны государственного аппарата, с позиции формирования тех знаний, умений и навыков, которые крайне востребованы сегодня, но не могут быть изучены в рамках основной образовательной системы. Ученые выделяют, что: «Предназначение и основная цель, а также вспомогательные цели и задачи дополнительного образования в смысловом содержании жестко связаны с этапом формирования образовательно-воспитательной сферы» [2, с. 27].

**Основная часть.** Но в этих условиях возникает новое препятствие, которое требует определенного разрешения. Будущие педагоги дополнительного образования, до сих пор, в рамках своей подготовки в вузе, крайне фрагментарно формируют у себя цифровые навыки. Данная проблема связана с уже утвержденными учебными планами, изменения в которые, возможно внести уже на будущие группы студентов, которые только через шесть лет смогут выйти цифровыми специалистами, в области дополнительного образования. Но шесть лет, в современном мире, это временной отрезок, который сделает отставание государства, от своих международных конкурентов, колоссальным. В этой связи возникает понимание того, что уже действующему педагогу дополнительного образования необходимо уже сейчас самостоятельно развивать у себя данные цифровые навыки. Для этого уже сегодня существует множество курсов повышения квалификации такой направленности, но распределение рабочего времени и образовательного, для педагога, всегда будет в приоритет к своей профессиональной деятельности, соответственно, на переквалификацию совершенно не остается времени.

В этой связи, мы бы хотели обратить внимание на тот факт, что цифровые навыки – это креативные, то есть творческие навыки. Соответственно, проявляя цифровую креативность в своей деятельности, даже не имея технического понимания выполняемых действий, через цифровую креативность, в реальном времени, педагог может у себя формировать данные навыки. К тому же, в данный процесс можно включить реверсивное наставничество, когда в совместной деятельности с обучающимися, обучающиеся будут делиться своими цифровыми знаниями с педагогом и педагог через своих обучающихся будет формировать у себя данные навыки. Эффективность данного подхода оправдана еще и тем, что поскольку педагог и обучающиеся совместно будут выступать исследователями в новом цифровом мире и возникающие сложности также будут совместно творчески преодолевать, то между ними сформируются более доверительные отношения, что позволит педагогу более конструктивно расположить себя к обучающимся и иметь на них большее влияния с точки зрения образовательно-воспитательного процесса.

В этих условиях, когда педагог будет объяснять не очень интересные обучающимся знания, то последние все равно с большим энтузиазмом и

доверием будут воспринимать информацию от педагога. Что сделает образовательно-воспитательный процесс более эффективным.

**Заключение.** Таким образом, можно заключить, что современное общество ставит перед человечеством новые задачи, которые в уже сложившейся системе развития крайне сложно адаптировать под формирование у обучающихся навыков решения данных задач. В этой связи, мы выделяем, что необходимо основной инновационный образовательный акцент делать на системе дополнительного образования, которая в силу своей свободы от образовательных стандартов, с точки зрения обязательного материала для изучения, может адаптироваться под современные вызовы, стоящие перед государством, для оперативной подготовки населения для их конструктивного разрешения. Также, мы выделяем, что поскольку у уже работающих педагогов дополнительного образования отсутствуют цифровые навыки как профессионально сформированные в образовательных учреждениях, то им необходимо их формировать в своей профессиональной деятельности через взаимодействие с обучающимися, применяя цифровую креативность. Цифровое творчество позволит выстроить более доверительные отношения с обучающимися, а также, в реальном времени формировать, как у педагога, таки у обучающихся – цифровые навыки, которые выступают залогом конструктивного осуществления своей жизнедеятельности каждым человеком.

**Список литературы**


1. Буровкина, Л. А. Научно-методологические условия художественного образования учащихся в учреждениях дополнительного образования : монография / Л. А. Буровкина. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2011. – 320 с.
2. Глазунова, Ю. В. Дополнительное образование и профессиональная ориентация в условиях тотальной цифровизации экономики : монография / Ю. В. Глазунова, К. А. Кирсанов, Е. А. Кокорева [и др.] ; под редакцией О. Н. Слоботчикова. – Москва : Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского, 2023. – 204 с. – ISBN 978-5-6048970-8-9.
3. Москатова, А. К. Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии : монография / А. К. Москатова, Е. Н. Гордеева, Т. А. Лавина [и др.] ; под редакцией Ж. В. Мурзиной, А. В. Кузнецова. – Чебоксары : Среда, 2022. – 200 с. – ISBN 978-5-907561-88-5.

УДК 372.891

# ЦЕЛИ И МЕТОДЫ УГЛУБЛЕННОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Кухтин М.М.*[1],** канд. полит. наук, доц.,
***Терсимонов А.С.*[2],**
[1]ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
[2]ГБОУ «Школа № 133 г. о. Донецк, г. Донецк, РФ
*mikhail-kukhtin@yandex.ru, artem.tersimonov@yandex.ru*

**Введение.** Сегодня российская система образования переживает период коренных трансформаций, качество и результаты которых напрямую связаны с национальными целями развития Российской Федерации на период до 2030 года. Глобальные и региональные вызовы современности требуют гибких, инновационных ответов, поиск которых требует всемерного укрепления отечественного научного потенциала, передачи накопленных культурных ценностей новым поколениям. Целью воспитания и образования является формирование всесторонне развитой личности, способной и стремящейся использовать широкий спектр приобретенных знаний и навыков в интересах страны. Предлагаемая модель углубленного географического образования призвана сделать вклад в реализацию данных приоритетов, соединив специально-научную проблематику с более общими аспектами интеллектуального и нравственного становления ребенка.

**Основная часть.** Объектом исследования является образовательная деятельность высоких результатов (далее – ОДВР), где под высокими понимаются результаты, превышающие установленную верхнюю границу нормы образовательного стандарта. Термин ОДВР мы вводим во избежание широко популярной в 1990-е гг. формулировки «работа с одаренными детьми». Упоминание о важности одаренности определенных миноритарных групп снижает образовательную результативность коллектива в целом. При этом переоцененность врожденных параметров англосаксонской педагогической школой неоднократно документировалась в литературе. Предмет исследования – ОДВР в предметной области «География» (как наиболее междисциплинарном из семнадцати предметов школьного цикла согласно ФГОС).

Литература вопроса рекомендует ранний переход к серьезным занятиям. География, как первый естественнонаучный предмет в изучении, создает базу для физики, что, возможно, важнее самой географии. На продвинутом этапе рекомендуют содержательно насытить основной курс акцентом на демографических трендах [1], этнографическим краеведением [2], экскурсионным иллюстрированием [3; 4]. Сделанный нами обзор

литературы (68 статей) показывает, что методико-географическая тема и школьная география нуждаются в дальнейшей разработке в контексте ОДВР.

Достижения или стагнация сегодняшних школьников в ОДВР определят технологический суверенитет страны в следующие десятилетия, что видно по сильной корреляции побед в международной математической олимпиаде и ВВП/ИЧР страны. Цель исследования – изучение возможностей ведения образовательной деятельности высоких результатов в условиях российских регионов, принадлежащих к культурному фронтиру. Учитывая, что весьма высокая доля российского населения сконцентрирована в культурно приграничных районах, результаты исследования полезны при выработке программ развития образования в большинстве регионов европейской части страны.

Для целей данной работы были резидентно обследованы пять школ различного статуса (гимназия, лицей, общеобразовательная школа и т.д.). Каждое ГБОУ изучалось не менее одного семестра. Изучением было охвачено 42 класса с числом учащихся свыше 1000 человек. ОДВР осуществлялась в пяти формах внеурочной работы: группа продленного дня, подготовка к ГИА/ГВЭ, кружки, экскурсии, школьный лагерь и каникулярная программа. Не менее тридцати семей было изучено комплексно (в формате «родители-ребенок»). Ряд учащихся наблюдался в динамике на многолетней основе (с первого по шестой или с пятого по девятый классы). В течение 2020-2025 учебных годов к ГИА\ГВЭ готовилось по одному учащемуся-медалисту в год, что в норме составляло 700 часов работы на одного учащегося индивидуально. На протяжении указанного периода кружок в частном порядке посещали учащиеся школ №№ 2, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 15, 17, 26, 30, 33, 37, 61, 94, 133, лицеев-предуниверсариев ДонНТУ, ДонГУи ЮФУ, то есть первичное и вторичное знакомство со школьными контингентами достигает 11% от общего числа ГБОУ г. Донецка.

В кружках, группах продленного дня и вверенных классах предпринимались попытки создать атмосферу целеустремленности. Ученикам рассказывали, что в свободном обществе есть три мотивации выбора профессии: финансовая перспективность, личные предпочтения (выбор наиболее приятной для исполнителя профессиональной деятельности) и полезность (выбор профессии по критерию наибольшей важности для страны). При этом отмечалось, что никакие два варианта не бывают абсолютно идентичными по какому-либо параметру. Предлагалось дифференцировать возможные будущие профессии, располагая их в порядке возрастающей полезности для страны. Значительное число детей сознательно сделало выбор в пользу социально наиболее значимых и одновременно наиболее требовательных профессий (врач, инженер, офицер, учитель, учёный). Так, в выпуске2026 г. одной из охваченных

экспериментом школ из 16 выпускников 11 выбрали путь будущих офицеров (5 – МВД, 4 – целевое обучение ФСБ, 1 –Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, 1 – Краснодарская академия ВВС), что в целом нехарактерно для школ г. Донецка, где заметная часть детей не проявляет интереса к такого рода карьерным траекториям.

Заслуженный тренер УССР Р.Б. Каниев (1947-2015) говорил, что с учеником надо уметь сделать «три Н»: найти, научить, нацелить. Как показал курс урочно-кружковой ОДВР, «нацеленные» школьники учатся инициативно, превосходя результативностью семьи с однонаправленным транзитом мотивации от родителей к детям, который характерен, среди прочего, для западной культуры. За время реализации эксперимента ОДВР 15 детей со 2-го по 11-й класс в порядке внеурочных занятий по желанию изучили расположение всех (194) стран мира. Как показала каникулярная работа, классный руководитель, реализуя на протяжении лета с добровольцами из класса каникулярную программу пробежек по утрам и после пробежки проходя с ними карту, успевает обучить расположению всех стран трех шестиклассников за обычно пропадающее для развития летнее время без ущерба отдыху детей.

**Заключение.** Описанная модель обучения географии доказала свою эффективность в ходе многократного практического применения, в ее пользу собран репрезентативный статистический материал. Внедрение обсуждаемых подходов положительно отразится на географическом образовании в современной российской школе, поможет закрепить и расширить опыт ее конструктивных трансформаций.

**Список литературы**


1. Логинова, Н. Н. Некоторые особенности преподавания географии населения в школе / Н. Н. Логинова, С. В. Сарайкина // Интеграция образования. – 2005. – № 1–2 (38–39). – С. 66–71. – EDN: JWJGSZ.
2. Караханова, Г. А. Реализация этнокультурного подхода к преподаванию географии Дагестана / Г. А. Караханова, С. А. Абдулвагабова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 3 (28). – С. 54–58. – EDN: SYQLEV.
3. Грушина, Т. П. Применение технологии образовательного туризма в преподавании географии в школе / Т. П. Грушина, А. М. Кабанов // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 164–167. – EDN: WWHENJ.
4. Оразмухаммедова, М. Роль экскурсии в преподавании географии / М. Оразмухаммедова // Символ науки. – 2024. – № 6–1–1. – С. 104–107.

УДК 373.5.017.4:172.15

# ГДЕ РОЖДАЕТСЯ РОДИНА: ОТ МАЛОЙ РОДИНЫ К БОЛЬШОМУ ОТЕЧЕСТВУ

***Лимановская Ю.В.***
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*jul6119@gmail.com, i.v.kandaeva@mail.ru*

**Введение** Формирование национальной идентичности и патриотического сознания подрастающего поколения в современных, полных вызовов условиях требует поиска живых, практико-ориентированных педагогических инструментов. В качестве такого фундамента в нашей работе выступает проектно-исследовательская деятельность. Она позволяет перевести процесс воспитания из плоскости пассивного усвоения информации в плоскость активного, созидательного преобразования. Изучая, сохраняя и улучшая окружающую природу, совершая свои первые научные выводы, обучающиеся трансформируют простые практические действия в глубокий, личностно значимый опыт.

Важнейшим ресурсом проектно-исследовательской деятельности является её интегративный, объединяющий характер. В процессе работы над проектами рождается многогранное, поддерживающее взаимодействие: ребята учатся работать в команде, делиться открытиями и поддерживать друг друга; в этот процесс активно включаются родители, привнося семейный опыт и ценности, а педагоги выступают в роли мудрых наставников и партнеров. Это сотворчество семьи и школы создает уникальное пространство психологического комфорта и доверия.

Именно на стыке совместного труда, открытий и теплого общения у детей рождается подлинное чувство сопричастности. Преобразуя мир вокруг себя, они чувствуют себя не просто наблюдателями, а активными участниками созидательного процесса. Эта деятельность закладывает прочную, осознанную базу знаний, умений и практических навыков, которая в дальнейшем становится надежным фундаментом для развития искренней любви к своей малой и большой Родине**.**

**Цель доклада** – теоретически обосновать и практически представить систему педагогических условий, способствующих формированию национальной идентичности и любви к Родине у обучающихся на основе проектно-исследовательской деятельности, преобразующей практические действия, окружающую природу и социальное взаимодействие (детей, родителей и педагогов) в прочную базу знаний, умений и чувство сопричастности к судьбе своего края.

В современной российской педагогической науке вопрос формирования патриотизма рассматривается как многоаспектный процесс, требующий глубокого вовлечения личности ребенка. Так, в трудах

отечественных исследователей последних лет (И.А. Пашиной, М.В. Воропаева, С.В. Чернова, Т.А. Колышевой и Л.В. Кузнецовой) подчеркивается, что любовь к Отечеству не может быть воспитана лишь декларативными призывами. Авторы сходятся во мнении, что ключевыми условиями для развития патриотических чувств являются: деятельностный подход, обращение к исторической памяти и научно-техническим достижениям страны, интеграция краеведческого компонента в обучение, а также развитие экологической культуры. Современные исследователи доказывают, что осознанный патриотизм начинается с малого – с познания природы родного края, бережного отношения к ней и понимания своей сопричастности к великой истории и культуре России.

Опираясь на эти теоретические основы, в течение учебного года в нашем творческом объединении «Этот удивительный мир растений», занятия которого проводились на базе ГБОУ «Средняя школа №37 г.о. Макеевка ДНР» была выстроена система практических мероприятий, направленных на создание оптимальных условий для развития любви к Родине у обучающихся.

Одним из начальных шагов стало формирование ценностно-смыслового фундамента. На интерактивном занятии «Моя Родина – это…» ребята через личные ассоциации, творчество и диалог формулировали свое понимание Отечества, осознавая, что Родина начинается с семьи, школьного порога и родной природы.

Важным условием развития национальной гордости является радость за достижения своей страны. Этому способствовал цикл тематических занятий, приуроченных к государственным праздникам и значимым датам:

- День науки позволил ребятам заглянуть в мир великих открытий российских ученых, они поучаствовали в дистанционном интеллектуальном квизе «Био-IQ» и онлайн-викторине «История российской науки»;
- День космонавтики напомнил о лидерстве нашей страны в освоении космического пространства, проведено интерактивное занятие "Космос рядом" в рамках Недели космоса, приуроченной к празднованию 65-летия первого полёта человека в космос;
- День Победы стал уроком живой памяти, мужества и глубокой благодарности предкам за мирное небо, ребята рисовали тематическую стенгазету, участвовали в патриотической акции, посвященной 81 годовщине Великой Победы в ВОВ 1941-1945, поздравляли жителей микрорайона, вручали открытки, изготовленные к празднику.

Любовь к большой Родине немыслима без любви к малой. В рамках масштабной патриотической акции «Учиться в Донбассе», инициированной Главой Республики, для обучающихся был проведен цикл практических мастер-классов естественно-научной направленности. На мастер-классе "Волшебные семена" в рамках проекта "Творческие мастерские участников объединений в системе дополнительного образования

«Знаю, умею, поделюсь с другими»" с обучающейся Андриенко Василисой дети изучали чудо зарождения жизни на примере прорастающей фасоли. Мастер-класс «Вегетативное размножение традесканции черенкованием» помог ребятам освоить прикладные навыки бережного ухода за растениями. Особое эмоциональное звучание имел мастер-класс «Лекарственные растения Донбасса», где юннаты познакомились с богатством и пользой местной флоры, осознавая ценность родной земли.

Практическое изучение родного края продолжилось непосредственно за пределами учебного кабинета. Обучающиеся провели настоящее мини-исследование: они изучили окрестности школьного двора, выявили произрастающие там растения, зарисовали понравившиеся экземпляры и провели их последующую идентификацию с помощью определителей. Этот опыт не только развил исследовательские навыки, но и научил детей видеть красоту в каждом зеленом листке у порога школы. Закреплением этого опыта стало активное и успешное участие воспитанников объединения в различных экологических конкурсах, проводимых в ГБУДО «ДОНРЭНЦ».

Логическим итогом годовой работы и эффективным инструментом для закрепления полученных знаний стало создание наглядных методических пособий. Силами педагогов и обучающихся были разработаны интерактивные памятки: «Родина и чужая сторона» (посвященная осмыслению народной мудрости о любви к родному краю) и «Какие предметы составляют богатство России и почему» (наглядно демонстрирующая природные, культурные и технологические сокровища нашей великой страны). Эти пособия станут отличным подспорьем для дальнейшей работы по формированию патриотического сознания у подрастающего поколения.

**Заключение.** Таким образом, практическая деятельность и сотворчество детей, родителей и педагогов позволяют трансформировать заботу о природе родного края в глубокое чувство сопричастности к своей стране. Создание интерактивных памяток закрепило этот опыт, сформировав у обучающихся прочную базу знаний и осознанную заботу о Родине.

**Список литературы**


1. Пашина И. А. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в современных условиях / И. А. Пашина; под ред. В. П. Сидорова. – М.: Владос, 2021. – 184 с.
2. Воропаев М. В. Воспитание патриотизма у школьников: деятельностный подход / М. В. Воропаев; М-во образования и науки РФ. – СПб.: Питер, 2022. – 212 с.
3. Чернов С. В. Краеведение как фактор развития гражданской идентичности подростков / С. В. Чернов; Науч.-исслед. ин-т воспитания. – Казань: Бук, 2020. – 156 с.
4. Колышева Т. А. Экологическая культура и любовь к Отечеству: грани интеграции в школе / Т. А. Колышева ; Самар. гос. соц.-пед. ун-т. – Самара: СГСПУ, 2023. – 198 с.
5. Кузнецова Л. В. Теория и методика патриотического воспитания детей и молодежи / Л. В. Кузнецова; Рос. акад. образования. – М.: Юрайт, 2021. – 240 с.

УДК 376.545+37.047

# ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

***Окуненко Л.А.*[1],** ORCID 0000-0002-3207-4253
***Заплатина Е,А.*[1],** канд. пед. наук, ORCID 0000-0002-8330 -0943.
***Александровна У.В.*[1], *Тагильцева Н.Г.*[2],** ORCID 0000-0001-5296-0095
[1]МАОУ «СОШ № 32 с углубленным изучением отдельных предметов»
г. Екатеринбург. РФ
[2]ФГАО ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург, РФ
*32heo@rambler.ru; musis52nt@mail.ru*

**Введение.** Система дополнительного образования школьников сегодня претерпевает значительные изменения в сторону все большего вовлечения обучающихся в различные виды внеурочной деятельности. Государственные структуры, местные органы власти обращают внимание на необходимость включения школьников в различные культурные и образовательные проекты с целью формирования «гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1].

В русле решения задач дополнительного образования детей особую актуальность приобретают такие направления, которые связаны с эстетическим и художественным образованием, которые осуществляют школы с углубленной эстетической и художественной подготовкой обучающихся. В Екатеринбурге одной из школ такого типа является МАОУ СОШ № 32 с углубленным изучением отдельных предметов (художественно-эстетического цикла), организация работы которой базируется на полихудожественном подходе.

**Цель** работы – раскрыть специфику организации работы системы дополнительного художественного образования в общеобразовательной школе на основе полихудожественного подхода**.**

**Основная часть.** Процесс организации школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла повсеместно вызывает у педагогического коллектива, участвующего в разработке направлений деятельности такой школы, необходимость поиска главного методологического подхода, на основании которого затем и выстраивается вся система дополнительного школьного образования. Многие общеобразовательные школы выбирают стратегию организации своей деятельности по типу детской школы искусств с различными, независящими друг от друга образовательными программами, некоторые выбирают единую систему школьных кружков, в которых дети

приобщаются к различным видам искусства и художественного творчества [2]. Екатеринбургская МАОУ СОШ № 32 с углубленным изучением отдельных предметов выбрала для стратегии развития и системы организации деятельности по дополнительному художественному образованию разработанный Б.П. Юсовым полихудожественный подход, содержание которого предусматривает выстраивание целостной системы освоения детьми разных видов искусства, когда каждый ребенок может попробовать свои творческие силы в различных видах художественной деятельности [3].

Разрабатывая технологические позиции для реализации выбранной стратегии, учителя школы, педагоги Уральского педагогического университета, входящие в группу разработчиков, в процессе анализа теоретических, а, затем и методических оснований определили, что направления деятельности школы должны включать несколько групп видов взаимосвязи (интеграции):

- горизонтальная, определяющая взаимосвязь этапов художественного образования школьников;
- вертикальная, определяющая возможность включения учеников школы в различные виды художественной деятельности;
- проектная, определяющая совместную деятельность коллектива педагогов школы по созданию проектов, включающих полихудожественный компонент.

Горизонтальная интеграция реализовалась при едином взаимодействии всех уровней школьного художественного образования, когда в него активно включались:

- школа развития для детей дошкольного возраста («Школа детского творчества»), с «набором» предметов художественно-эстетического цикла и с единым предметом, совмещающим разные виды художественной деятельности детей, таковым является предмет «Творческий час»;
- начальная и основная школа, ученикам которых предлагались возможности выбора углубленного изучения определенного вида художественной деятельности: музыкальной, художественной (изобразительное искусство), танцевальной, театральной, с едиными предметами, совмещающие разные виды художественной деятельности;
- средняя школа (старшие классы), ученики которых продолжали заниматься углубленно определенным видом художественного творчества, при этом так же, имея возможность заниматься дополнительно теми видами художественной деятельности, которые вызывали у них интерес и не относились к выбранным для углубленного обучения. Единым предметом, включающим разные виды искусства, выступили «Мировая художественная культура» и предмет «Искусство».

Интеграция, которая рассматривалась школьными учителями и педагогами педагогического вуза как горизонтальная включала

определенный «набор» предметов, имеющих полихудожественные основания и которые были связаны с тем или иным доминантным видом искусства. Для обучающихся хореографическому искусству, которые проявляли интерес к музыкальному творчеству предоставляется возможность заниматься музыкой, а, именно, осваивать игру на том или ином любимом инструменте (занятия музыкой во второй половине дня). Для изучающих углубленно музыкальное искусство и имеющих желание заниматься танцами, предоставляется возможность посещать занятия «Художественное движение». Для тех и других – «художников» и «музыкантов», проявивших желание к восприятию живописи в учебном плане имелся такой предмет как «Образ и мысль». Также они имели возможность учиться рисованию в процессе посещения кружковых занятий по этому виду художественной деятельности. Тот же предмет «Художественное движение» был доступен и юным художникам и театралам. Отметим также, что всем школьникам, проявившем желание заниматься театром предоставлялась возможность посещения уроков «Театральный час» или занятие по музыке, имеющее название «Элементарное музицирование», которое разработано учителями школы в опоре на идеи немецкого педагога-музыканта К. Орфа.

Что касается проектной интеграции, то ее реализация была связана с созданием нескольких значимых проектов, которые, так или иначе, базировалась на полихудожественных основаниях:

– «Инновационная среда развития художественно одаренных детей: детский сад-школа-вуз», в котором был предложен алгоритм реализации горизонтальной интеграции (проект получил диплом первой степени Всероссийского конкурса "Золотого фонда Российского образования" (г. Москва) и стал финалистом конкурса «Национальная премия «Россия – мои горизонты» в 2024 году в номинации «Лучший проект в области профориентации в креативной среде»;
– «Современные образовательные технологии для развития творческой активности учащихся», в котором был предложен алгоритм реализации вертикальной интеграции (в процессе его создания была разработана диагностика развития художественной компетентности обучающихся школьников);
– «Организация профильного художественно-эстетического образования» (реализация которого позволила обучающимся старших классов выбрать для себя будущую профессию, связанную с художественным творчеством).

**Заключение.** В стратегии деятельности школы № 32 г. Екатеринбурга по дополнительному художественному образованию сегодня появляются новые компоненты, педагогическим коллективом разрабатываются инновационные художественные технологии. Деятельность школы активно изучается студентами педагогического

университета через освоение системы учебных пособий, созданных педагогами вуза и школьными учителями [4], содержание системы дополнительного школьного образования на основе полихудожественрного подхода раскрывается в докладах конференций различного уровня [5], исследуется в серьезных научных трудах [6]. Однако, имеющийся педагогический потенциал разработанного Б.П. Юсовым полихудожествненого подхода еще в середине XX века, возможности механизмов реализации интеграции искусств, организационные основы работы целых педагогических коллективов в русле данного подхода пока еще раскрыты не до конца. И сегодня вариантов разработок проектов, организационных основ работы школ, художественных технологий обучения с применением данного подхода остается неисчерпаемым, один из которых представлен в данной работе.

**Список литературы**


1. Изменения к концепции дополнительного образования детей до 2030 года// http://static.government.ru/media/acts/files/1202507040013.pdf
2. Лучшие практики художественно-эстетического образования / Ред.-сост. Л.Г. Савенкова. Москва: МГИК, 2026. 284 с. ISBN 978-5-94778-723-8
3. Юсов Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы международной научно-практической конференции 25–27 августа 1997. Астрахань, 1997. С. 214–222.
4. Тагильцева, Н. Г. Коммуникативные умения в полихудожественном развитии младших школьников : учебное пособие / Н. Г. Тагильцева, М. Н. Курлапов. – 2-е издание, дополненное. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2025. – 106 с. – ISBN 978-5-7186-2457-1. – EDN CVUNJI.
5. Организация работы общеобразовательной школы на основе полихудожественного подхода / Н. Г. Тагильцева, Л. А. Окуненко, Е. А. Заплатина, Ю. А. Падерина // Традиции и инновации в теории и практике музыкального и художественного образования : Сборник материалов Международной конференции, посвященной Году педагога и наставника, Екатеринбург, 08 декабря 2023 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 340-345. – EDN CFSEQM.
6. Матвеева, Л. В. Музыкальное образование ребенка в отечественной семье: полихудожественная парадигма : монография / Л. В. Матвеева, Н. Г. Тагильцева, Л. В. Ясинских. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2026. – 201 с. – ISBN 978-5-8050-0837-6. – EDN HIBEDO.

УДК 37.091.33:784.9-053.6’’465*07/*10’’

# ФОРМИРОВАНИЕ ПЕВЧЕСКОЙ ИНТОНАЦИИ У ДЕТЕЙ 7-10 ЛЕТ: МЕТОДЫ И РЕПЕРТУАРНЫЕ ПОДБОРКИ

***Симонова Н.Н., Кандаева И.В.***, ORCID 0009-0007-5220-7782
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*s.s.ovchinnikova@mail.ru, i.v.kandaeva@mail.ru*

**Введение.** Певческая интонация представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором слуховое восприятие, мышечная координация голосового аппарата и эмоциональное переживание музыкального образа объединяются в единое целое. В возрасте 7-10 лет происходят ключевые изменения в вокальном развитии: голос становится более осознанным, расширяется диапазон до 1,5-2 октав, формируется устойчивое ощущение лада и чувство ритма [1]. Однако именно этот период часто выявляет проблемы с точностью попадания в ноты, что связано с неравномерным развитием внутреннего слуха и вокальной моторики. Методическая работа должна строиться на постепенном усложнении задач, от простых распевок на одном звуке к интонационно насыщенным фразам, с обязательной опорой на физиологические возможности детского голоса [3].

**Основная часть.** Основным методом армирования интонации является слуховой анализ и подражание. Эффективна система упражнений на основе «мысленного пения», когда ребенок сначала слышит мелодию внутренне, а затем воспроизводит её вслух. Практика показывает, что полезно сочетать вокальные упражнения с двигательными: простукивание ритмического рисунка, дирижирование, шаги под музыку, что помогает связать звуковысотное ощущение с телесной координацией. Отдельное место занимает работа над интервалами. Их следует вводить через образные сравнения (например, «кукушка», «сигнал поезда»), но без излишней метафоризации, так как в данном возрасте важна ясность и конкретность образа. Вокализы на терции и кварты, построенные на нисходящем движении, считаются наиболее комфортными для детей, так как они соответствуют естественной физиологии голосового аппарата.

В период начальной школы у детей доминирует фальцетный способ формирования звука. Фальцет отличается высоким, легким, так называемым «головным» тембром. При пении в фальцетной манере голосовые связки колеблются лишь своими краями, их смыкание неполное. Этот механизм звукообразования естественен для детей и постепенно уступает место смешанному или грудному типу в более старшем возрасте, особенно в период мутации голоса. Применение фальцетного механизма предохраняет незрелые голосовые связки ребенка от чрезмерного напряжения и повреждений [3].

Следовательно, голосовой аппарат ребенка в возрасте 7-11 лет обладает специфическими анатомическими и функциональными чертами: маленькими размерами гортани и голосовых связок, ограниченным певческим диапазоном и преобладанием фальцетного механизма фонации. Понимание этих особенностей крайне важно для формирования благоприятной среды для развития детского голоса, как в процессе обучения пению, так и в обычной разговорной речи.

В дополнение к учету физиологических характеристик детского голоса в начальных классах, важно также уделять внимание особенностям музыкального восприятия детей этого возраста.

Репертуарная подборка для детей 7-10 лет должна отвечать нескольким критериям: доступность диапазона, ясность мелодической линии, наличие повторяющихся мотивов и ладовая устойчивость. Предпочтительны народные песни, которые в своей основе имеют простые интонационные ходы. Например, «Во поле берёза стояла», «Как под горкой, под горой». Эти произведения позволяют отрабатывать точность попадания на кварту и квинту, а также развивать дыхание [5]. Также эффективны короткие авторские песни, специально написанные для детского хора, где каждая фраза строится на опорных тонах. В этом возрасте важно избегать произведений с хроматизмами и сложными скачками, так как они провоцируют «скольжение» голоса и потерю опоры. Репертуар следует группировать по интонационной сложности: от песен с одной устойчивой ноты к мелодиям с движением по трезвучию и далее к фразам с широкими интервалами [6].

Отдельным аспектом является работа над ладовым слухом. Для детей 7-10 лет наиболее эффективно применение ладовых распевок, в которых мажор и минор противопоставляются через чередование устойчивых и неустойчивых ступеней. Практикуется упражнение «Вопрос-ответ», где педагог поет незавершенную фразу, а ребенок должен завершить её, услышав тяготение к тонике [7]. Также важно включать в работу каноны, которые развивают не только интонацию, но и гармонический слух. Например, канон «Братец Яков» или «У кота-воркота» помогает детям удерживать свою партию при одновременном звучании других. Все упражнения должны проводиться в игровой форме, но с четкой постановкой задачи, чтобы не допускать размытости результата. При этом нельзя перегружать занятие большим объемом материала. Для устойчивого формирования навыка достаточно 2-3 упражнений и одной песни на урок [1, 5].

Контроль эффективности работы над интонацией должен быть систематическим. Педагог фиксирует не только попадание в ноты, но и качество звука, ровность, отсутствие форсировки. Для объективности полезно применять запись на аудионоситель, чтобы ребенок мог сам услышать ошибки и сравнить результат. Важно помнить, что в 7-10 лет

критичность к собственному пению еще низка, поэтому поощрение и конструктивный разбор являются основными инструментами мотивации. Репертуарные подборки должны обновляться каждые 2-3 месяца с постепенным повышением сложности, но без резкого скачка. Комплексное сочетание слуховых упражнений, двигательной координации и музыкально-выразительного материала создает прочную базу для чистого интонационного пения, которая в дальнейшем будет основой для обучения вокальной технике в старших классах [1, 6].

**Заключение.** Для детей возрастом от 7 до 11 лет, обладающих спецификой восприятия музыки, учителю следует активно применять множество форм музыкальной активности. Важно задействовать все органы чувств: слух, зрение, осязание, а также моторику. Педагогу необходимо искренне делиться своей любовью к музыке, используя яркие образы, сравнения и ассоциации. Это поможет пробудить в детях творческое мышление и опереться на их жизненные и культурные знания. Подобный подход углубит музыкальные переживания, расширит слуховой опыт и воспитает искренний интерес и привязанность к музыкальному искусству.

Совершенствование навыков пения и хорового исполнения у младших школьников (7-11 лет) является краеугольным камнем музыкального образования в обычных школах. Анализ успешных методик опытных преподавателей музыки и вокалистов дает возможность сформулировать практические советы по развитию ключевых элементов вокально-хорового мастерства у учеников этой возрастной группы

**Список литературы**


1. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М.: Владос, 2000. – 334, с. : нот. – (Библиотека учителя музыки). – ISBN 5-691-00462-X.
2. Емельянов, В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В. В. Емельянов. – СПб.: Лань, 2004. – 192 с. – С. 67–114.
3. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с. – С. 89–123.
4. Орлова, Т. М., Бекина, С. И. Учите детей петь: песни и упражнения для развития голоса у детей 6–7 лет / Т. М. Орлова, С. И. Бекина. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с. – С. 23–61.
5. Попов, В. С. Хоровой класс: учебное пособие для детских музыкальных школ / В. С. Попов. – М.: Музыка, 1998. – 180 с. – С. 34–92.
6. Стулова, Г. П. Теория и практика вокальной работы в детском хоре / Г. П. Стулова. – М.: Владос, 2002. – 176 с. – С. 50–105.

УДК 374.3

# НЕЙРОСЕТИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Шафоростова И.Н***.,
***Уманец С.Ф.,*** канд. пед. наук, ORCID 0000-0001-6365-5539,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*ira28.78@mail.ru, umanecsf@mail.ru,*

**Введение.** В условиях дефицита педагогических кадров наблюдается снижение конкурса на профильные направления подготовки, что во многом обусловлено устаревшим восприятием профессии учителя как архаичной и рутинной. Радикальная цифровизация общества и повсеместное внедрение искусственного интеллекта в экономику и социальную сферу требуют трансформации образовательного процесса. В 2025 году Министерство просвещения РФ закрепило этот вектор в «Методических рекомендациях по применению искусственного интеллекта в школах», определив нейросети как легитимный инструмент персонализации обучения и снижения бюрократической нагрузки на педагогов [5]. Вопреки устаревшему стереотипу о педагоге как о простом трансляторе информации из учебника, современный учитель совмещает в своей работе компетенции целого спектра профессий нового поколения, включая IT-технологии и креативные индустрии.

**Цель исследования** состоит в теоретическом обосновании педагогического потенциала использования нейросетей как средства повышения мотивации старших школьников к выбору профессиональной педагогической деятельности.

**Основная часть.** Современные старшеклассники (10–11 классы) находятся на этапе активного профессионального самоопределения, где ведущую роль играет не юношеский бунт, а прагматизм и стремление к безопасности. Исследования показывают, что для них характерны умеренность и отказ от рискованного поведения [2]. Их мечты сфокусированы на достижении материального благополучия и построении успешной карьеры, однако это стремление лишено агрессивного достигаторства. Подростков волнует страх «застрять» на не приносящей радости работе. При этом, вопреки стереотипу об инфантилизме, они демонстрируют серьезное отношение к образованию, выбирая специальности исходя из интереса и потенциальной заработной платы. Важно отметить, что многие ценности, приписываемые «поколению Z» (индивидуализм, стремление к успеху, эгоцентризм), на самом деле являются универсальными характеристиками подросткового возраста в целом, описанными еще в классических трудах по возрастной психологии

(Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон), а не уникальной чертой цифровой эпохи.

Мотивация зумеров к выбору профессии строится на поиске баланса между прагматикой и личным интересом. Они не готовы тратить время на то, что кажется им бесполезным в будущем, и стремятся как можно раньше апробировать знания на практике. Их привлекает возможность стать компетентными специалистами в востребованной сфере. При этом ключевым фактором выбора часто выступает не абстрактный «престиж», а конкретный запрос на стабильность и финансовую независимость. Старшеклассники мотивированы избегать профессий, требующих рутинного труда без видимого быстрого результата. Они выбирают путь, который гарантирует им «безопасный успех», и именно поэтому педагогическая профессия может привлечь их не романтикой призвания, а возможностью стать архитектором образовательных технологий, где их цифровая грамотность станет инструментом для решения сложных социальных задач. Специфика их мотивации заключается в том, что они хотят видеть прямую связь между усилием сегодня и понятным, измеримым благополучием завтра [1].

Сегодняшние выпускники мечтают внести свой вклад в развитие человечества, поэтому их взоры устремлены в сторону инженерии, биотехнологий и информационных систем. Им кажется, что написанный код или созданный робот двигают цивилизацию вперед быстрее, чем работа с людьми. Наша главная задача – донести фундаментальную истину: самым ценным ресурсом любой эпохи всегда были и остаются люди. Код может оптимизировать логистику, а искусственный интеллект – ускорить расчеты, но ни один алгоритм не научит ребенка ставить перед собой сложные цели, здраво мыслить в эпоху фейков, сопереживать ближнему и любить процесс познания. Воспитание поколения, которое готово трудиться, обучаться всю жизнь, а не пассивно потреблять контент и деградировать – это и есть самый масштабный, долгосрочный и ценный вклад в развитие человечества. Тот, кто проектирует будущее человека, стоит выше того, кто проектирует машину.

Использование искусственного интеллекта способно повысить мотивацию старших школьников к выбору педагогической профессии, трансформируя их представление об обучении. Когда подростки на практике видят, как нейросети совершенствуют восприятие материала, объясняя сложнейшие концепции через простые визуальные образы и интерактивные симуляции, у них исчезает страх перед сложностью.

Согласно исследованию «Лаборатории Касперского» «Взрослые и дети в интернете», среди школьников в возрасте от 12 до 17 лет 71% детей используют нейросети, 40% из них делают это каждый или почти каждый день. По 2–4 раза в неделю к ИИ обращаются еще 37% учащихся. Чаще всего нейросети используют для учебы (77%) и поиска информации (62%).

Больше половины (53%) тех, кто использует ИИ для учебы, полностью доверяют ему выполнение домашнего задания [3]. При этом, в соответствии с отчетом Минпросвещения за 2023 год, 60% учителей старше 50 лет испытывают трудности с использованием цифровых инструментов. Всё это происходит на фоне дефицита кадров: лишь 12% IT-специалистов работают в сфере образования, предпочитая коммерческий сектор [4].

ИИ способен стать отличным мотиватором прежде всего потому, что он разрушает миф об архаичности школы. Он связывает педагогическую профессию с самыми современными технологиями и обнажает ее скрытую творческую составляющую. Вместо скучной дидактики мы предлагаем школьникам использовать нейросеть как симулятор профессиональной реальности.

Проектная деятельность в школе – это не просто форма обучения, а мощный инструмент развития личности учеников. При этом проектная деятельность – это очень трудоемкий и энергозатратный процесс, как для учащихся, так и для учителей. Внедрение ИИ в образовательный процесс неизбежно, поэтому использование его ресурсов в проектной деятельности – это не просто возможность, а стратегическая необходимость. Этот процесс открывает новые горизонты, делая проекты более интересными, глубокими и актуальными для современного мира. ИИ становится не только объектом изучения, но и ценным помощником в реализации самих проектов [6].

Проектная деятельность с использованием нейросетей превращает школьников из пассивных наблюдателей в активных создателей образовательного пространства, наглядно демонстрируя им привлекательность педагогической профессии. Разбиваясь на команды для решения реальных школьных проблем – от предотвращения буллинга до оптимизации питания, – ученики с помощью ИИ исследуют истоки задач, анализируют данные и генерируют инновационные подходы. Этот практический опыт показывает старшеклассникам, что педагогика – это не только преподавание, но и решение сложных социальных задач, творчество и реальное влияние на жизнь людей, что становится мощным стимулом для выбора этой профессии.

Здесь важно донести школьникам, что нейросеть создает идеальный вариант сценария, учитывая исходные условия на 100% эффективности: она предполагает, что все дети одинаково заинтересованы темой, у всех сформированы базовые навыки и никто не пришел на первый урок невыспавшимся, но живой педагог знает, как адаптировать этот идеальный конструкт под запросы реального, хаотичного и прекрасного мира. Только человек видит потухший взгляд ребенка в третьем ряду, чувствует скрытое напряжение в голосе отличницы накануне экзамена и понимает, что запланированная групповая работа развалится из-за затяжного конфликта

двух лидеров. Никакой алгоритм не заменит живого общения, тепла командной работы и той самой иррациональной химии, которая возникает между наставником и учеником. Педагог использует ИИ как черновик, как бесконечный источник вдохновения, но финальную сборку проекта под названием «личность ребенка» он делает вручную.

**Заключение.** Таким образом, интеграция нейросетей в проектную деятельность позволяет трансформировать восприятие педагогической профессии старшеклассниками, демонстрируя её технологичность и творческий потенциал. Понимание того, что искусственный интеллект является лишь инструментом, а финальная адаптация обучения и воспитание личности ребенка требуют уникального человеческого участия, формирует у подростков осознанный и прагматичный интерес к выбору педагогического образования.

**Список литературы**


1. Аузан А.А. [и др.]. Мифы и реальность о поколении зумеров : [доклад] : электронное издание. – Москва : Институт национальных проектов ; ГК ЛАНИТ, 2022. – 74 с. – ISBN 978-5-6047628-2-0.
2. Богачева Н. В., Сивак Е. В. Мифы о «поколении Z». – М. : НИУ ВШЭ, 2019. – 56 с. – 200 экз. – (Современная аналитика образования. № 1 (22))
3. Данные опроса «Взрослые и дети в интернете» / «Лаборатория Касперского» // Официальный сайт «Лаборатории Касперского». – 2026. – URL: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/kazhdyj-tretij-shkolnik-schitaet-snizhenie-nagruzki-preimushestvom-ispolzovaniya-ii-dlya-ucheby?clckid=504028e1 (дата обращения: 28.09.2026).
4. Зайцев А. Н. Искусственный интеллект в российском образовании: реалии и прогнозы // Всероссийский педагогический журнал «Современный урок». – 2025. – URL: https://www.1urok.ru/categories/15/articles/90675?ysclid=mriy0q95n627580458 (дата обращения: 28.09.2026).
5. Минпросвещения России: Методические рекомендации по применению ИИ в школах (2025) // Учительская газета. URL: https://ug.ru/ii-v-shkole-minprosveshhenie-razrabotalo-metodicheskie-rekomendaczii-dlya-uchitelej/ (дата обращения: 28.09.2026).
6. Седова, Е. И. Искусственный интеллект как инструмент для повышения эффективности образовательного процесса (методическая разработка педагогического совета) / Е. И. Седова, Н. Н. Давыдова, Е. М. Шапшалова, М. В. Колгушкина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2026. – № 30 (633). – С. 247-254. – URL: https://moluch.ru/archive/633/139364.

УДК 37.026:316.77

# ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Шильниковская Д.А., Антонова О.С.,*** ORCID 0009-0001-3744-7530,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
*dfartman@bk.ru*

**Введение.** В условиях модернизации отечественной системы образования одной из приоритетных задач учреждений дополнительного образования становится развитие коммуникативных навыков обучающихся как основы их успешной социализации, продуктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, личностного и профессионального самоопределения. Актуальность темы обусловлена тем, что дополнительное образование, в отличие от урочной деятельности общеобразовательной школы, обладает более гибкими формами организации занятий, что создаёт благоприятные условия для целенаправленного формирования умений эффективного общения. Вместе с тем анализ педагогической практики показывает, что потенциал групповых форм занятий в решении данной задачи используется недостаточно системно, что и определяет необходимость разработки специальной педагогической технологии его реализации.

**Цель** работы – раскрыть содержание и структуру технологии развития коммуникативных навыков обучающихся посредством групповых занятий в учреждении дополнительного образования, а также обосновать педагогические условия её эффективной реализации.

**Основная часть.** Под коммуникативными навыками в педагогике принято понимать совокупность освоенных человеком способов выполнения действий по установлению и поддержанию контактов с другими людьми, включающих умение слушать и слышать собеседника, ясно выражать собственные мысли, аргументированно вести диалог, конструктивно разрешать возникающие противоречия и работать в команде [4]. Формирование данных умений наиболее продуктивно происходит не в условиях индивидуального обучения, а в специально организованном групповом взаимодействии, где обучающийся вынужден постоянно соотносить собственную позицию с позициями других участников, брать на себя определённую роль и нести ответственность за общий результат [5].

Учреждение дополнительного образования обладает рядом преимуществ для решения данной задачи: добровольность участия детей в объединении, разновозрастной состав групп, отсутствие жёсткой регламентации содержания и форм занятий, ориентация на творческую, а

не только учебную деятельность. Указанные особенности позволяют выстраивать групповую работу как систему постепенно усложняющихся коммуникативных ситуаций, органично встроенную в содержание занятий [1].

Разработанная технология развития коммуникативных навыков обучающихся включает четыре взаимосвязанных этапа.

Первый этап – диагностико-мотивационный. На данном этапе педагог посредством наблюдения, беседы и несложных диагностических методик выявляет исходный уровень сформированности коммуникативных умений обучающихся (владение речевой культурой, способность к сотрудничеству, умение слушать собеседника), а также формирует у детей мотивацию к совместной деятельности посредством постановки значимой для группы цели.

Второй этап – организационно-деятельностный. Основным средством на этом этапе выступают групповые занятия, построенные по принципу коллективной творческой деятельности: работа малыми подгруппами численностью 3–5 человек, ролевые и деловые игры, дискуссии, совместное проектирование и выполнение творческих заданий. Особое место занимают коллективные творческие дела, методика которых предполагает последовательное прохождение этапов совместного планирования, распределения поручений, коллективной подготовки, проведения дела и последующего коллективного анализа результатов [2]. Такая организация деятельности требует от каждого участника вступать в разнообразные коммуникативные контакты: договариваться, убеждать, уступать, брать на себя ответственность за часть общего дела.

Третий этап – тренингово-практический, на котором коммуникативные умения отрабатываются в специально смоделированных ситуациях: упражнения на активное слушание, невербальную коммуникацию, разрешение конфликтных ситуаций, публичное выступление перед группой. Использование элементов социально-психологического тренинга в структуре группового занятия способствует созданию доброжелательной и психологически безопасной среды, необходимой для приобретения обучающимися нового коммуникативного опыта [3].

Четвёртый этап – рефлексивно-оценочный, предполагающий совместное с обучающимися обсуждение результатов групповой работы, анализ возникших трудностей и достигнутых результатов каждого участника, что формирует у детей способность к самооценке собственного коммуникативного поведения и стимулирует дальнейшее самосовершенствование.

Реализация описанной технологии требует соблюдения ряда педагогических условий: систематичности и постепенного усложнения коммуникативных задач; вариативности состава микрогрупп,

обеспечивающей расширение круга общения обучающихся; создания ситуации успеха для каждого участника; личного примера педагога как носителя культуры общения. Особое значение имеет позиция педагога дополнительного образования, который выступает не столько в роли транслятора знаний, сколько в роли организатора совместной деятельности и фасилитатора группового взаимодействия, способного гибко выстраивать диалог с обучающимися различного возраста [3].

Наблюдения за практикой работы объединений дополнительного образования показывают, что систематическое включение обучающихся в описанные групповые формы занятий сопровождается положительной динамикой таких показателей, как умение вести конструктивный диалог, готовность к сотрудничеству, снижение уровня коммуникативной тревожности, повышение инициативности в общении со сверстниками и взрослыми.

**Заключение.** Таким образом, технология развития коммуникативных навыков обучающихся посредством групповых занятий в учреждении дополнительного образования представляет собой последовательность диагностико-мотивационного, организационно-деятельностного, тренингово-практического и рефлексивно-оценочного этапов, реализуемых на основе принципов добровольности, сотрудничества и постепенного усложнения коммуникативных задач. Дальнейшего изучения требуют вопросы разработки диагностического инструментария для комплексной оценки динамики коммуникативных навыков обучающихся различных возрастных групп в системе дополнительного образования.

**Список литературы**


1. Дроздова О. А., Сартакова Е. Е. Модель развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2021. – Вып. 1 (35). – С. 35–40. – DOI 10.23951/2307-6127-2021-1-35-40.
2. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2009. – 224 с. – ISBN 978-5-7695-5866-5.
5. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников: учеб. пособие для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

# СОДЕРЖАНИЕ

## *Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания детей дошкольного возраста*


*Абраменко И.А.* Формирование у старших дошкольников умения предвидеть результаты своего поведения..…….…… 7

*Алексеева М.А.* Феномен «образовательной лихорадки» в обучении детей дошкольного возраста английскому языку в Республике Корея……... 10

*Анисова Ю.В.* Педагогические условия формирования нравственных ценностей у старших дошкольников средствами игровых технологий…….. 13

*Бабанина Д.И., Глоба Т.Н.* Модель реализации социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с использованием современных технологий……..……..... 15

*Бородина Е.Н.* Модель воспитания детей дошкольного возраста на основе комплексного и регионального подходов……..……..…… 19

*Брежнева Е.Г.* Критическое мышление педагога дошкольного образования как необходимая компонента в структуре готовности к работе в инклюзивной среде дошкольного образовательного учреждения……... 22

*Вольнова В.Е., Стреколовская Н.А.* Роль коллективных ценностей в социальном становлении личности детей старшего дошкольного возраста…….. 25

*Глоба Т.Н., Горбутяк А.С.* Оценка эффективности игровых методик в формировании основ экологической культуры дошкольников ……. 28

*Григоренко Н.Ю., Салимулин А.А.* Проектирование логопедического комикса…… 31

*Дмитриева М.Ю.* Особенности социализации детей дошкольного возраста из семей, находящихся в трудных жизненных ситуациях, в условиях детского сада ……..… 34

*Иванова А.В.* Цифровая образовательная среда как ресурс взаимодействия педагогов и родителей в вопросах здоровья дошкольников…….. 37

*Карташова Ю.Г., Чуйкова Ж.В.* Влияние цифрового контента на развитие эмпатии у дошкольников……... 40

*Кобзева Е.В.* Кинопедагогика как перспективное направление педагогического просвещения родителей дошкольников……... 43

*Курганская О.А., Горун А. Ю.* Лэпбук как эффективное средство формирования сенсорных эталонов у младших дошкольников…….. 46

*Лешкевич И.В.* Использование белорусского фольклора в развитии речи детей среднего дошкольного возраста …… 49

*Лешкевич И.В.* Развитие речевых навыков и умений у детей дошкольного возраста средствами белорусского фольклора..…… ……..... 52

*Незговорова Н.П.* Формирование безопасной психолого-педагогической образовательной среды в образовательных учреждениях ……. 55

*Полын Л.Н.* Психолого-педагогические предпосылки развития основ системно-креативного мышления в старшем дошкольном возрасте …… 58

*Румянцева Ю.С., Незговорова Н.П.* Формирование семейных ценностей у дошкольников ……. 61

*Сипачева Е.В.* Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у старших дошкольников в дидактической игре ……..…….. 64

*Цурикова А.А., Забаренко Ю.А*. Теоретико-методологические основы современного дошкольного образования …… 67

## *Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания детей младшего школьного возраста*

*Баклан Е.А., Сафонова В.В.* Развитие фонематического слуха у первоклассников: анализ требований обновлённого ФГОС НОО…… 70

*Божко В.Г.* Современный опыт реализации педагогических идей В.Ф. Шаталова на уроках математики в начальной школе……. 73

*Бушнева Л.С.* Психолого-педагогические факторы развития одаренного ребёнка в младшем школьном возрасте …… 76

*Валькова А.В.*, *Савельева А.В.* Методика развития навыков наблюдения и внимания у младших школьников через занятия натюрмортом……..…. 79

*Глоба Т.Н., Гуляева Е.В.* Технология формирования функциональной грамотности у младших школьников (средствами текстовых задач на уроках математики)…….. 82

*Гостева В.С., Наумова Н.И.* Формирование ценностного отношения к языковому творчеству народа на основе изучения фразеологизмов…… 85

*Дяченко Е.Ю., Сидоренко И.В.* Связь обучения и нравственного воспитания детей младшего школьного возраста……... 88

*Левкина Н.Н. К* вопросу о качестве преподавания иностранных языков в начальной школе в современных условиях…….. 91

*Лозицкая Е.В.* Развитие элементов научного мышления в начальном естественно-научном образовании: понятийный аппарат и возрастные границы применимости…….. 94

*Минакова Д.А.*, *Савельева А.В.* Развитие пространственного мышления младших школьников на основе изучения симметрии……. 97

*Мишнева Е.П., Горун А.Ю.* Веб-квест как средство развития познавательной активности младших школьников на уроках математики…….. 100

*Назмиева А.М.* Формирование языкового чутья и орфографической зоркости в начальных классах на основе тренажёров и раздаточных материалов…….. 103

*Одноколова Н.В.* Функциональная грамотность учащихся младшего школьного возраста как предмет научно-теоретического анализа…… 106

*Плахтий Т.П.* Социокультурное развитие младшего школьника в образовательном процессе……..... 109

*Романенко Ю.А., Бахиркин М.Р.* Сохранение психического здоровья школьников как фактор влияния на успеваемость в период СВО……... 112

*Рубан Ю.И., Слота Н.В.* Модель формирования финансовой грамотности младших школьников с помощью современных образовательных технологий в образовательном процессе..…… 115

*Сечкарь Ю.А., Коваленко Д.В. П*рофессиональная идентичность будущего учителя: условия формирования и развития…… 118

*Слетин М.* Ценностные доминанты модернизации содержания начального общего образования в России и Сирии: сравнительно-педагогический анализ …… 121

*Слюсар Е.Д., Кудрейко И.А.* Психолого-педагогические особенности коммуникативной активности младших школьников……. 124

*Сухаревская С.Б.* Наука и практика: выявление и развитие одаренных детей……... 127

*Сухинина-Болотова О.В.* Теоретико-методологические основы патриотического воспитания детей младшего школьного возраста…… 130

*Тимофеева И.Б.* Взаимодействие педагога с семьёй как условие эффективности воспитания……... 133

*Чумакова Е.Ю.* Формирование учителем начальных классов понимания учебной деятельности у младших школьников……... 136

*Филиппович В.А.* Методические проблемы организации образовательного процесса в высшей школе (цифровизация и прагматизация обучения)… …… 139

## *Актуальные проблемы и тенденции развития музыкальной педагогики*

*Астафьева О.В., Биджакова Н.Л.* Проблемы освоения новых методик вокального обучения будущими педагогами музыки…… 142

*Биджакова Н.Л., Лиманский Д.В.* Логические приёмы для целостного анализа произведения при подготовке педагога-музыканта……. 145

*Бушнева Л.С.* Музыкально-педагогическая подготовка учителей начальных классов как психолого-педагогическая проблема……. 148

*Воронина И.В., Слота Н.В.* Педагогические технологии социализации детей дошкольного возраста на музыкальных занятиях в дошкольной образовательной организации……. 151

*Жукова Ю.В.* Пезарский соловей…… 154

*Кочеткова Л.В.* Некоторые вопросы музыкального воспитания в современной школе…….. 157

*Муравьева С.П., Сизонец Е.А.* Педагогические условия развития исполнительских навыковобучающихся сольному народному пению в процессе освоения репертуара с фортепианным сопровождением……... 158

*Спицына Т.В.* Современные подходы к подготовке студентов – хормейстеров…… 163

*Строева О.С., Строев А.Ф.* Партнерское взаимодействие семьи и школы – актуальная тенденция и главный аспект успешного обучения юного музыканта в ДМШ и ДШИ…….. 166

*Хвостова Е.Н.* Диагностика интерпретационных навыков у будущих учителей музыки…… 169

*Шамрай Е.Н., Слота Н.В.* Обеспечение приоритета практической деятельности в формировании вокальных навыков у старших дошкольников …… 172

## *Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья*

*Джеломанова М.Э., Гребенщикова В.П.* Научно-методическое обоснование использования технологии продуктивного чтения в обучении детей с задержкой психического развития …… 175

*Заикина В.А.* Дидактическая игра как эффективное средство коррекции словообразовательных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи……. 177

*Барковская В. В., Сафонова В. В.* Диагностика уровня сформированности всех компонентов речи и мелкой моторики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи……. 181

*Берковская Д.Д., Сафонова В.В.* К вопросу о педагогических технологиях развития моторных функций дошкольников с общим недоразвитием речи в системе логопедической работы…….. 184

*Бреславская О.В.* Особенности обучения выпускников коррекционных школ VIII вида по профессии «Швея» ……..……..…….. 187

*Вачеян Л. А., Зеленина Е. А.* Использование техник рисования песком в развитии мелкой моторики у детей с нарушениями интеллекта…….. 190

*Ганжала Г.П.* Опыт организации инклюзивных игротек с участием незрячих детей…….……..…… 193

*Головинова А.А., Комарицкая Л.С.* Профессиональная ориентация обучающихся с интеллектуальными нарушениями во внеурочной деятельности: теоретические основы и практическая реализация…….. 196

*Демидов С.В.* Инновационные методы формирования жизненных компетенций у подростков с нарушением интеллекта…….…. 199

*Дмитриева О.А.* Дифференцированный подход как педагогическая технология физического воспитания детей с различными образовательными потребностями…….…… 202

*Дмитриева О.А.* Инновационные педагогические технологии подготовки учителей физической культуры к работе с одаренными детьми и детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования…….…… 206

*Дяченко Е.Ю.* Дифференциация и индивидуализация обучения младших школьников в условиях инклюзивного образования…….……. 210

*Евтушенко И.В., Евтушенко Е.А.* Современные подходы к содержанию учебного предмета «обществоведение» для обучающихся с нарушениями интеллекта…….. 213

*Колесникова А.В.* Ранняя помощь семье ребенка с ОВЗ как основа формирования осознанного родительства с первых месяцев жизни……. 216

*Комисова А.Ю., Бондарь Г.И.* Формирование звуковой стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством игровой деятельности……. 219

*Линская С.В., Зорина Н.Ю.* Формирование метакомпетенций у детей с особыми потребностями: интегрированая модель ДЮЦ № 3…… 222

*Милентий А.О., Ручица Т. С.* Когнитивный аспект формирования фонематического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи: теоретический анализ…… 225

*Нухова М.М.* Специфика обучения детей с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста……..... 228

*Парфенова В.О.*, *Бондарь Г.И.* Дидактические игры и упражнения как средство формирования грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи…… 231

*Полетаева Т.А., Савенкова Ю.Я.* Особенности состояния словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня…… 234

*Рыкова В.А.*, *Большанина Л.В.* Нейропластичность и эмоции: как чувства «включают» мозг слышать и говорить у детей с кохлеарными имплантами…… 237

*Саенко А. С., Ручица Т. С.* Компьютерные технологии как средство коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня……... 239

*Синица В.Б.* Игра и ритмотерапия, как одна из основ коммуникации и социальной психоэмоциональной адаптации людей с ОВЗ…….. 243

*Сухачёва А. Ю.*, *Бондарь Г.И.* Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в рамках логопедического сопровождения в системе среднего профессионального образования ……. 246

*Сухойванова Л.В., Ручица Т.С.* Теоретические аспекты применения театрализованной деятельности в развитии связной речи младших школьников с нарушениями интеллекта……..….. 249

*Ткачёва В.В., Большанина Л.В.* Роль коммуникативно-деятельностной системы в работе с детьми с нарушениями слуха……. 252

*Харченко Л.И., Коба С.А.* Лингвострановедческий аспект в обучении иностранному языку старшеклассников в инклюзивной среде постконфликтного региона…… 255

*Шабалина С.А., Апонасенко Е.П.* Коррекция нарушений звукопроизношения у детей 6-7 лет с дизартрией на основе мнемотехники ……..……... 258

## *Теория и методика дополнительного образования*

*Бертова Н.Е., Недоруб Е. Ю.* Цифровизация как триггер изменений: новые форматы дополнительного образования в аграрных вузах …… 261

*Булдакова Н.Б.* Биологические экскурсии в системе дополнительного образования как форма экологического воспитания школьников …… 264

*Винокурова С.С.*, *Кандаева И.В.* Декоративно-прикладное искусство как средство развития креативности подростков в учреждении дополнительного образования …… 267

*Гарина Л.В.* Подготовительные курсы для абитуриентов как элемент преемственности в обучении иностранным языкам …… 270

*Дзевгуц Т.Г., Кандаева И.В.* Организация педагогической среды в дополнительном образовании как условие развития творческих способностей детей младшего школьного возраста …….. 273

*Домнина Т.А., Уманец С.Ф.* Формирование навыков бумажного моделирования (паперкрафт) у детей старшего школьного возраста в дополнительном образовании …… 276

*Дунаев Р.А.* Педагогическое проектирование процесса формирования компетенции безопасной работы с технологиями ИИ у обучающихся в системе дополнительного образования …… 279

*Зайцева И.И.* Формирование визуальной культуры у подростков в учреждениях дополнительного образования посредством изучения инфографического дизайна …… 282

*Козлова Т.Л.* Технология активизирующего обучения как инструмент формирования творческой индивидуальности педагога …… 285

*Кривуля И.А.* Педагогические условия адаптации ветеранов боевых действий к роли наставника в системе дополнительного образования …… 288

*Кривуля Р.Е.* Цифровая креативность педагога дополнительного образования ….. 291

*Кухтин М.М., Терсимонов А.С.* Цели и методы углубленного географического образования …….. 295

*Лимановская Ю.В.* Где рождается родина: от малой родины к большому отечеству 298

*Окуненко Л.А. Заплатина Е,А. Александровна У.В., Тагильцева Н.Г.* Полихудожественный подход в организации системы дополнительного художественного образования в школе ……... 301

*Симонова Н.Н.*, *Кандаева И.В.* Формирование певческой интонации у детей 7-10 лет: методы и репертуарные подборки …… 305

*Шафоростова И.Н.*, *Уманец С.Ф.* Нейросети как средство мотивации школьников к профессиональной педагогической деятельности ……... 308

*Шильниковская Д.А., Антонова О.С.* Технология развития коммуникативных навыков обучающихся посредством групповых занятий в учреждении дополнительного образования …….. 312

*НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ*

# ДОНЕЦКИЕ ЧТЕНИЯ – 2026: ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА, ИННОВАЦИИ, КУЛЬТУРА И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Материалы
XI Международной научной конференции,
10–12 ноября 2026 г.,
г. Донецк

## ТОМ 6
## Педагогические науки
### *Часть 2*

под общей редакцией проф. *С.В. Беспаловой*


| | |
|---|---|
| Дизайн обложки | *В. Дёмина* |
| Технический редактор | *М.В. Фоменко* |
| Компьютерная верстка | *Е.Ю. Чумакова, М.В. Фоменко* |


---


***Адрес оргкомитета:***
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
ул. Университетская, 24, г. Донецк, 283001, ДНР, РФ.
E-mail: *science.prorector@donnu.ru.*


---


Подписано в печать 28.10.2026 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать – цифровая. Усл.-печ. л. 18,7.
Тираж 50 экз. Заказ № 26окт121/6б.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.
Издательство ФГБОУ ВО «ДонГУ».
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 22.
E-mail: donnu.izdatelstvo@mail.ru