

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**БУ ВО ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В. М. ШУКШИНА
ФГБОУ ВО «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
II Всероссийской студенческой
научно-практической конференции
«СТУДЕНЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ»**



Том 5

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
БУ ВО ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В. М. ШУКШИНА
ФГБОУ ВО «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»



СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
II Всероссийской студенческой
научно-практической конференции
«СТУДЕНЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ЧТЕНИЯ»



Том 5

г. Донецк
2026 г.

ТОМ 5

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ II Всероссийской студенческой научно-практической конференции
«СТУДЕНЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ»

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМЕНИ В.М. ШУКШИНА
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

II Всероссийская студенческая научно-практическая конференция

Материалы
конференции

Студенческие педагогические чтения

Том 5

г. Донецк
26 марта 2026 г.

Донецк
Издательство
ДонГУ
2026

ББК Ч30Я431
УДК 37 (062.552)
С88

Рекомендовано к изданию Ученым советом ФГБОУ ВО «ДонГУ»
(протокол № 4 от 6 апреля 2026 г.)

Редакционная коллегия:

А.В. Белый, И.А. Кудрейко (главный редактор), Е.Ю. Чумакова (отв. секретарь),
И.Г. Матузова, А.Ю. Горун

Рецензенты:

Чернышев Д.А., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк.

Стефаненко П.В., д-р пед.н., проф., профессор кафедры гуманитарных дисциплин ФГКОУ ВО «Донецкий институт ГПС МЧС России», г. Донецк.

Студенческие педагогические чтения: Материалы II Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Донецк, 26 марта 2026 г.). – Том 5 / под общей редакцией И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2026. – 213 с.

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

В пятый том материалов II Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Студенческие педагогические чтения» вошли исследования по актуальным проблемам образования и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Основное внимание уделено методам выявления и развития одаренности, формированию гражданских качеств, художественному развитию, а также педагогическим подходам к обучению и поддержке детей. В материалах рассматриваются теоретические основы и практические рекомендации, направленные на всестороннее развитие личности ребенка, его творческих и познавательных способностей.

Результаты исследований могут представлять интерес и быть полезны для преподавателей, аспирантов, студентов, специалистов системы дошкольного и начального образования, а также для широкого круга читателей, решающих практические и теоретические задачи образования.

ББК Ч30Я431
УДК 37 (062.552)

© Коллектив авторов, 2026
© Донецкий государственный университет, 2026

Программный комитет конференции

Председатель: *Белый А. В.*, к. хим. н., доцент, проректор ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, РФ)

Заместитель председателя:

Кудрейко И.А., к. филол. н., доцент, директор института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, РФ).

Члены программного комитета:

Ахаян А.А., д-р пед. н., проф. кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, РФ).

Ахметзадина З.Р., к. филол. н., доцент, зам. декана по научной работе педагогического факультета Сибайский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», (г. Сибай, Республика Башкортостан, РФ).

Вайндорф-Сысоева М.Е., д-р пед. н., доцент, проф. кафедры технологии и профессионального обучения ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, РФ).

Гаврутенко Т.В., к. пед. н., доцент, директор Бийского филиала им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

Евсеева Е.Г., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, ДНР, РФ).

Колыванова Л.А., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры биологии, экологии и методики обучения ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, РФ).

Косенок С.М., д-р пед. н., профессор, ректор БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет» (г. Сургут, РФ).

Кириякова А.В., д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, РФ).

Муллер О.Ю., к. пед. н., директор Института профессионального образования коренных народов Югры, доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования Института гуманитарного образования и спорта, Сургутский государственный университет (г. Сургут, РФ).

Манузина Е.Б., к. пед. н., доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии Бийского филиала им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

Неволина В.В., д-р пед. н., доцент, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики ГБОУ ВО «Оренбургский государственный

университет» (г. Оренбург, РФ).

Норина Е.Э., к. пед. н., доцент кафедры педагогики и психологии Бийского филиала им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет (г. Бийск, РФ).

Попова Л.В., д-р пед. н., доцент, ведущий научный сотрудник и руководитель группы образовательных и экскурсионных программ Музея Землеведения ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва, РФ).

Скафа Е.И., д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, ДНР, РФ).

Серёжникова Р.К., д-р. п. н., профессор, профессор кафедры педагогики, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево, РФ).

Супрун В.И., д-р. филол. н., профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Волгоградский социально-педагогический университет» (г. Волгоград, РФ).

Тагильцева Н.Г., д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург, РФ).

Чернышев Д.А., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Чжан Тинтин, к. пед. н. (PhD), доцент, профессор Чанчуньского гуманитарного университета (КНР).

Секция 1.

Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Александрова И. Г.

*Научный руководитель: Незговорова Н.П., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
kovtykha01@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста. Осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Определены педагогические условия развития основ логического мышления у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении. Рассмотрена игровая деятельность как средство развития логического мышления старших дошкольников.

Ключевые слова: логическое мышление, педагогические условия, игровая деятельность.

Введение. Современная жизнь делает тему исследования особенно актуальной. Мышление, как один из ведущих познавательных процессов, играет центральную роль в нашей умственной и интеллектуальной деятельности. Благодаря ему мы способны анализировать, сравнивать, обобщать и классифицировать объекты и явления, а также делать логические выводы. Важность целенаправленного развития логического мышления подчеркивается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее Стандарт), где оно входит в состав образовательной области «Познавательное развитие».

Согласно образовательному стандарту, ключевая задача в области «Познавательное развитие» – это формирование у детей любознательности, интереса и желания познавать мир. Это включает в себя освоение базовых представлений о свойствах предметов (сенсорных эталонов), развитие навыков исследования, мышления, воображения и способности к творческому преобразованию знаний. Таким образом, дошкольное образование должно научить детей быстро усваивать и анализировать информацию, применять её для решения новых задач и находить нестандартные подходы. Знания, приобретённые через игру, станут прочной основой для успешного обучения в школе.

Значимость выбранной темы объясняется тем, что старший дошкольный возраст является особенно благоприятным для усвоения

универсальных мыслительных инструментов и стратегий, а также для становления логических мыслительных операций, таких как сопоставление, группировка и упорядочивание. В целом, дошкольное детство – это этап бурного развития основных психических функций, когда мышление ребёнка обретает чёткость и направленность. Именно тогда формируются фундаментальные виды деятельности – игра, навыки взаимодействия с окружающими, первые трудовые навыки, и закладывается фундамент для будущих познавательных способностей [3].

Актуальность поиска эффективных и приемлемых методов обучения дошкольников, способствующих развитию логического мышления, остается высокой. Работы таких ученых, как П.П. Блонский, М.М. Бахтин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.С. Макаренко и Н.К. Крупская, подтверждают значимость и результативность игровой деятельности в этом процессе. Они особо выделяют роль дидактических игр, чье воздействие на когнитивные процессы детей очень велико.

Основная часть. Понятие «мышление» имеет множество интерпретаций в психолого-педагогической литературе. Л.С. Выготский убедительно доказывал, что детское мышление не возникает само по себе, а активно формируется в процессе освоения знаний, взаимодействия со взрослыми и применения умственных способностей. Мышление является предметом изучения различных дисциплин, и современные образовательные парадигмы, включая системно-деятельностный и компетентностный подходы, отводят центральное место развитию мышления, а также связанных с ним универсальных учебных действий и ключевых компетенций.

Логическое мышление – это познавательный процесс, основанный на применении формальной логики для выведения достоверных заключений из заданных предпосылок. Его суть проявляется в способности устанавливать причинно-следственные связи, обнаруживать закономерности и формулировать выводы, опираясь как на эмпирические данные, так и на аксиомы логики [1].

Логическое мышление – это своего рода «зеркало» психического и интеллектуального здоровья ребёнка, а также его главный инструмент для познания мира. Выдающиеся педагоги и психологи единогласно утверждают: необходимо активно развивать у детей умение мыслить логически. Это проявляется в способности строить последовательные рассуждения, оперировать сложными, неосозаемыми понятиями и видеть чёткие связи между причинами и следствиями. В своей сути, логическое мышление – это искусство оперировать идеями и делать выводы, следуя правилам логики, и применять их к реальным действиям. Это активный мыслительный процесс, который помогает нам находить скрытые закономерности и понимать их суть, используя такие инструменты, как сравнение, разбор на части (анализ), сборка целого (синтез), обобщение, выделение частного (конкретизация), группировка (классификация) и

отвлечение от несущественного (абстракция) [5].

Как показывают труды многочисленных отечественных и зарубежных ученых, среди которых А. Бине, А.А. Венгер, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, Р.С. Немов, Ж. Пиаже, А.Р. Лурия, Ф.А. Сохин, М.И. Ярошевский и другие, глубокое и всестороннее понимание мира возможно только благодаря мышлению – высшей форме познавательной деятельности.

Исходя из этого, специалисты, включая А.В. Белошистую, Л.М. Козыреву, З.А. Михайлову, Е.А. Носову, Р.Л. Непомнящую, А.З. Зака и Н.Н. Поддьякова, указывают на критическую важность формирования логических приемов в старшем дошкольном возрасте [1,2].

Логическое мышление принимает различные формы:

- образное мышление – это процесс решения задач через создание и трансформацию визуальных образов, относящихся к ситуации;
- абстрактное мышление дает возможность работать с идеями и понятиями, не имеющими физического воплощения, и устанавливать связи как между ними, так и с реальными объектами;
- словесное мышление опирается на язык и речь для построения логических рассуждений, что критически важно для эффективной коммуникации.

Ключевые операции логического мышления включают синтез, анализ, сравнение, классификацию, абстрагирование и обобщение.

Синтез – это умственная операция, при которой разрозненные элементы или свойства объединяются в целостную структуру. Анализ и синтез функционируют как единый механизм, поочередно становясь ведущими в процессе мышления.

Анализ – это мыслительное расчленение целого на его составные части, либо вычленение отдельных сторон и взаимосвязей для последующего их сопоставления.

Сравнение – это когнитивный процесс, направленный на выявление сходств или различий между объектами, событиями или их специфическими характеристиками. Оно может быть ограниченным (по одному критерию) или всесторонним (по множеству критериев); поверхностным или глубоким; непосредственным или опосредованным.

Абстракция – это мысленное выделение определенной грани или аспекта явления, которые в действительности не существуют как самостоятельные сущности. Обычно она является следствием аналитической деятельности.

Конкретизация – возвращение от общего и абстрактного к конкретному, с целью раскрыть его содержание. Данная операция необходима, когда нужно показать проявление общего в единичном.

Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений по их существенным признакам [3, с. 9].

Согласно Н.С. Омельченко и И.С. Казаковой, формирование

логического мышления – это длительный и многоступенчатый процесс. На его ранних этапах крайне важны целенаправленные педагогические усилия и персонализированный подход к каждому ребёнку, чтобы точно определить уровень сложности заданий, соответствующий его способностям. Особого внимания заслуживают дети с нарушениями, которые порой превосходят своих ровесников в выполнении логических задач [2, с. 5-6].

Исследователи в области детской психологии, такие как С. Л. Рубинштейн и его коллеги (Н. А. Менчинская, Д. Н. Боголюбский и др.), рассматривают логическое мышление дошкольников как процесс, включающий анализ и синтез познаваемого объекта. Они подчеркивают, что глубина обобщений, способы установления взаимосвязей, баланс между непосредственным чувственным восприятием и логическим осмыслением, а также соотношение практических и интеллектуальных действий ребенка напрямую определяются тем, какие понятия он усваивает и как именно он учится с ними оперировать. Наибольшие трудности у старших дошкольников возникают при попытке логически осмыслить взаимосвязи пространства и времени. Хотя эти связи не всегда очевидны, дети часто интуитивно ощущают их в реальной жизни. Трудности в формировании смысловых представлений связаны с тем, что педагоги уделяют этому процессу недостаточно времени [3].

Н.Н. Поддьяков, видный педагог и психолог, внес значительный вклад в понимание развития логического мышления у дошкольников, сосредоточившись на формировании у них внутреннего плана действий. Он систематизировал этот процесс, выделив шесть ключевых этапов. Изначально, на первом этапе, дошкольник демонстрирует способность к наглядно-действенному решению задач с использованием внешних объектов, при отсутствии внутреннего планирования. Второй этап характеризуется появлением элементарной речи, используемой для идентификации предметов. На третьем этапе происходит переход к решению задач в образном плане, посредством манипулирования ментальными представлениями. Четвертый этап знаменуется развитием способности к вербализации способов действий и эксплицитным рассуждениям о возможных решениях. Пятый этап включает внутреннюю разработку и обдумывание плана решения, основанного на накопленном опыте и памяти, с последующей практической апробацией и вербализацией. Наконец, шестой этап представляет собой высшую ступень, когда решение задачи полностью осуществляется во внутреннем плане, и ребенок способен предоставить готовое словесное решение без необходимости его практической реализации.

Согласно Н.Н. Поддьякову, старшие дошкольники демонстрируют системное мышление, проявляющееся во всех его формах: наглядно-образном, наглядно-действенном и словесно-логическом [1]. Очевидно, что для полноценного развития ребенка необходимы определенные условия и

соответствующая среда. Одним из важнейших педагогических условий для развития и углубления логического мышления является развивающая предметная среда. Она включает в себя как социальные (культура общества), так и природные (окружающий мир) факторы, которые прямо или косвенно влияют на дошкольника, причем это влияние может быть как краткосрочным, так и долгосрочным. Организация такой среды в дошкольных учреждениях регламентируется Стандартом и представляет собой актуальную проблему современности [6].

Педагогу необходимо создать такую развивающую предметную среду, которая обеспечит дошкольникам равные условия для общения и совместной деятельности с другими детьми и взрослыми, для физической активности и для возможности уединения. Правильно организованная среда является фундаментальным педагогическим условием для развития логического мышления у старших дошкольников. Поэтому задача воспитателя заключается в постоянном обогащении этой среды элементами и материалами, способствующими развитию познавательной, двигательной, игровой и прочей активности детей. Важно, чтобы подбор дидактических материалов, игр, игрушек и оборудования осуществлялся с учетом возрастных и индивидуальных потребностей каждого ребенка [4].

Чтобы эффективно развивать детей, окружающая их среда должна быть богата информацией, постоянно удовлетворять их стремление к новизне, давать возможности для преобразований и экспериментов, а также служить площадкой для воплощения их творческих идей. Важным элементом такой среды является логико-математический центр, оснащенный тщательно подобранными материалами для стимуляции логического мышления. Здесь дети найдут дидактические игры, которые учат сравнивать и группировать объекты по цвету, форме, размеру, материалу и назначению (например, логические блоки Дьенеша, палочки Кюизенера). Также будут представлены настольные игры, развивающие логику и подготавливающие к освоению шашек и шахмат (например, «Лиса и гуси», «Мельница», «Волки и овцы»), различные головоломки (как на палочках, так и механические), логические задачи, кубики, лабиринты, игры на составление целого из частей, на воссоздание силуэтов и игры на передвижение.

Для эффективного развития навыков плоского и объемного моделирования необходимо предоставить детям игры, способствующие как точному воспроизведению по образцу, так и развитию самостоятельного творческого мышления. Формирование умения выделять существенные свойства предметов будет успешно проходить при использовании наглядных моделей, таких как календари или планы кукольных комнат. Широкий выбор измерительных средств (различные часы, календари, линейки) позволит детям сравнивать объекты, находить общие и отличительные признаки, что способствует обобщению знаний о мерах и способах измерения. В целом, образовательная среда должна быть

многогранной, предоставляя детям свободу выбора материалов, игр и игрушек, а также содержать элементы новизны и стимулировать их к активной деятельности [6].

Наведем примеры игр и заданий для развития логического мышления у старших дошкольников в детском саду:

- «Что похоже, а что нет?»: детям показывают две картинки и предлагают найти, что у них общего, а чем они отличаются. Это помогает им внимательно рассматривать детали.

- «Волшебные листочки»: в этой игре дети учатся раскладывать листочки по специальному полю, ориентируясь на их цвет и форму. Так они тренируют внимание и умение следовать инструкциям.

- «Разложи по полочкам» (для фигур): это упражнение похоже на игру, где дети сортируют геометрические фигуры по разным коробочкам или кольцам, объединяя их по цвету, размеру или форме. Это помогает им лучше понять свойства фигур.

- «Все на свои места»: здесь дети выступают в роли помощников, которые должны расставить карточки с изображениями предметов по соответствующим полкам, основываясь на том, для чего эти предметы нужны или к какой группе они относятся.

- «Собери вместе!»: воспитатель предлагает детям найти все картинки, которые относятся к одной теме, например, к животным или транспорту, а потом вместе придумать название для этой группы.

- «Продолжи предложение»: детям предлагают закончить предложения, которые требуют логического продолжения, например: «Если яблоко сладкое, то лимон...» или «Если дом большой, то комната...».

Через взаимодействие с быденными предметами в игре, ребенок не только постигает их суть и назначение, но и запускает процесс «интеллектуализации» своего познания, который в конечном итоге выстраивает функциональную систему. Этот процесс формирует у него познавательную мотивацию, учит принимать игровую условность и следовать указаниям взрослого. Как следствие, развиваются самоконтроль, произвольность внимания и поведения, а также способность к дифференцированной оценке происходящего.

Игры и упражнения дают детям возможность:

- заново исследовать знакомые предметы, совершенствуя навыки их узнавания и определения;

- приобретать ценный сенсорный опыт, уточняя характерные особенности объектов (форму, размер, цвет) и учась идентифицировать их как визуально, так и на основе описания;

- осваивать принципы классификации, группируя предметы по общим свойствам и формируя первичные обобщения;

- развивать способность к сравнению, сопоставляя реальные свойства предметов с предоставленными эталонами (например, форму с геометрическими фигурами, цвет с цветовой гаммой).

Развитие логических операций – одна из важных функций народной педагогики. Народная мудрость предлагает такие инструменты, как загадки (например, «Два конца, два кольца, а посередине гвоздик?» – ответ: ножницы), которые побуждают ребенка к логическим рассуждениям. Не менее полезно и отгадывание небылиц: педагог создает ситуацию, где ребенок должен обнаружить и обосновать нелогичность представленных фактов. Кроме того, скороговорки помогают детям освоить и закрепить математические термины и речевые обороты, формирующие количественные представления.

Народная мудрость и творчество являются мощными инструментами в обучении дошкольников. Пословицы и поговорки, например, через задания на заполнение пропусков, помогают детям лучше понять окружающий мир. Считалки, известные под разными народными названиями (счетушки, читки), эффективно используются для закрепления навыков нумерации, а также порядкового и количественного счета. Фольклорные сказки, такие как «Три медведя» и «Колобок», не только знакомят с простейшими математическими понятиями (пространственные отношения, временные последовательности), но и развивают умение считать. Кроме того, народные подвижные игры стимулируют развитие логических операций, а изучение декоративно-прикладного искусства, например, через придумывание узоров для дымковской игрушки, способствует формированию логического мышления у детей.

Учитывая, насколько важна игра для интеллектуального развития, психологи и педагоги рекомендуют воспитателям использовать широкий спектр материалов. Эти материалы должны обеспечивать разнообразную практическую деятельность, расширять чувственный опыт детей и давать им возможность действовать по-разному. Вдохновение для таких материалов можно черпать из работ Ф. Фребеля, М. Монтессори, Б.П. Никитина и В.В. Воскобовича. Современные учёные также предлагают активно применять полифункциональные материалы, такие как блоки Дьенеша и наборы для экспериментирования. Примечательно, что игры с обручами, по мнению А.А. Столяра и Е.А. Носовой, эффективно развивают логические операции, помогая детям выделять критерии для сравнения, анализировать признаки объектов и обобщать информацию.

В рамках дошкольного образования (ДОО) проводятся занятия, направленные на формирование у старших дошкольников навыков логического мышления. Эти занятия включают:

- Развитие умения сравнивать: дети учатся анализировать объекты, находить их общие и отличительные черты, а также отвечать на вопросы, требующие объяснения причин и функций («Почему так?», «Что для чего нужно?»). Примеры заданий: «Найди недостающие части», «Чем похожи и чем отличаются?», «Зачем и почему?».

- Формирование навыков обобщения и классификации: дети учатся относить предметы к определенным группам на основе выявленных общих

признаков и давать этим группам названия.

- Обучение установлению логических связей: детей учат находить взаимосвязи между предметами, например, по принципу «часть – целое» или по противопоставлению свойств, а также соотносить их по внешним признакам.

- Применение развивающих задач: используются задания, стимулирующие сообразительность и логическое мышление, такие как «Назови одним словом», «Что здесь лишнее?», «Для чего это нужно?». Решение этих задач требует от ребенка умения выделять главные признаки, сопоставлять их, находить закономерности и делать выводы [6].

Для эффективного развития логического мышления у детей, детский сад выстраивает партнерские отношения с родителями, предлагая им следующую поддержку:

- Практические мастер-классы на родительских собраниях: воспитатели наглядно показывают игры и упражнения, которые стимулируют логику у детей, и объясняют, как их можно использовать как в детском саду, так и дома.

- Индивидуальные консультации и рекомендации: предоставляется возможность получить персональные советы и ответы на вопросы.

- Информационные уголки для родителей: родители могут ознакомиться с материалами, освещающими этапы формирования логического мышления и познавательного интереса у детей, а также найти полезные советы.

- Помощь в подборе развивающих игр: педагоги оказывают содействие родителям в выборе игровых материалов и организации игровой деятельности, направленной на развитие логических способностей ребенка.

В основе взаимодействия с родителями лежат: безусловное принятие, уважение к индивидуальности каждого, стремление к совместной работе и готовность адаптироваться к образовательным запросам родителей.

Заключение. На основе анализа психолого-педагогической литературы установлено, что логическое мышление – это творческий аспект познавательной деятельности, который у дошкольников развивается неодинаково в различные периоды их жизни, и этому способствуют разнообразные виды детской активности. Исследователи отмечают, что логическое мышление совершенствуется благодаря целенаправленному обучению и воспитанию, причем игра является одним из важнейших средств. При формировании логического мышления у старших дошкольников, готовящихся к школе, педагог должен систематически развивать у них логические операции, суждения и умозаключения, обязательно принимая во внимание их возрастные и психологические особенности, а также индивидуальные возможности. В этом контексте игровая деятельность выступает ключевым инструментом для развития логического мышления у данной категории детей.

Список литературы

1. Белошистая, А. В. Развитие логического мышления у дошкольников. Учебное пособие. / А. В. Белошистая. – Москва : ИНФРА-М, 2024 – 300 с.
2. Казакова, И.С. Развиваю логическое мышление: для детей 5-6 лет. // И.С. Казакова, Е. Родионова. – Москва : Эксмо, Эксмодетство, 2023. – 96 с.
3. Костенко В.С. Особенности развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста // Дефектология ПРОФ. – 2021. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_razvitiya_logicheskogo_myishleniya_det_ej_starshego_doshkolnogo_vozrasta/
4. Прудникова, Н. К. Условия развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста / Н. К. Прудникова. // Молодой ученый. – 2017. – № 13 (147). – С. 590-592. – URL: <https://moluch.ru/archive/147/41167> .
5. Тихомирова, Л. Ф. Развитие логического мышления детей : Попул. пособие для родителей и педагогов / Л. Ф. Тихомирова, А. В. Басов. - Ярославль : Гринго, 1995. - 235 с. – URL: <https://www.rulit.me/books/razvitie-logicheskogo-myshleniya-detej-read-659003-1.html?ysclid=mli55ja3m9713437895>
6. Шинкарёва Н.А. Педагогические условия и особенности развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Шинкарёва, Т. В. Дробязгина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-i-osobennosti-razvitiya-logicheskogo-myshleniya-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta>

DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING IN OLDER PRESCHOOLERS IN PLAY ACTIVITIES

Alexandrova I. G.

Scientific supervisor: Nezgovorova N.P., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the problem of the development of logical thinking in older preschool children. The analysis of the psychological and pedagogical literature on the research problem is carried out. The pedagogical conditions for the development of the foundations of logical thinking in older preschool children in a preschool educational institution are determined. The article considers game activity as a means of developing logical thinking in older preschoolers.

Keywords: logical thinking, pedagogical conditions, play activity.

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА КАК ОРГАНИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Антипова А.В.

*Научный руководитель: Матuzова И.Г., канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г.Донецк, ДНР, РФ
nasya2403@bk.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования читательского интереса у младших школьников. Рассматриваются теоретические подходы к формированию читательского интереса, описана методика проведения уроков внеклассного чтения, характеризующаяся свободой выбора материала и форм деятельности, направленной на развитие коммуникативных способностей, творческих задатков и эмоционального восприятия литературы. Приводится классификация нестандартных форм внеурочной работы, способствующих привлечению внимания детей к книгам: литературные игры, соревнования, квесты, творческие проекты.

Ключевые слова: внеклассная работа, читательский интерес, младшие школьники, внеклассное чтение.

Введение. Формирование у младших школьников любви к чтению осложняется их нежеланием читать. Современные школьники большую часть своего свободного времени проводят перед экраном смартфона, компьютера или телевизора, которые предлагают обилие визуального контента. В результате дети меньше нуждаются в развернутом словесном выражении своих мыслей и эмоций. Это снижает потребность в детальном словесном выражении мыслей и чувств, что, в свою очередь, ведет к угасанию интереса к книгам, затрудняет понимание литературных произведений, обедняет речь, тормозит развитие навыков чтения и ограничивает возможности для языкового творчества.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет цели воспитания интереса к чтению у младших школьников, подчеркивая важность освоения ими навыков осознанного чтения, проявления любопытства к книгам, предпочтения различных форматов чтения и понимания значимости чтения для личностного роста.,

Вопрос формирования читательского интереса у учеников начальной школы рассматривался в трудах ряда ученых, включая К.Д.Ушинского, Е.В. Вовк, А.С. Ганусенко, В.М. Гащенко, Л.В. Озарчук, М.И.Оморокова, А.А. Колесникову, Н.Н. Лукареву, Л.А. Милованову, И.А. Сеннову, Л.В. Филиппову, Л.Ф.Климанову, Е.О. Чагину и других специалистов. Особо ценен вклад, внесенный в разработку вопросов содержания и методики

организации внеклассного чтения внесли труды ученых, таких как О.Джежелей, М.П. Котельникова, Н.Н. Светловской, О. Мазуркевич, Б. Степанишина, и другие исследователи.

Основная часть. На уроках чтения ученики начальной школы овладевают такими важными навыками как умение внимательно воспринимать речь окружающих, анализировать прочитанный текст, выявлять художественные средства и смысловые акценты в произведениях. Нельзя не отметить, что литературное чтение дает возможность младшим школьникам лучше понимать свой внутренний мир, свои поступки, глядя на них глазами литературных персонажей. Для того, чтобы привить детям любовь к чтению, повысить их заинтересованность педагог должен проводить не только уроки, где он комбинирует разнообразные формы, методы и виды работ, но и увлекательные внеклассные мероприятия.

Согласно Н.Н. Светловской читательский интерес представляет собой интерес к самому процессу чтения, к механике и способу освоения текста. Этот вид интереса характерен для детей, только начинающих читать, которые стремятся понять прочитанное и показать свои успехи в чтении.

По мнению Т.М. Колесниковой, читательский интерес представляет собой стремление ученика ознакомиться с содержанием текста и выяснить его основную мысль. Она выделяет следующие составляющие структуры читательского интереса:

- Внутренние аспекты: познавательная активность, направленная на получение новых сведений; мотивация – желание узнать информацию, соответствующую интересам и потребностям читающего.

- Внешние аспекты: привлекающее внимание оформление издания; информация о книге, содержащаяся в аннотациях и обзорах; впечатления и отзывы знакомых читателей.

Кроме того, Т.М. Колесникова акцентирует внимание на операционных факторах: высокая техника чтения, обеспечивающая понимание текста; развитый словарь, включающий знание лексики, фразеологических оборотов, пословиц и поговорок, используемых в произведении [5, с. 165].

А.С. Ганусенко подчеркивает, что степень сформированного читательского интереса характеризуется его стабильностью и активностью.

Стабильность читательского интереса проявляется в избирательной склонности к определенной тематике художественной литературы (сюжеты, авторы, типы персонажей, возраст героев, наличие конкретных качеств героя – защитника, помощника, советчика и прочее).

Эффективность читательского интереса выражается в стремлении искать конкретные книги, желании продолжить знакомство с увлекательным повествованием, дочитать произведение до финала, что способствует стимуляции развития навыков чтения [1, с. 24].

Процесс чтения включает не только способность восприятия и интерпретации сюжета художественного произведения, но и формирование эмоционального отклика, сопереживания судьбам и чувствам героев, переданным текстом.

Согласно исследованию В.К. Зиминной, ключевое значение эмоций и чувств в ходе чтения заключается в развитии способности глубже чувствовать окружающий мир, разбираться в эмоциях других людей, креативно дополнять сюжетные линии, воображать возможные сценарии дальнейших событий, мысленно воссоздавать образы героев, обстановку и природные пейзажи.

Н.П. Котельникова утверждает, что эффективными методами формирования читательского интереса являются:

- введение нового учебного материала, способствующего повышению мотивации к чтению;
- использование инноваций в обучении, направленных на закрепление навыков чтения, усвоение смыслов, развитие эмоционального восприятия;
- применение иллюстративных приемов в классе (методы мнемонического запоминания, сопоставления, анализа и другие);
- творческий подход преподавателя, совместная работа учителя и учащихся [6, с. 665].

Развитие читательского интереса у младших школьников осуществляется не только в рамках школьных занятий по литературному чтению, но и в рамках внеурочных мероприятий. Л.Ф. Климанова рассматривает внеклассное чтение как неотъемлемую составляющую программы литературного чтения, проводимую в форме индивидуального домашнего чтения и специальных уроков внеклассного чтения [4].

Во-первых, занятия по внеклассному чтению представляют собой свободный формат уроков, позволяющий расширить читательские интересы, знания, эстетическое восприятие искусства, воображение и творческие способности детей. Во-вторых, такие уроки направлены на выполнение образовательных требований, обучение необходимым умениям и навыкам активного читателя [3, с. 12].

О.Джежелей подчеркивает, что уроки внеклассного чтения должны вызывать у детей живой интерес, становиться своеобразными книжными праздниками, ожидаемые детьми с большим энтузиазмом. Так как задача таких уроков – развивать ребят и способствовать формированию активности, их структура отличается многообразием и отсутствием жесткой схемы.

Проведение уроков внеклассного чтения должно соответствовать ряду условий.

1. Необходимо регулярно учитывать литературу, которую ученики прочли самостоятельно. Дети приносят в школу прочитанные книги,

делятся впечатлениями, что формирует среду обмена мнениями, выходящую за пределы самого урока.

2. Каждый урок включает рекомендации новой литературы.

3. Ученикам предлагается чтение рассказов, повестей, сказок, стихов либо целого произведения, если оно небольшого объема, либо последовательное прочтение частей книги на протяжении двух-трех уроков. Часто используется коллективное чтение вслух, тихое чтение, инсценировки и чтение по ролям [2, с. 15].

4. Анализ прочитанных произведений проводится систематически, причем обсуждение проходит не только в виде задаваемых учителем вопросов, но и свободного выражения мыслей учениками.

5. Работа с новыми словами и языковыми особенностями текста носит второстепенный характер: объясняются сложные термины, отмечаются интересные и красивые словесные конструкции, достойные внимания и запоминания.

Пересказ прочитанного на занятиях внеклассного чтения постепенно уходит от традиционного формата точного воспроизведения текста: школьники начинают давать сжатый пересказ основной сюжетной линии книги, выборочно пересказывать наиболее понравившиеся фрагменты и разыгрывать отдельные сцены, исполняя роли персонажей [2, с. 18].

Сегодняшние уроки внеклассного чтения в начальной школе формируют единую систему, направленную на организацию самостоятельной читательской практики учащихся, воспитание их как инициативных читателей и ценителей литературы. Данная система нацеливает детей на приобретение знаний самостоятельно и расширение спектра детской литературы.

Помимо уроков внеклассного чтения и домашних заданий по предмету, педагоги применяют разнообразные виды учебной деятельности, направленные на повышение интереса к чтению у младших школьников.

В исследовании Л.А. Миловановой «Формы эффективного формирования читательского интереса у младших школьников» [7] описаны следующие формы внеурочной работы с учащимися начальной школы. Например такие, как:

Литературная игра – игровой процесс с использованием текста, целью которого становится реконструкция имеющегося или создание совершенно нового произведения. Суть игры заключается в узнавании художественного произведения по фрагментам.

Конкурс «Репортаж с места литературных событий» – интерактивный жанр, предполагающий импровизацию новостного сообщения с места происшествия («Репортаж с места кражи солнца крокодилом», интервью с известными персонажами вроде Лягушки-путешественницы или Ивана-царевича, выпуск экстренных новостей по мотивам известных литературных сюжетов).

Литературный певческий батл – соревнование декламаторов, проходящее под музыкальное сопровождение. Детям предварительно раздают перечень произведений, которые они должны подготовить к выступлению. Стихи распределяются случайным образом, музыка подобрана таким образом, чтобы гармонировать с поэтическим ритмом и настроением произведения. Перед участниками ставится задача интуитивно синхронизироваться с музыкой, создавая гармоничное музыкально-литературное представление.

«Миссия выполнима» – это сценарий-игра, разработанный для групп участников в специально оборудованном пространстве. Обязательным элементом миссии служит маршрутный лист с указанием контрольных точек. На каждой точке команды выполняют специальные задания, приближаясь таким образом к финишу маршрута.

Мероприятие «Литературный каламбур» может быть направлено на изучение творчества однофамильных авторов (например, Л.Н. Толстого и А.Н. Толстого) или сравнение произведений с похожими сюжетами, созданных в разное время, для достижения юмористического эффекта. Каламбур подразумевает сравнительный анализ авторов и произведений, выявление причин совпадений и отличий.

Создание самодельных книжечек-миниатюр с собственносочиненными сказками, иллюстрациями, загадками, ребусами и кроссвордами считается эффективным способом повышения интереса к чтению у младших школьников.

В конце учебного года ученикам младшей школы можно организовать викторину «Литературный кросс». Её суть заключается в том, что ученикам необходимо в течение учебного года прочитать как можно больше произведений, книг. Свои впечатления школьники должны записывать в читательский дневник. По итогам проводится сама викторина, которая включает в себя вопросы по прочитанным произведениям.

Проведение «Литературных презентаций», которые сопровождаются яркими слайдами. Стоит отметить, что для того, чтобы сосредоточить внимание младших школьников на ключевых моментах, показ каждого слайда не должен превышать тридцати секунд, а также общее количество слайдов в презентации не должно превышать 20-30 штук.

Игра «Литературные торги» имитирует настоящие торги, где победителем становится последний игрок, давший верный и исчерпывающий ответ на поставленный вопрос. Игрокам необходимо выполнять задания, включающие названия книг, содержащие числа, цвета или клички животных, или же перечисление произведений, фамилий авторов или имен героев, начинающихся на определенную букву. Еще один вариант игры предлагает называть вещи, принадлежавшие известным литературным персонажам.

«Коробка историй» – проект, цель которого вызвать радость от чтения. Учитель собирает в картонную коробку детскую

иллюстрированную книгу вместе с игрушками, реквизитом, аудиозаписью произведения, костюмами или фигурками для театрализации, а также советы родителям. Коробка историй стимулирует удовольствие от чтения и развивает читательский интерес у детей.

Учитель предлагает ученикам представить себе «флеш-книгу», которая подразумевает личный дневник для любимой книги или писателя. Это такая тетрадка, куда ученики записывают самые понравившиеся цитаты, описывают героев, а также интересные факты об авторе и делятся своими мыслями. Это отличный способ лучше понять книгу и не потерять интерес к чтению.

Заключение. Итак, читательский интерес представляет собой активную вовлеченность в процесс чтения, проявляющуюся в поиске необходимой информации, получении опыта и наслаждении процессом чтения.

Начальная школа является важным этапом формирования устойчивого интереса к чтению, необходимого для приобретения навыков самостоятельной работы с различными видами и жанрами литературы, правильного анализа, сравнения, высказывания своего мнения и критической оценки.

Разнообразные формы внеурочной деятельности (игры, конкурсы, викторины, акции, проекты и т.п.) помогают расширить читательский опыт детей, развить эстетический вкус, способность видеть художественный замысел, фантазировать и создавать собственное отношение к литературе, формируя стойкий интерес к процессу чтения.

Список литературы

1. Ганусенко А.С. Развитие читательского интереса у младших школьников на уроках литературного чтения/ А.С. Ганусенко. – URL: <https://nauchkor.ru/pubs/razvitie-chitatelskogo-interesa-u-mladshih-shkolnikov-na-urokah-literaturnogo-cheniya-5c1a58d27966e104f6f853e9>
2. Зими́на В.К. Внеклассное чтение в начальной школе/ В.К. Зими́на. – URL: <https://studfile.net/preview/4583867/>
3. Калиш Ю. В. Особенности внеурочной деятельности по развитию читательских интересов младших школьников/ Ю. В. Калиш. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2014/12/21/statya-po-organizatsii-vneurochnoy-deyatelnosti>
4. Климанова Л.Ф. Волшебная сила слов/ Л.Ф.Климанова, Т.Ю. Коти. – Москва : Просвещение, 2013. – 112 с.
5. Колесникова Т. М. Формирование у детей интереса к родному языку при подготовке к обучению грамоте в Академии детства/ Т.М. Колесникова, И.Ю. Талалаева // XXV Ершовские чтения: международный сб. научных ст. / отв. Ред. Л.В. Ведерникова. – Ишим: Изд-во филиала ТюмГУ в г. Ишме, 2015. – С. 165 -168.
6. Котельникова Н. П. Обзор научных исследований проблемы чтения в современной методической науке / Н. П. Котельникова // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – С. 665–668.
7. Кузьминых Е.О. Динамика читательских интересов современных школьников/ Е.О. Кузьминых. – URL: <https://didacts.ru/termin/chitatelskii-interes>

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS ORGANIZED DEVELOPMENT OF READING INTEREST IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Antipova A.V.

*Scientific supervisor: Matuzova I.G., PhD, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation*

Annotation. The article is devoted to the problems of reducing the interest in reading among primary school students and methods of its restoration. Theoretical approaches to the formation of reading interest based on federal educational standards and research by Russian teachers are considered. The components of reading interest are highlighted: internal motivation, external incentives and operational skills. The method of conducting extracurricular reading lessons is described in detail, characterized by freedom of choice of material and forms of activity aimed at developing communicative abilities, creative potential and emotional perception of literature. The article provides a classification of non-standard forms of extracurricular activities that help to attract children's attention to books, such as literary games, competitions, quests, and creative projects. The article emphasizes the importance of the early stages of schooling in fostering a sustained interest in reading and acquiring the necessary skills for independent work with literary sources.

Keywords: extracurricular activities, reading interest, younger students, extracurricular reading.

УДК 373.2

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В МАТЕМАТИЧЕСКИХ ИГРАХ

Барбашова А.О.

*Научный руководитель: Синачева Е. В., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
barbashova2004@inbox.ru*

Аннотация. В статье обосновывается значение совместной деятельности педагога и детей старшего дошкольного возраста в процессе использования дидактических игр математического содержания. Раскрывается роль воспитателя в организации, сопровождении и управлении игровой деятельностью, направленной на формирование элементарных математических представлений. Подчеркивается, что именно совместная деятельность обеспечивает активное включение дошкольников в познавательный процесс, способствует развитию познавательной активности, самостоятельности и интереса к математическому содержанию.

Ключевые слова: совместная деятельность, старший дошкольный возраст, дидактическая игра, математическое содержание, познавательная активность.

Введение. В педагогике дошкольного образования совместная деятельность воспитателя и детей рассматривается как фундаментальное условие построения целостного образовательного процесса. Именно в рамках такого взаимодействия происходит трансляция социального и познавательного опыта, а также закладываются базовые способы действий и формируется отношение ребенка к познанию. В старшем дошкольном возрасте роль совместной деятельности приобретает особую значимость: ребенок постепенно переходит от импульсивного поведения к осознанным, целенаправленным действиям, которые осуществляются под руководством педагога. Данное положение находит подтверждение в классических теориях о социальной природе обучения (Л. С. Выготский), согласно которым интерпсихические процессы (между людьми) предшествуют интрапсихическим (внутренним), а зона ближайшего развития реализуется именно при поддержке более знающего партнера и социальное взаимодействие лежит в основе развития [1].

Цель статьи – теоретически обосновать значимость совместной деятельности педагога и старших дошкольников в дидактических играх математического содержания и раскрыть её потенциал для формирования личностного отношения к математике как основы преемственности дошкольного и начального образования.

Основная часть. В современной психолого-педагогической науке формирование познавательной активности у дошкольников рассматривается как одна из приоритетных задач образования, непосредственно детерминирующая успешность школьного обучения и траекторию дальнейшего интеллектуального развития личности. Однако в условиях информационной перегруженности и стремительной цифровизации детства проблема подлинной, внутренне мотивированной познавательной активности обретает особую остроту: важно не просто стимулировать любознательность, но и обеспечить ее содержательное наполнение в диалоге со взрослым. Как подчеркивается в психолого-педагогической литературе, познавательная активность в дошкольном возрасте не является изолированным, спонтанно возникающим процессом. Н. А. Майборода указывает, что «в современной возрастной и педагогической психологии психическое развитие ребенка понимается как процесс и результат присвоения культурно-исторического опыта предшествующих поколений. Необходимым условием присвоения этого опыта является активность ребенка, в том числе и познавательная, проявляющаяся в соответствующей деятельности» [3, с. 438]. При этом автор акцентирует, что данный процесс «обусловлен взаимодействием со взрослыми» [3, с. 438], а сам ребенок «усваивает содержание деятельности, определенное педагогами, так, что оно, опираясь на опыт предыдущих действий, трансформируется в его достижение» [3, с. 438]. Эти фундаментальные положения не оставляют сомнений в том, что вне совместной деятельности со взрослым полноценное психическое и

познавательное развитие дошкольника невозможно; именно взрослый выступает носителем культурных образцов и медиатором детского опыта.

С точки зрения теории зоны ближайшего развития, именно в ходе взаимодействия со взрослым и при его систематической поддержке ребенок оказывается способным решать задачи, недоступные для самостоятельного выполнения, что создает необходимые условия для формирования принципиально новых умений и компетенций [2]. Данное положение обосновывает необходимость целенаправленного, педагогически организованного сотрудничества как фундаментальной основы развивающего обучения, где взрослый не просто транслирует знания, но инициирует детскую активность в зоне потенциальных возможностей.

Наибольшую актуальность и практическую значимость совместная деятельность обретает в процессе формирования элементарных математических представлений у дошкольников. В современном образовательном пространстве математическая подготовка перестает быть узкопредметной задачей и рассматривается как важнейший инструмент развития логического мышления, знаково-символической функции сознания и основ учебной деятельности. Как справедливо отмечают Л. И. Коваленко и Т. В. Штер, «предматематическая подготовка, осуществляемая в детском саду, является частью общей подготовки детей к школе» [2, с. 24]. В этой связи авторы акцентируют определяющую роль педагога, подчеркивая, что «задача воспитателя – помочь детям с помощью постановки познавательных задач, а также адекватных путей и способов их решения» [2, с. 25]. Таким образом, математическое развитие ребенка не может протекать изолированно или стихийно; оно разворачивается исключительно в логике совместной деятельности с педагогом, который выступает одновременно организатором познавательной среды, носителем математических способов действий и фасилитатором, направляющим детский поиск.

Наиболее продуктивной формой реализации совместной деятельности в математическом развитии дошкольников по праву признается дидактическая игра. В дошкольном возрасте игра полифункциональна: она служит ключевым средством постижения окружающей действительности, моделирует элементы будущей учебной и трудовой деятельности, а также позволяет ребенку проникнуть в сущностные связи явлений и приобщиться к миру взрослых. Анализируя дидактическую игру как педагогический инструмент, важно подчеркнуть, что ее развивающий ресурс детерминирован не только предметным содержанием, но и способами организации детской активности. Дидактическая игра выполняет роль механизма, преобразующего внешне заданную познавательную задачу во внутренне мотивированную деятельность, что приобретает особую ценность в сенситивный период становления произвольности психических процессов. Именно в игре

происходит органичное сопряжение учебной цели и непосредственного интереса ребенка, что обеспечивает естественное и эффективное освоение математических категорий. Более того, именно в пространстве дидактической игры создаются уникальные условия для апробации новых способов действий, их закрепления и переноса в практические ситуации, что закладывает основы не только предметных знаний, но и учебной самостоятельности как ключевого новообразования дошкольного детства. Данный тезис находит подтверждение в исследовании Е. А. Мегединой, которая отмечает, что «от элементарной игры с цветными палочками дети постепенно продвигаются к понятию пространственно-количественных характеристик, которые осваиваются в совместной деятельности ребенка и взрослого» [5, с. 83]. Эта цитата прямо указывает на то, что освоение математических понятий происходит именно в контексте совместной работы с педагогом. Более того, как подчеркивается в том же источнике, математические игры и упражнения дают возможность детям в игровой форме и при поддержке взрослых развивать числовые и пространственные представления, что создает фундамент для успешного школьного обучения [5].

Совместная деятельность в дидактических играх предполагает активное и целенаправленное руководство со стороны педагога. Е. А. Мегедина акцентирует внимание на том, что «организация процесса познания осуществляется в интересной, доступной форме: дидактических играх, обыденных практических ситуациях, содержательном общении» [5, с. 84]. Это означает, что воспитатель не просто предлагает детям игру, а целенаправленно конструирует образовательное пространство, направляя детскую активность и обеспечивая осмысленное усвоение содержания.

Роль педагога в совместной деятельности не ограничивается организационным моментом, но включает сопровождение познавательных действий детей. В работах Н. М. Мальковой и Л. В. Тургунбаевой подчеркивается, что целью педагогической работы является организация дидактической игры как образовательного пространства, способствующего интеллектуальному и личностно-деятельностному развитию дошкольника [4]. Таким образом, воспитатель выступает ключевым субъектом, обеспечивающим освоение ребенком математического содержания в процессе совместной деятельности. Эффективность данного процесса обеспечивается комплексом педагогических приемов: использованием наглядных средств, оказанием дозированной помощи, поддержкой поисковой активности и поощрением инициативы ребенка.

Важно отметить, что совместная деятельность в дидактической игре создает условия не только для познавательного, но и для личностного развития. Как указывает Е. Г. Овчатова, «воспитатель, который подходит к обучению с умом и вниманием, может сделать игровой процесс более продуктивным» [6, с. 367]. Кроме того, автор подчеркивает, что «через совместную игру формируется эмоциональная связь между детьми и

воспитателем» [6, с. 367], что усиливает воспитательный потенциал совместной деятельности и способствует гармоничному развитию личности дошкольника.

Мы предлагаем рассматривать совместную деятельность не просто как способ организации занятий, а как пространство, в котором происходит совместное открытие математического смысла. В этом пространстве математические знания не передаются в готовом виде, а рождаются в процессе: ребенок вместе с воспитателем анализирует условие, сравнивает предметы, пробует разные пути решения и учится проверять свои догадки. Педагог при этом перестает быть единственным источником истины, становясь равноправным участником поиска. Такое построение взаимодействия не только пробуждает у ребенка живой интерес к математике, но и уберегает процесс обучения от формального «натаскивания», что особенно важно на стыке дошкольного и начального образования.

Заключение. Подводя итог, следует подчеркнуть, что совместная деятельность педагога и детей старшего дошкольного возраста в дидактических играх математического содержания является необходимым условием качественной предшкольной подготовки. Эффективность такого взаимодействия обусловлена сменой роли воспитателя: из источника информации он превращается в участника познавательного процесса, что способствует совместному осмыслению математических категорий и предотвращает механическое заучивание.

Исследование подтверждает, что вне совместной деятельности полноценное развитие невозможно, поскольку именно в ней происходит интернализация (присвоение) нового опыта [3]. В контексте математического развития дидактическая игра выполняет двойную функцию: она соответствует природе дошкольника (игровая деятельность) и одновременно формирует предпосылки учебной деятельности (произвольность, анализ, логика). Это создает основу для преемственности образовательных уровней и способствует становлению субъектной позиции ребенка, готового к систематическому обучению в школе.

Перспективой дальнейших исследований может стать разработка диагностического инструментария для оценки влияния различных форм совместной деятельности на уровень математического развития дошкольников.

Список литературы

1. Калистратова, Е. Ю. К вопросу организации психолого-педагогической деятельности по развитию познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста / Е. Ю. Калистратова // Мировая наука. – 2023 – №1 (70). – С.204-208
2. Коваленко, Л. И. Формирование элементарных математических представлений в детском саду через игру / Л. И. Коваленко, Т. В. Штер // Вестник науки. – 2021. – №5(26) – С. 24-26.

3. Майборода, Н. А. К вопросу о формировании познавательной активности у старших дошкольников через дидактическую игру / Н. А. Майборода // Молодой ученый. – 2020. – № 3(293) – С. 438-440.
4. Малькова, Н. М. Роль дидактической игры с математическим содержанием в процессе реализации познавательного развития / Н. М. Малькова, Л. В. Тургунбаева // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2021. – № 8. – С. 305-306.
5. Мегедина, Е. А. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр математического содержания, а также универсального дидактического материала / Е. А. Мегедина // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2022. – № 1. – С. 4-7.
6. Овчатова, Е. Г. Формирование познавательной активности старших дошкольников посредством дидактических игр / Е. Г. Овчатова // Педагогика и психология семьи в контексте развития современного образования. – 2024. – С. 365-369.

JOINT ACTIVITY OF THE TEACHER AND SENIOR PRESCHOOLERS IN MATHEMATICAL GAMES

Barbashova A.O.

Scientific supervisor: Sipacheva E.V., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article substantiates the importance of joint activity between the teacher and senior preschool children in the process of using didactic games with mathematical content. The role of the educator in organizing, supporting, and managing play activities aimed at forming elementary mathematical concepts is revealed. It is emphasized that it is joint activity that ensures the active involvement of preschoolers in the cognitive process, promotes the development of cognitive activity, independence, and interest in mathematical content.

Keywords: joint activity, senior preschool age, didactic game, mathematical content, educator, cognitive activity.

УДК 373.2

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ

Бобырь А.С.

Научный руководитель: Сухаревская С.Б., ст. преподаватель

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

alina.boby2002@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены возможности интеграции лего-конструирования с различными образовательными областями дошкольного образования, приводятся примеры практической реализации данного подхода. Обосновывается актуальность использования лего-конструирования для всестороннего развития ребенка, в частности, для формирования познавательных, речевых, социально-коммуникативных, художественно-эстетических и физических навыков. Подчеркивается роль педагога в

создании развивающей среды, стимулирующей творческую активность детей и обеспечивающей индивидуальный подход к каждому ребенку. Статья адресована педагогам дошкольного образования, студентам.

Ключевые слова: лего-конструирование, образовательные области, интеграция, старший дошкольный возраст.

Введение. Актуальность темы обусловлена задачами, поставленными Федеральной образовательной программой дошкольного образования, которые направлены на создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовку к жизни в современном обществе и к обучению в школе. Федеральная образовательная программа дошкольного образования подчеркивает значимость интеграции образовательных областей и использования современных образовательных технологий для достижения высоких результатов развития детей. [5]

Цель статьи – теоретически обосновать и показать эффективность интеграции лего-конструирования с образовательными областями развития детей дошкольного возраста.

Новизна работы заключается в использовании лего-конструирования во всех образовательных областях развития детей дошкольного возраста.

Основная часть. В контексте модернизации дошкольного образования, особую значимость приобретает поиск и внедрение инновационных педагогических методов, способствующих комплексному развитию детей старшего дошкольного возраста. Одним из таких перспективных направлений является интеграция лего-конструирования с различными образовательными областями.

Значимость лего-конструирования в развитии детей дошкольного возраста отмечалась в исследованиях многих ученых. Так, Г.И. Урунтаева акцентировала внимание на роли конструирования в активизации познавательных процессов и формировании умственных действий [4, с. 56]. Л.А. Парамонова видела в конструировании эффективное средство для развития творческих способностей и воображения [4, с. 89]. В.В. Давыдов подчеркивал значение конструирования для становления технического мышления и развития конструктивных навыков [2].

Интеграция лего-конструирования с другими образовательными областями, позволяет расширить спектр применения лего в образовательном процессе, обогатить его содержание и сделать более привлекательным для детей, а также способствует углубленному освоению знаний и формированию необходимых умений. Использование лего выходит за рамки простого складывания деталей по инструкции, превращаясь в мощный инструмент комплексного развития.

Образовательная область «познавательное развитие» направлена на развитие познавательных интересов, формирование первичных

представлений об окружающем мире, математических представлений, развитие любознательности и познавательной мотивации. Лего-конструирование идеально подходит для этой области. Создание моделей животных, растений, зданий, транспортных средств позволяет детям изучать их строение, свойства, функции. При этом развивается логическое мышление, умение анализировать, сравнивать, классифицировать. Дети могут конструировать модели, изучать цифры, конструируя их из лего, геометрические формы, решать задачи на счет, обучаться грамоте: дети могут собрать букву из деталей конструктора и затем использовать ее для составления слова, изучения звуков, слогов и различных видов письма.

Интеграция лего-конструирования в образовательную область социально-коммуникативного развития позволяет создать благоприятную среду для формирования у детей навыков общения, сотрудничества и самовыражения. В процессе лего-конструирования дети учатся взаимодействовать друг с другом, распределять роли и совместно решать задачи. Например, при создании общей постройки дети обсуждают идеи, договариваются о деталях и помогают друг другу. Это развивает навыки сотрудничества, умение слушать и учитывать мнение других.

Кроме того, лего-конструирование создает условия для проявления индивидуальности. Каждый ребенок может внести свой вклад в общий проект, что формирует уверенность в себе и чувство значимости.

Область «речевое развитие» направлена на развитие связной речи, обогащение активного словаря, формирование грамматически правильной речи. В процессе лего-конструирования дети учатся описывать свои действия, объяснять свои решения и обсуждать результаты работы. Например, при создании построек они называют детали конструктора, их форму, цвет и назначение. Это помогает обогатить словарный запас. Кроме того, лего-конструирование помогает детям освоить звуковую культуру речи. Детали конструктора разных цветов можно использовать для обозначения гласных и согласных звуков, что делает процесс обучения интересным и наглядным.

Что касается области художественно-эстетического развития, то лего-конструирование является эффективным инструментом для развития художественно-эстетических навыков у детей старшего дошкольного возраста. Оно объединяет познавательную, творческую и игровую деятельность, что способствует формированию у детей чувства прекрасного. В процессе лего-конструирования дети знакомятся с формой, величиной и цветами, учатся чередовать элементы и создавать узоры. Например, можно предложить детям построить «цветные домики», где каждый домик будет выполнен в определенном цвете, а затем заселить их игрушками соответствующего цвета. Это помогает детям развивать чувство цвета и композиции. Можно использовать лего для создания персонажей и декораций к театральным постановкам, иллюстраций к сказкам. Это позволит воплотить детскую фантазию, развить воображение.

Интеграция лего-конструирования в образовательную область физического развития создает условия для гармоничного формирования у детей физических навыков и укрепления здоровья. Работа с мелкими деталями лего развивает мелкую моторику, точность движения пальцев и кистей рук. Детали конструктора можно применять как инвентарь для занятий физической культурой. Дети могут выполнять упражнения на равновесие, координацию движений или гибкость, используя лего-элементы как ориентиры или препятствия. Такие занятия делают физическую активность более увлекательной и мотивирующей.

Столь многогранное влияние лего-технологий на всестороннее развитие ребенка требует систематического контроля и объективного измерения достигнутых результатов. Для подтверждения эффективности описанных подходов и выявления реальной динамики развития воспитанников нами была организована опытно-экспериментальная работа, в ходе которой для реализации цели был применен комплекс диагностических методик, которые направлены на оценку уровня интеграции лего-конструирования с различными образовательными областями.

Для каждой образовательной области были сформулированы тема, цель и конкретные критерии оценки, что обеспечило сопоставимость и объективность полученных данных. Комплексное применение этих диагностик обеспечило многоаспектный анализ динамики развития детей в условиях интеграции лего-конструирования с образовательными областями развития детей старшего дошкольного возраста.

Диагностика показала неоднородный уровень интеграции лего-конструирования с образовательными областями у старших дошкольников, отражающий их индивидуальные особенности. Исследование включало оценку конструктивных навыков, домашнего лего-конструирования и его интеграции с образовательными областями.

На констатирующем этапе исследования высокий уровень интеграции лего-конструирования с образовательными областями показали 60% старших дошкольников. Это свидетельствует о том, что значительная часть детей имеет достаточно развитые конструктивные навыки, активно используют лего-конструктор в самостоятельной и совместной деятельности, проявляют интерес и способность к интеграции строительных умений с различными образовательными областями.

Средний и низкий уровни показали равное распределение (по 20%). Дети со средним уровнем демонстрируют стабильный интерес и умения, но нуждаются в дополнительной стимуляции для более глубокой интеграции лего-конструирования с другими образовательными областями, а также в развитии самостоятельности и креативности. Дети с низким уровнем показывают недостаточную сформированность как конструктивных навыков, так и умения использовать лего-конструктор в разнообразных образовательных контекстах, что требует целенаправленной

педагогической поддержки и индивидуальной работы.

Реализация формирующего эксперимента базировалась на цикле междисциплинарных занятий, где лего-конструирование выступало ключевым инструментом достижения образовательных целей. Важной составляющей работы стало активное вовлечение семей через тематические мастер-классы и консультации, направленные на развитие ребенка в домашней среде. Выраженная активизация познавательного интереса и творческого потенциала детей позволила перейти к этапу повторной диагностики, проведенной по исходной методике для обеспечения сопоставимости данных. Для наглядного представления полученных данных была построена диаграмма (рис.1).

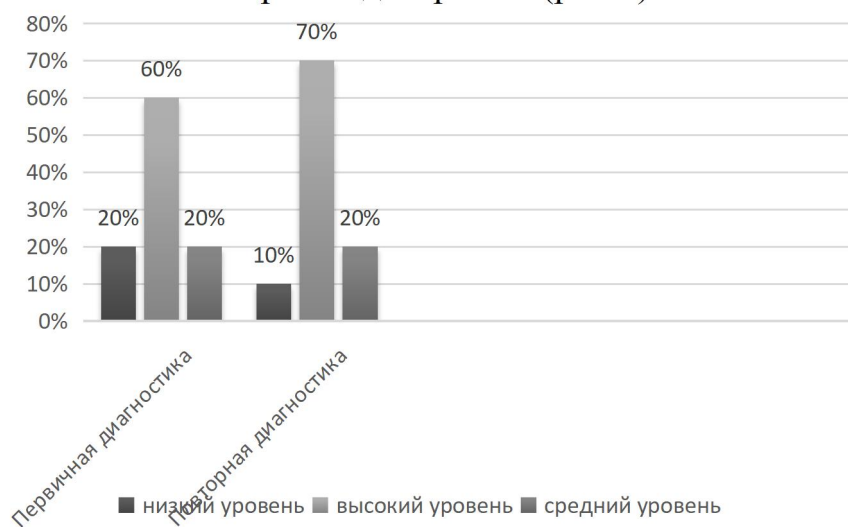


Рис. 1. – Сравнительные результаты уровня интеграции лего-конструирования с образовательными областями на констатирующем и контрольном этапах

Итоговые результаты показывают значительную положительную динамику: существенный рост доли детей с высоким уровнем навыков при одновременном сокращении группы с низкими показателями.

Сравнительные данные полностью подтверждают, что систематическая интеграция лего-конструирования в образовательный процесс детей старшего дошкольного возраста будет способствовать более эффективному развитию их познавательных процессов по сравнению с традиционными формами обучения. Доля детей с высоким уровнем интеграции лего-конструирования возросла на 10% (до 70%), а с низким уровнем сократилась вдвое (до 10%). У воспитанников улучшились навыки пространственного моделирования, расширился словарный запас, повысилась точность математических операций и коммуникативная инициатива.

Результаты достигнуты благодаря: систематизации методического обеспечения; адресной коррекционной работе с детьми с низким уровнем навыков; активному вовлечению родителей через информационную среду

и консультации; повышению компетентности педагогов, включая консультации и интеграцию леги-технологий в образовательный процесс.

Заключение. Таким образом, интеграция леги-конструирования с различными образовательными областями в ДОО – это эффективный способ всестороннего развития детей старшего дошкольного возраста. При правильной организации образовательного процесса леги становится не просто увлекательной игрой, а мощным инструментом формирования ключевых компетенций, необходимых для успешной адаптации в школе и дальнейшей жизни. Леги предоставляет возможность активизировать познавательные процессы, стимулировать творческое мышление, развивать социальные навыки и формировать основы безопасного поведения. Использование различных образовательных областей дает возможность сделать процесс обучения интересным и познавательным.

Список литературы

1. Ишмакова, М. С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС: пособие для педагогов / М. С. Ишмакова: – Москва: МАСКА, 2018. – 100 с.
2. Картина, И. Е., Луцик Ю. С., Бондарь И.В. Применение технологии леги-конструирования и робототехники в современном дошкольном образовании / И. Е. Картина, Ю. С. Луцик, И. В. Бондарь. – Москва: Вопросы дошкольной педагогики, 2020. – 11-13 с.
3. Парамонова, Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.А. Парамонова. – Москва: Издательский центр "Академия", 2002. – 192 с.
4. Хабарова Т. В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. / Т. В. Хабарова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018. – 80 с.
5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования в соответствии с Приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об Утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования».

LEGO AS A MEANS OF EDUCATIONAL AREAS INTEGRATION IN THE PROCESS OF TEACHING OF THE OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Boby A.S.

Scientific supervisor: Sukharevskaya S.B., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article presents the possibilities of integration of LEGO construction with various educational areas of preschool education, gives examples of practical implementation of this approach. The relevance of using LEGO construction for the comprehensive development of the child is substantiated, in particular, for the formation of cognitive, speech, socio-communicative, artistic-aesthetic and physical skills. The article emphasizes the role of a teacher in creating a developing environment that stimulates children's creative activity and provides an individual approach to each child. The article is addressed to preschool teachers and students.

Keywords: Lego construction, educational areas, integration, senior preschool age.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНЫХ АКТИВНОСТЯХ

Бормина А.С.

Научный руководитель: Сыроватская Т. А., канд. пед. наук, доцент

**ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»**

Старооскольский филиал (СОФ НИУ «БелГУ»),

г. Старый Оскол, Белгородская область, РФ

borminal1vq@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема снижения интереса к культурному наследию и народным традициям у младших школьников в условиях современного общества. Выявлены причины этого явления, включая влияние цифровых технологий и трансформацию ценностных ориентиров. Исследуются последствия утраты связи с корнями для формирования идентичности и гражданской позиции подрастающего поколения. Статья предлагает пути решения проблемы, включая интеграцию этнокультурного компонента в образовательный процесс и активное вовлечение детей в народные промыслы и праздники.

Ключевые слова: младшие школьники, гражданская идентичность, традиционная культура, проект.

Введение. Проблема формирования гражданской идентичности у младших школьников получила особую актуальность в связи с новыми вызовами современного общества, доминантными выступают социокультурные трансформации, которые в первую очередь отражаются на педагогической работе со школьниками. Особая категория - младшие школьники все чаще отдаляются от традиционных культурных ценностей и народных обычаев. Цифровизация и влияние социальных сетей, глобализация и мультикультурность, изменение семейных ценностей, информационное перенасыщение, поляризация мнений и доступности радикальных идей через Интернет обостряют утрату связей поколения с историческими и этническими истоками, что оказывает неблагоприятное воздействие на становление гражданской идентичности, патриотической позиции растущего школьника. Поэтому в этот период особое внимание в педагогическом процессе необходимо уделять поиску эффективных форм и методов работы с младшими школьниками по формированию гражданской идентичности.

Нормативную основу педагогической работы в этом направлении составляют государственные документы. Прежде всего Конституция Российской Федерации, которая выступает основой для формирования ценностных ориентиров в том числе гражданской идентичности и ответственности [2].

Требования о становлении российской гражданской идентичности как составляющей идентичности обучающегося закреплены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [1]. Перед современной школой стоит задача сохранения и развития культурного многообразия и языкового наследия России, а также гарантирует право детей на изучение родного языка, получение начального образования на нем и приобщение к духовным ценностям и культуре многонационального народа страны. В современных условиях эффективная работа начальной школы, соответствующая требованиям стандарта, невозможна без обращения к народной культуре. Поэтому перед школой стоит актуальная задача: как сделать процесс знакомства младших школьников с народной культурой более осмысленным и результативным. Мы считаем, что для решения этой задачи необходимо определить педагогические условия, эффективные формы и методы, способствующие приобщению младших школьников к народной культуре в процессе обучения.

Стоит отметить, что вопрос приобщения младших школьников к народной культуре волновал выдающихся педагогов прошлого (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский). Например, К.Д. Ушинский, основоположник русской народной школы, строил ее на принципе народности. Он считал, что родной язык, история и литература народа должны быть неотъемлемой частью образовательного процесса, поскольку, по его мнению «Всякий народ в своей литературе, начиная песней, пословицей, сказкой и оканчивая драмой и романом, выражает свои убеждения в том, каков должен быть человек по его понятию» [6, с. 122].

Цель статьи: проверить эффективность внедрения этнокультурного элемента в учебную деятельность начальных классов на материале проекта «Живая история: Реконструкция традиционной русской избы», способствующего повышению результативности формирования у детей глубокого интереса к национальному наследию, а также реализации требований ФГОС НОО по формированию гражданской идентичности и стимулированию устойчивого интереса к народной культуре.

Основная часть. Для нашего исследования важно понимание дефиниции «гражданская идентичность». В научных исследованиях данная дефиниция рассматривается с разных подходов. Так с психологических позиций гражданская идентичность определяется как результат процесса идентификации личности, который происходит в ходе жизнедеятельности и связан с социокультурными аспектами бытия и развития. Понятие «гражданская идентичность» определено в монографии А.Г.Асмолова «Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от фенологии к технологии». Автор считает, что гражданская идентичность есть «осознание своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе» [3].

Формирование гражданской идентичности является многоаспектной задачей, к которой исследователи применяют разнообразные научные методологии. Для углубленного понимания феномена целесообразно изучить существующие подходы, каждый из которых фокусируется на специфических аспектах функционирования гражданской идентичности. Все подходы разработаны зарубежными авторами, такими как: политологический подход (В.Г. Зусман, З.И. Кирнозе, Ю. Хабермаса), социологический подход (Л.М. Дробижева, Дж. Г. Мид, Т. Лукман), философский подход (Э. Дюркгейм, К. Маркс, М. Вебер), этнокультурный подход (Л.М. Дробижева), психологический подход (Э. Эриксон, А. Адлер, К. Роджерс), культурологический подход (Л.В. Мельникова), конструктивный подход (Э. Хобсбаум, В.А. Тишков, Э. Геллнер).

В ФГОС НОО термин «гражданская идентичность» трактуется как осознание своего «Я» как гражданина Российской Федерации, чувство гордости за страну, свой народ и историческое наследие, а также осознание собственной ответственности за благополучие общества, определение себя как представителя определенной этнической группы и проявление патриотических чувств [1].

Формирование гражданственности у младших школьников происходит в ходе повседневной жизни, учебной и внеучебной деятельности. Основными критериями успешного воспитания гражданина являются степень развития личностных качеств и выраженность признаков гражданской зрелости. Для оценки этих параметров у младших школьников проводились диагностические методики.

Методика «Откуда я родом» была проведена в рамках внеурочной деятельности с младшими школьниками образовательного комплекса МАОУ «ОК «Лицей №3» имени С.П. Угаровой. Ее цель – расширение у младших школьников представления о разнообразии генетических, этических и историко-культурных связей, определяющих индивидуальность, а также воспитание устойчивых чувств сплоченности и любви к своему малому родному краю [4].

Процесс проводился с расчетом на максимальную вовлеченность каждого ребенка и создание наглядной картины семейных корней. Сначала участникам необходимо было вспомнить и сообщить, из каких районов, городов или стран родом их мамы, папы, бабушки и дедушки. Такое задание помогло вызвать интерес к семейной истории и запустить процесс обсуждения в классе.

Далее каждый ученик по очереди выходил к подготовленной карте России и с помощью цветных флажков отмечал точки, соответствующие местам рождения членов своей семьи. Особое внимание уделялось выделению регионов, автономных округов, республик, областей и даже иностранных государств, где проходила жизнь предков [4].

Благодаря такому визуальному оформлению, обучающиеся получили возможность не просто узнать о своем происхождении, но и увидеть

масштаб множественности культур, традиций и историй, которые вошли в их личную судьбу. Подобная работа способствовала формированию внутреннего ощущения единства с большим жизненным континуумом, развитию чувства гордости за свою семью и укреплению привязанности к месту, где зародилась их семейная история и где они росли.

Методика «Откуда я родом» позволила эффективно затронуть ключевые направления становления гражданина, интерес к истории своей семьи и страны, а также заложить фундамент для развития гражданской идентичности и ощущения принадлежности.

Также была проведена методика «Я – патриот», разработанная Т.М. Масловой [5]. В ее рамках было опрошено 22 обучающихся начальных классов – 12 девочек и 10 мальчиков. Цель: выявление степени освоения обучающимися практических умений, связанных с представлениями об Родине, а также оценка уровня патриотического воспитания по поведенческому показателю, что предполагает анализ волевых и поведенческих особенностей личности младших школьников.

Методика основана на анкете, содержащей 20 вопросов, на которые обучающийся должен был ответить одним из трех вариантов: «да», «нет», «не уверен». Для более точного понимания внутренней мотивации и осмысленного отношения к теме некоторые пункты требовали расширенных объяснений, поэтому опрос проводился индивидуально с каждым обучающимся, что обеспечило достоверность данных.

Результаты оценивались по шкалам баллов: «да» - 2 балла, «не уверен» - 1 балл, «нет» - 0 баллов. Максимально возможное количество баллов составляло 40. Классификация уровней производилась по установленной градации:

85 – 100% - высокий уровень: ребенок демонстрирует сильную эмоциональную привязанность к семье и образовательному учреждению, проявляет теплые чувства и глубокую преданность им; явно выражено стремление к заботе о близких; заметна инициатива в реализации патриотических инициатив без внешнего давления.

55 – 84% - средний уровень: патриотическое мировоззрение формируется в основном под руководством педагога; имеется устойчивое чувство принадлежности к семье и школе; способность заботиться о других людях проявляется умеренно.

35 – 54% - ниже среднего: слабо выражена привязанность к домашней и учебной среде; интерес к помощи другим минимальный; участие в патриотической деятельности поверхностное, а заинтересованность историей родного края появляется лишь при наличии заданий от педагога.

0 – 34% - низкий уровень: привязанность к семье и школе проявляется крайне редко; отсутствует стремление помочь окружающим; во время патриотических мероприятий наблюдается пассивность и отсутствие инициативы; история родного края не пробуждает интереса [5].

На основе анализа данных, полученных с применением методики «Я – патриот», установлено, что 3 ученика показали высокий уровень, 16 – средний, 2 – ниже среднего, 1 – низкий уровень. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у младших школьников преобладает средний уровень патриотической воспитанности. Методика зарекомендовала себя как надежный диагностический инструмент, обеспечивающий основу для планирования целенаправленной воспитательной работы.

В ходе научного исследования была проведена практическая апробация проекта «Живая история: Реконструкция традиционной русской избы» на базе образовательного комплекса МАОУ «ОК «Лицей №3» имени С.П. Угаровой». Этот проект был выбран в качестве модели, которая способствует переходу от теоретического изучения истории и культуры к их практическому освоению, что особенно важно для младших школьников, чье восприятие мира во многом строится на наглядных и деятельностных методах. Теоретические исследования в области этнокультурного образования подтверждает целесообразность применения интерактивных форм обучения, направленных на погружение в исторический контекст через непосредственное взаимодействие с артефактами и процессами прошлого.

Для реализации проекта была создана специализированная мини-мастерская, оснащенная необходимыми инструментами и материалами. Процесс моделирования традиционной русской избы включал поэтапное изготовление всех основных элементов: начиная с сруба и кровли, и заканчивая внутренним убранством – печью, мебелью, посудой и предметами быта.

Ключевую роль в практической реализации проекта сыграли две основные группы участников:

1. Младшие школьники (1-4 класс): их вовлечение осуществлялось через систему внеурочной деятельности и школьных кружков. Дети активно участвовали в мастер-классах, работая с различными материалами под руководством педагогов и студентов, осваивая навыки ручного труда и знакомясь с основами традиционных ремесел.

2. Студенты Старооскольского филиала НИУ «БелГУ» (будущие учителя начальных классов и истории): они выступали в роли помощников и наставников. В рамках проекта студенты получили возможность применить теоретические знания на практике, развить умения работы с детьми, освоить методики проектной деятельности и интерактивного преподавания истории. Сформированная команда, включающая педагога-историка, мастеров декоративно-прикладного искусства и студентов, обеспечила комплексный подход к реализации проекта.

Реконструкция русской избы носила комплексный характер. В соответствии с логикой исторического процесса младшие школьники совместно со студентами и педагогами:

1. Изучали типологию русской избы, анализируя фотографии и этнографические материалы для достижения максимальной аутентичности.

2. Осваивали работу с материалами: резьбу и соединение деревянных бревен, лепку печи и посуды, шитье одежды и текстильного декора.

3. Воссоздали интерьер избы, начиная с фундамента и заканчивая мелкими деталями – предметами быта, посудой и декоративными элементами.

В процессе работы активно использовались специально разработанные методические материалы: сценарии занятий, технологические карты по изготовлению отдельных элементов, презентации с историческими справками и видеоматериалы, демонстрирующие этапы создания модели.

Заключение. Перед современным учителем стоят сложные воспитательно-образовательные задачи в работе с младшими школьниками. Их успешное решение напрямую зависит от творческого подхода к педагогической работе, поиску эффективных форм, методов, технологий взаимодействия с обучающимися по их привлечению к активному освоению традиций и культуры народа той страны, в которой дети живут. Применение в работе по формированию у младших школьников гражданской идентичности проектного подхода на примере проекта «Живая история: Реконструкция традиционной русской избы» и полученные исследовательские результаты показали необходимость дальнейшей работы в этом направлении на основе системного подхода.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Москва: Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009г. № 373 (ред. от 11.12.2020г.).
2. Конституция Российской Федерации: [принята всенародным голосованием 12.12.1993г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020г.]. // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения: 06.03.2026).
3. Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии: монография в 2 ч. / А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, Т.Д. Марциновская / Под ред. А.Г. Асмолова. - М., 2011. – Ч. 2– 339 с.
4. Маслова, Т.М. Патриотическое воспитание младших школьников / Т.М. Маслова // Начальная школа. – 2020. – 4. – 11-12 с.
5. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина и др.; Под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
6. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. Педагогические статьи. 1857–1861 гг. / Т. 2. М.-Л.: Издательство АПН РСФСР, 1948. – 122 с.

FORMATION OF CIVIC IDENTITY AMONG YOUNGER SCHOOL CHILDREN IN PROJECT ACTIVITIES

Bormina A.S.

**Scientific supervisor: Syrovatskaya T.A., PhD, Associate Professor
Belgorod State National Research University, Starooskolsky Branch
Sary Oskol, Belgorod Region, Russian Federation**

Annotation. This article examines the decline in interest in cultural heritage and folk traditions among primary school students in today's society. The causes of this phenomenon are identified, including the impact of digital technologies and the transformation of value systems. The consequences of losing touch with roots for the development of identity and civic engagement in the younger generation are explored. The article suggests solutions, including integrating ethnocultural components into the educational process and actively engaging children in folk crafts and festivals.

Keywords: primary school students, civic identity, traditional culture, project.

УДК 373.2

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Варавина В.Г.

**Научный руководитель: Незговорова Н.П., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
kovalenkoviktoria309@gmail.com**

Аннотация. В статье рассматривается проблема экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается значимость использования моделирования как эффективного педагогического средства формирования экологических представлений и ценностного отношения к природе. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на повышение уровня экологической воспитанности старших дошкольников посредством системы занятий с использованием различных видов моделей. Доказана результативность разработанной системы работы.

Ключевые слова: экологическое воспитание, старший дошкольный возраст, моделирование, познавательное развитие, экологическая культура.

Введение. В условиях современного общества проблема экологического воспитания подрастающего поколения приобретает особую актуальность. Глобальные экологические изменения, истощение природных ресурсов, загрязнение воздуха и водных объектов, утрата биоразнообразия – все это является следствием усиления антропогенной нагрузки на окружающую среду. В этих условиях формирование экологически ответственного поведения становится не только образовательной задачей, но и социальной необходимостью. Особое

значение приобретает работа с детьми дошкольного возраста, поскольку именно в этот период закладываются основы мировоззрения, формируются первые ценностные ориентиры и модели поведения [1].

Дошкольный возраст рассматривается как сенситивный период для становления эмоционально-ценностного отношения к природе. Ребёнок активно познаёт окружающий мир, проявляет любознательность, стремится к исследованию природных объектов и явлений. Именно в это время формируются первичные представления о живой и неживой природе, о взаимосвязях между человеком и окружающей средой. Если в данный период не создать условия для системного экологического воспитания, в дальнейшем восполнение данных пробелов требует значительно больших усилий.

Основная часть. В психолого-педагогической литературе подчеркивается, что экологическое воспитание представляет собой целенаправленный, систематический процесс формирования системы знаний о природе, эмоционально-ценностного отношения к ней и экологически целесообразного поведения. Оно включает когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты, которые находятся в тесной взаимосвязи и взаимодополнении. Вместе с тем анализ практики дошкольных образовательных организаций показывает, что традиционные методы (наблюдения, беседы, чтение художественной литературы, экскурсии) не всегда обеспечивают достаточный уровень осознанности и устойчивости экологических представлений у детей. Нередко знания носят фрагментарный характер, а поведение остаётся ситуативным.

В связи с этим возрастает необходимость поиска эффективных педагогических средств, способных обеспечить более глубокое понимание природных закономерностей. Одним из таких средств является моделирование. Использование моделей позволяет наглядно представить скрытые связи и зависимости в природе, сделать абстрактные процессы доступными для детского восприятия. Моделирование способствует развитию мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза и обобщения, формирует предпосылки логического мышления, развивает умение устанавливать причинно-следственные связи.

Экологическое воспитание старших дошкольников направлено на формирование элементарных экологических знаний, развитие устойчивого познавательного интереса к природным объектам и явлениям, а также воспитание бережного и ответственного отношения к окружающей среде. В старшем дошкольном возрасте дети уже способны к более осознанному восприятию информации, к установлению простейших закономерностей, к обобщению полученных знаний. Это создает благоприятные предпосылки для целенаправленного использования моделирования в образовательном процессе [3].

Старший дошкольный возраст характеризуется активным развитием наглядно-образного мышления, постепенным переходом к элементам

словесно-логического мышления. Дети способны воспринимать условные обозначения, схемы, простейшие графические модели. Моделирование понимается как процесс создания и использования заместителей реальных объектов и явлений, отражающих их существенные признаки и связи. Оно может реализовываться в различных формах: предметной, графической, символической, игровой.

В ходе исследования была организована опытно-экспериментальная работа, включающая три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе проводилась диагностика уровня экологической воспитанности детей по следующим критериям:

- когнитивный (объем, точность и осознанность знаний о природе, понимание взаимосвязей);
- эмоционально-ценностный (проявление интереса к природе, эмпатия по отношению к живым объектам);
- деятельностно-поведенческий (готовность к экологически правильным действиям, соблюдение правил поведения в природе).

Диагностика включала беседы, проблемные ситуации, игровые задания и наблюдение за поведением детей в естественной среде. Результаты первичной диагностики показали преобладание среднего уровня сформированности экологических представлений у большинства воспитанников. Дети обладали отдельными знаниями о природе, однако испытывали затруднения при объяснении причинно-следственных связей и выборе экологически обоснованных решений в нестандартных ситуациях.

На формирующем этапе исследования была разработана и последовательно реализована система педагогической работы, направленная на экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста посредством использования метода моделирования. Данная система строилась на принципах постепенности, системности и последовательного усложнения содержания, что позволило учитывать возрастные особенности детей, уровень их познавательного развития и сформированности первоначальных представлений о природе. Организация работы предусматривала поэтапное включение дошкольников в различные виды деятельности, в которых моделирование выступало не только как средство наглядности, но и как инструмент познания, позволяющий детям осмысливать сложные природные взаимосвязи, недоступные для непосредственного наблюдения.[5]

В рамках разработанной системы использовались различные виды моделей, которые постепенно вводились в образовательный процесс. В первую очередь применялись предметные модели, представляющие собой материально воплощённые образы природных явлений и процессов. Дети работали с макетами природных зон, на которых отображались характерные элементы окружающей среды, растения и животные, обитающие в определённых условиях. Создание и использование таких

макетов позволяло дошкольникам наглядно представить особенности различных природных территорий, понять зависимость живых организмов от условий среды обитания и осознать разнообразие природного мира. Кроме того, применялась модель круговорота воды в природе, с помощью которой дети знакомились с такими явлениями, как испарение, образование облаков, выпадение осадков и возвращение воды в водоёмы. Модель пищевых цепей давала возможность продемонстрировать взаимосвязь между растениями, травоядными и хищными животными, а также показать роль каждого организма в поддержании природного равновесия. Работа с предметными моделями сопровождалась обсуждением, наблюдениями и выполнением практических заданий, что способствовало более глубокому пониманию изучаемых явлений.

Наряду с предметными моделями активно использовались графические модели, позволяющие представить природные процессы в условной, схематической форме. К таким моделям относились схемы взаимосвязей в природе, условные обозначения природных явлений, простые графические изображения экологических процессов. Постепенное освоение детьми графических моделей способствовало развитию их способности к абстрагированию и обобщению. Дошкольники учились воспринимать условные знаки, понимать их значение и использовать их для объяснения природных явлений. Например, при помощи стрелок и условных обозначений дети показывали направление движения воды в природе, связь между солнцем, растениями и животными, а также зависимость состояния окружающей среды от действий человека. Работа со схемами помогала детям осознавать причинно-следственные связи и формировать представление о природе как о целостной системе.

Значительное место в системе работы занимали игровые ситуации с элементами моделирования, которые позволяли объединить познавательную и игровую деятельность детей. В процессе экологических квестов дошкольники выполняли различные задания, связанные с восстановлением нарушенных природных связей, поиском решений экологических проблем и построением моделей экосистем. Ролевые игры также включали элементы моделирования: дети распределяли роли животных, растений или природных объектов и совместно создавали модель природного сообщества, демонстрируя взаимодействие его элементов. Подобные формы работы способствовали развитию коммуникативных навыков, формированию коллективного опыта решения познавательных задач и повышению интереса детей к изучению природы. Игровой характер деятельности позволял поддерживать устойчивую мотивацию к участию в экологически направленных заданиях и обеспечивал эмоциональную вовлечённость воспитанников.[2]

Важной частью формирующего этапа являлись проблемные задания, направленные на развитие у детей способности анализировать экологические ситуации и принимать решения, соответствующие

принципам экологически грамотного поведения. Детям предлагались различные ситуации, связанные с возможными нарушениями природного равновесия, например загрязнением водоёмов, вырубкой леса или исчезновением животных. В процессе обсуждения дети анализировали последствия подобных действий, рассматривали различные варианты решения проблемы и выбирали наиболее экологически целесообразные способы поведения. При этом моделирование использовалось как средство визуализации ситуации: дети могли с помощью макетов или схем показать, как изменится природная система в случае неправильного или, наоборот, правильного отношения человека к природе.

Особое внимание в ходе реализации системы работы уделялось постепенному переходу от наглядно-предметных моделей к более сложным условно-графическим и символическим формам моделирования. На начальном этапе дети в основном работали с готовыми образцами моделей, рассматривали их, обсуждали представленные на них элементы и выполняли задания по их использованию. Постепенно дошкольники начинали участвовать в дополнении и преобразовании моделей, добавляя новые элементы, изменяя их расположение и устанавливая между ними различные связи. На завершающем этапе работы дети самостоятельно создавали модели природных явлений и процессов, используя различные материалы, условные знаки и графические изображения. Такая организация деятельности позволяла постепенно формировать у детей навыки самостоятельного познания, развивать их инициативность и стимулировать познавательную активность.

Использование метода моделирования в процессе экологического воспитания показало высокую эффективность. Прежде всего, моделирование позволило сделать сложные и абстрактные природные связи более доступными для понимания детей дошкольного возраста. Благодаря наглядному представлению экологических процессов дошкольники могли лучше осознавать взаимосвязь между различными элементами природной среды. Кроме того, моделирование способствовало активизации познавательной деятельности, поскольку дети не только наблюдали готовые модели, но и самостоятельно участвовали в их создании и преобразовании. Практическая направленность деятельности повышала интерес воспитанников к изучению природы и способствовала более прочному усвоению знаний.

В процессе работы у детей постепенно повышался уровень осознанности экологических знаний. Они начинали не просто воспроизводить отдельные сведения о природе, но и объяснять причины тех или иных природных явлений, устанавливать связи между ними и делать выводы. Развитие умения аргументированно объяснять экологические процессы проявлялось в том, что дети могли самостоятельно рассказывать о роли растений и животных в природе, объяснять значение воды, воздуха и солнечного света для жизни живых

организмов, а также обсуждать последствия неправильного поведения человека в природной среде.[4]

Не менее важным результатом стало формирование у дошкольников способности прогнозировать последствия экологически неправильных действий. В процессе работы с моделями дети учились представлять, что может произойти с природной системой при нарушении её отдельных элементов. Например, они рассматривали ситуации исчезновения определённых животных из пищевой цепи или загрязнения природных ресурсов и анализировали возможные последствия таких изменений. Подобные задания способствовали развитию у детей элементов экологического мышления и формированию ответственного отношения к окружающей среде.

Проведённый контрольный этап исследования показал положительную динамику по всем выделенным критериям экологической воспитанности. Количество детей, демонстрирующих высокий уровень сформированности экологических представлений, заметно увеличилось, тогда как число воспитанников с низким уровнем сократилось. Дети стали более уверенно объяснять взаимосвязи в природе, использовать модели и схемы для иллюстрации своих рассуждений, проявлять инициативу в обсуждении экологических проблем. Кроме того, наблюдалось повышение активности воспитанников в природоохранной деятельности: они чаще предлагали способы бережного отношения к природе, стремились соблюдать правила экологически грамотного поведения как в условиях дошкольного учреждения, так и за его пределами.

результаты проведённой работы подтверждают вывод о том, что моделирование является эффективным педагогическим инструментом формирования экологического мышления у детей дошкольного возраста. Использование различных видов моделей способствует не только усвоению экологических знаний, но и формированию у детей целостного представления о природе, пониманию её системного характера и взаимосвязанности всех её элементов. Моделирование помогает дошкольникам осознать место человека в природной системе и формирует основы экологически ответственного поведения, что имеет важное значение для дальнейшего развития экологической культуры личности.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что применение моделирования способствует повышению уровня экологической воспитанности старших дошкольников. Использование различных видов моделей обеспечивает более глубокое и прочное усвоение экологических знаний, формирование целостного представления о природных взаимосвязях, развитие экологически ориентированного поведения и устойчивой мотивации к бережному отношению к окружающей среде.

Практическая значимость исследования заключается в разработке системы работы, которая может быть внедрена в образовательный процесс

дошкольных организаций и адаптирована в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей детей. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением спектра цифровых средств моделирования, интеграцией интерактивных технологий и разработкой методических рекомендаций по их использованию в экологическом воспитании дошкольников.

Список литературы

1. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие. – Москва: Академия, 2020. – 272 с.
2. Мацык, Ю.Р. Развитие познавательного интереса дошкольников к объектам окружающего мира через использование виртуальных экскурсий: методическое пособие. – Армавир, 2022. – 52 с.
3. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в детском саду: современные подходы. – Москва: Просвещение, 2021. – 160 с.
4. Венгер, Л.А. Развитие способности к наглядному моделированию у дошкольников. – Москва: Педагогика, 2019. – 144 с.
5. Кудрейко, И.А., Скафа, Е.И. Цифровые технологии как инструмент развития профессионально значимых ценностей будущего педагога // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные науки. – 2023. – Т. 25, № 4. – С. 65–75.

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF OLDER PRESCHOOLERS THROUGH MODELING

Varavina V.G.

Scientific supervisor: Nezgovorova N.P., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the problem of environmental education of older preschool children. The author substantiates the importance of using modeling as an effective pedagogical means of forming ecological ideas and value attitudes towards nature. The results of experimental work aimed at improving the level of environmental education of older preschoolers through a system of classes using various types of models are presented. The effectiveness of the developed system of work is proved.

Keywords: environmental education, senior preschool age, modeling, cognitive development, environmental culture.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Васильева М.А.

***Научный руководитель: Слота Н.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
v.margo.83@mail.ru***

Аннотация. в статье рассматривается проблема формирования основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается актуальность развития финансовой культуры с дошкольного возраста. Представлен обзор существующих подходов к формированию финансовой грамотности дошкольников и акцент делается на эффективности использования игровых технологий в данном процессе. Описываются примеры игровых методик, способствующих формированию базовых экономических понятий и навыков. В заключении подчеркивается важность целенаправленной и систематической работы по развитию финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: финансы, финансовая грамотность, игра, игровые технологии, экономические представления.

Введение. Современные общественные запросы и требования обуславливают необходимость раннего экономического образования детей дошкольного возраста, что отмечается в работах ведущих специалистов, таких как И.Б. Бичева, Е.А. Курак, А.А. Смоленцева, И.А. Сасова, А.Д. Шатова и других. Исследователи подчёркивают значимость формирования элементарной финансовой грамотности именно в дошкольном возрасте, когда происходит активное формирование представлений о мире, развивается осознанность поведения и формируется отношение к материальным ценностям. Однако, несмотря на очевидную важность данной образовательной области, на практике она зачастую остаётся недостаточно реализованной. Либо подобные мероприятия вовсе отсутствуют в образовательных программах дошкольных учреждений, либо проводятся эпизодически и фрагментарно, не охватывая весь спектр необходимых компетенций и знаний. Таким образом, существует значительный разрыв между теоретическим обоснованием значимости экономического воспитания дошкольников и его практической реализацией [5].

Основная часть. Финансовый аспект сегодня занимает одно из центральных мест в жизни человека, оказывая влияние почти на все стороны общественной и личной деятельности. В течение всей жизни каждый сталкивается с необходимостью управлять деньгами: планировать доходы, контролировать расходы, принимать обоснованные финансовые

решения. В условиях 21 века финансовая грамотность становится неотъемлемой частью общей культуры личности, такой же важной, как умение писать и читать. Закладывать основы разумного отношения к деньгам целесообразно уже в дошкольном возрасте именно в этот период активно формируются базовые представления о мире, в том числе о социально-экономических явлениях.

Формирование основ финансовой грамотности у дошкольников является относительно новым направлением в современной российской педагогике. Хотя существуют разные подходы к её решению (беседы, дидактические игры, моделирование ситуаций), не все они в должной мере учитывают возрастные особенности детей и специфику дошкольного образования. Особенно малоизученным остаётся вопрос о наиболее эффективных методах работы с детьми старшего дошкольного возраста — в частности, о потенциале игровых технологий.

Дошкольный возраст (от трёх до семи лет) — важный этап интенсивного познавательного развития ребёнка. В этот период дети начинают осознавать, что деньги необходимы для приобретения товаров и услуг, наблюдают за денежными операциями взрослых (например, покупками в магазинах или оплатой услуг), проявляют живой интерес к самим деньгам как предмету изучения и осваивают первые элементы обмена и распределения. Знакомство с начальными экономическими понятиями именно в раннем детстве способствует формированию правильного отношения к деньгам, развитию навыков разумного потребления, воспитанию ответственности и бережливости, а также закладывает фундамент экономического мышления, столь необходимого в современном мире.

Е. А. Курак подчёркивает, что формирование экономических представлений у дошкольников должно учитывать не только потребности современной государственной экономики, но и интересы самого ребёнка. По её мнению, ребёнок старшего дошкольного возраста готов к систематическому экономическому воспитанию в школе при условии сформированности у него ряда базовых представлений: о профессиях и труде, о деньгах и семейном бюджете, о рекламе как элементе массовой информации, а также об иерархии и категориях потребностей [3].

По мнению известного российского ученого А.Д. Шатовой, старший дошкольный возраст является особенно подходящим этапом для первого знакомства детей с основами финансовой грамотности. Именно в этот возрастной период происходит активное формирование экономических представлений ребенка, которые органично связываются с его первыми моральными установками и ценностными ориентирами. Эти знания помогают малышу осмыслить окружающий мир, понять взаимосвязь между трудом, обменом, потребностью и возможностями, одновременно усваивая важные этические нормы поведения. В процессе освоения элементарных финансовых понятий ребенок учится уважительно

относиться к труду и собственности, формирует осознанное отношение к материальным ресурсам, что положительно сказывается на нравственном развитии личности. [2].

Л. Н. Галкина подчёркивает, что развитая экономическая осведомлённость у дошкольника связана с формированием таких качеств, как: усердие, ответственность, экономность, практичность, организованность, инициативность, самостоятельность [4].

Е. В. Азовская, указывает на важность формирования финансовой грамотности у детей дошкольного возраста, рассматривая её как неотъемлемый элемент воспитательной работы. В процессе такого воспитания дети постепенно приобретают доступные возрасту знания о ключевых экономических процессах: производстве товаров и услуг, их справедливом распределении между людьми, правилах обмена и целесообразном потреблении материальных и духовных ценностей.

Игра — ведущее занятие дошкольников: в её процессе дети познают мир, совершенствуют коммуникативные навыки и легко усваивают новые знания. У старших дошкольников основной движущей силой игры становится познавательная активность — желание исследовать окружающий мир, расширяя представление о жизни вокруг и труде взрослых. Поэтому крайне важно обогащать тематику детских игр, углубляя их содержание на основе реальных жизненных событий, фактов, явлений и процессов.

Обучение финансовой грамотности через игру строится на следующих принципах:

1. Простота и доступность игрового сценария.
2. Моделирование реальных финансовых ситуаций (покупки, сбережение денег, планирование бюджета).
3. Развитие фантазии и самостоятельности ребёнка.
4. Систематичность и регулярное повторение материала.

Н. Я. Михайленко отмечала, что правильно организованное пространство группы может стать эффективным инструментом формирования финансовой грамотности. Такая среда не просто дополняет образовательный процесс — она активно встраивается в него, выполняя несколько взаимосвязанных функций:

Мотивирует ребёнка к активной деятельности. Пространство, насыщенное тематическими материалами (макеты денег, кассы, банкоматы, ценники, товары), побуждает детей инициировать игровые сюжеты на финансовую тематику. Визуальная привлекательность и доступность материалов снижают порог входа в игру и поддерживают интерес.

Способствует усвоению финансовых знаний. Предметы в среде выступают как наглядные опоры для освоения абстрактных понятий («доход», «расход», «цена», «сдача»). Ребёнок многократно воспроизводит финансовые операции в игре, что закрепляет понимание их сути.

Стимулирует самостоятельность. Наличие чётко разграниченных зон и понятных правил использования материалов позволяет детям организовывать игру без постоянной помощи взрослого. Это развивает инициативность и ответственность за ход игрового процесса.

Создаёт условия для социального взаимодействия. Совместная игра в рамках организованной среды требует от детей договариваться, распределять роли, соблюдать правила, что моделирует реальные финансовые коммуникации.

Для формирования финансовой грамотности подходят разные виды игр:

1. Сюжетно-ролевые: «Магазин» — обучение совершению покупок и расчётам. «Семья» — планирование семейного бюджета. «Банк» — знакомство с кредитами и вкладами.

2. Дидактические: «Что можно купить?» — соотнесение товаров и их стоимости. «Семейный бюджет» — понимание источников дохода и видов расходов. «Наполни копилку» — формирование представлений о сбережениях.

3. Настольные: «Монополия» (упрощённый вариант) — основы купли-продажи и управления ресурсами. «Финансовый поток для детей» — принятие финансовых решений. «Миллионер» — стратегическое планирование и командная работа.

Примеры игровых заданий для разных возрастных групп

Младший дошкольный возраст (3–4 года):

- знакомство с монетами разного номинала через тактильные игры;
- простые сюжетные игры «Купи игрушку»;
- сортировка карточек «Что можно купить в магазине».

Средний дошкольный возраст (4–5 лет):

- игра «Магазин» с ограниченным бюджетом (например, 50 рублей);
- дидактическая игра «Что нужно для работы?» (связывание профессий и инструментов);
- создание коллажа «Мои желания» с разделением на «хочу» и «нужно».

Старший дошкольный возраст (5–7 лет):

- сюжетно-ролевая игра «Семейный бюджет» с распределением ролей;
- экономическая игра «Бизнес-старт» (создание мини-предприятия по производству чего-либо);
- квест «Путешествие в Страну Экономии» с выполнением финансовых заданий;
- проект «Ярмарка» — изготовление поделок и их продажа (имитационная).

Организация игр по финансовой грамотности для детей дошкольного возраста должна строиться на основе возрастных особенностей развития ребёнка, его познавательных потребностей и интересов. Игры становятся

мощным средством воспитания и обучения, помогающим детям осваивать базовые понятия экономики и финансов, развивать экономическое мышление и осознавать ценность трудовых усилий[1].

Методические рекомендации по организации игр:

1. Соответствие возрасту. Игры должны быть понятны и доступны детям конкретной возрастной группы.

2. Постепенное усложнение. Начинать с простых понятий («деньги», «покупка») и переходить к сложным («бюджет», «сбережения»).

3. Связь с реальной жизнью. Использовать ситуации, знакомые детям из их опыта.

4. Позитивная мотивация. Поощрять инициативу, избегать критики за ошибки.

5. Интеграция с другими видами деятельности. Сочетать игры с рисованием, конструированием, чтением сказок.

6. Участие родителей. Давать домашние задания игрового характера для выполнения с семьёй.

Заключение. Доказано, что старший дошкольный возраст является оптимальным периодом для формирования основ финансовой грамотности, поскольку в этот период экономические представления тесно переплетаются с моральными принципами и отражают степень нравственного становления личности. Обоснована эффективность использования игровых технологий как основного метода формирования финансовой грамотности у дошкольников.

Таким образом, формирование финансовой грамотности у старших дошкольников — важная задача, способствующая их успешной социализации в современном мире. Игровые технологии — эффективный инструмент для её решения: они позволяют в доступной и увлекательной форме познакомить детей с миром финансов, сформировать базовые экономические навыки и ценностное отношение к деньгам.

Список литературы

1. Введение основ финансовой грамотности в образовательную деятельность дошкольной образовательной организации: Методические рекомендации /Автор-сост. О.В. Морозова. – Мурманск: ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2020 – 50 с.
2. Жмакина, Н. Л. Исследование сформированности финансовой грамотности у детей 5–6 лет / Н. Л. Жмакина, Т. В. Некрасова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/44PDMN622.pdf>
3. Курак Е.А. Экономическое воспитание дошкольников: примерная программа, перспективное планирование, конспекты занятий. – М.: Сфера, 2012 – 80 с.
4. Пахоменкова, И. М. Формирование основ финансовой грамотности в дошкольной образовательной организации / И. М. Пахоменкова. — Текст : непосредственный // Образование и воспитание. — 2021. — № 3 (34). — С. 8-10. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/198/6414/> (дата обращения: 07.02.2026).

5. Ханова, Т. Г. Особенности формирования финансово-экономической грамотности в дошкольном возрасте / Т. Г. Ханова, Н. В. Белинова, А. А. Колосова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 270-273.

GAME TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR FORMING THE FOUNDATIONS OF FINANCIAL LITERACY IN OLDER PRESCHOOLERS

Vasilyeva M.A.

*Scientific supervisor: Slota N.V., PhD, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation*

Annotation. The article discusses the problem of forming the foundations of financial literacy in older preschool children. The article substantiates the relevance of developing financial culture from preschool age. It presents an overview of existing approaches to the formation of financial literacy in preschoolers and emphasizes the effectiveness of using game technologies in this process. The article describes examples of game techniques that contribute to the formation of basic economic concepts and skills. In conclusion, the article highlights the importance of purposeful and systematic work on developing financial literacy in older preschool children.

Keywords. finance, financial literacy, game, game technologies, economic concepts.

УДК 373.2

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Войчицкая Е.В.

*Научный руководитель: Кара С.И., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет
им. П.Д. Осипенко»,
г. Бердянск, Запорожская область, РФ
vojcickaee@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается потенциал сказки как педагогического инструмента, идеально соответствующего возрастным особенностям восприятия и когнитивного развития детей дошкольного возраста. Анализируются результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие, что системное и методически выверенное включение сказочного материала в образовательный процесс способствует повышению уровня самооценки, снижению тревожности, развитию самостоятельности и произвольности поведения.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, дети дошкольного возраста, сказка, педагогический потенциал, саморегуляция.

Введение. В комплексе приоритетов, реализуемых современными дошкольными образовательными учреждениями, особое значение придается защите психологического здоровья ребенка и поддержанию его

эмоционального равновесия. ФГОС ДО [5] фиксирует в качестве стратегической цели развитие у ребенка навыков произвольного поведения и способности к построению внутреннего плана действий, что актуализирует изучение закономерностей созревания эмоционально-волевых механизмов. Старший дошкольный возраст характеризуется закладкой фундамента произвольной регуляции: в этот период формируется готовность подчинять свои импульсы установленным требованиям и мобилизовать усилия для разрешения посильных проблемных ситуаций, что служит предпосылкой учебной деятельности.

Теоретическое обоснование взаимосвязи эмоций и воли было разработано в научных исследованиях С.Л. Рубинштейна. Ученый обосновал положение о том, что эмоциональные реакции и волевые усилия не существуют автономно, а интегрированы в общую структуру регуляции, образуя неразрывное функциональное единство [7]. По мнению В.Я. Проппа, сказка является не просто развлечением, а моделью жизненного пути, испытаний и обретения целостности [6].

Несмотря на признание педагогической общественностью важности проблемы, в практике работы дошкольных организаций сохраняется противоречие: богатый воспитательный и коррекционный ресурс сказки используется зачастую фрагментарно, без опоры на глубинные механизмы ее воздействия на внутренний мир ребенка. Цель данной статьи – представить результаты исследования, подтверждающего, что системная работа со сказками способствует гармонизации эмоциональной сферы и развитию волевых качеств у старших дошкольников.

Основная часть. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для становления механизмов произвольной регуляции. В этот период происходит переход от импульсивного, ситуативного поведения к действиям, подчиненным социальным нормам и собственным целям. Эмоциональная сфера ребёнка развивается постепенно: от простых эмоций, он учится различать тонкие эмоциональные состояния. Волевая сфера выражается в умении преодолевать трудности, проявлять настойчивость и подчинять свои непосредственные желания более значимым мотивам (соподчинение мотивов) [1; 9].

Обращение к сказке в контексте решения данных задач не случайно. Педагогический потенциал сказки раскрывается через совокупность психологических механизмов. Механизм идентификации позволяет ребенку мысленно ставить себя на место героя, проживая его эмоции и испытывая его трудности в безопасном, воображаемом плане [2, с. 47]. Благодаря образному языку сказок, непростые жизненные ситуации преобразуются в понятные для ребёнка представления.

На базе изложенных теоретических положений было организовано опытно-экспериментальное исследование. Целью работы стала проверка гипотезы о том, что систематическое включение сказки в образовательный процесс способствует позитивным изменениям в эмоционально-волевой

сфере старших дошкольников. Исследование проводилось на базе ГБУ ОО ЗО «Нововасильевская школа-детский сад». В нем приняли участие 17 воспитанников старшей группы (5-6 лет). Диагностический комплекс включал методику «Лесенка» (В.Г. Щур) [8] для изучения самооценки, проективную методику «Кактус» (М.А. Панфилова) [4] для выявления эмоционального состояния, а также методику наблюдения за проявлением волевых качеств (Р.М. Геворкян) [3].

Результаты констатирующего этапа подтвердили актуальность исследования. Лишь 35% детей продемонстрировали адекватный уровень самооценки, тогда как 30% имели заниженную самооценку, что сочеталось с повышенной тревожностью и неуверенностью в себе. Анализ графических работ по методике «Кактус» показал преобладание признаков внутренней напряженности: неуверенность была выявлена у 59% детей, тревога – у 47%, агрессивные и импульсивные тенденции – у 29% и 24% соответственно. Оценка волевой сферы зафиксировала низкий уровень самостоятельности у 35% дошкольников, которые не могли организовать деятельность без помощи взрослого и быстро оставляли начатое дело при столкновении с трудностью.

Основываясь на полученных данных, была разработана и внедрена программа развивающих занятий, включающая 18 занятий, проводимых дважды в неделю. Программа строилась на принципах активности, рефлексии и связи материала на основе сказок с жизненным опытом детей. Содержание было структурировано по четырем тематическим блокам: знакомство с эмоциями, формирование навыков дружбы и взаимопомощи, преодоление трудностей, развитие самоконтроля и ответственности. Ключевыми методами выступили: выразительное рассказывание и обсуждение сказок, драматизация и ролевое проигрывание сюжетов, творческая деятельность (рисование, лепка) по мотивам произведений, совместное сочинение сказок. Педагог занимал поддерживающую позицию, создавая атмосферу психологической безопасности, в которой любое мнение и творческое проявление ребенка принималось безоценочно.

Контрольный этап исследования, проведенный после реализации программы, зафиксировал значительную положительную динамику. Доля детей с адекватной самооценкой возросла до 59%, в то время как количество дошкольников с заниженной самооценкой сократилось до 17% (рис. 1). Качественный анализ показал, что самооценочные суждения детей стали более обоснованными и менее зависимыми от внешней оценки.

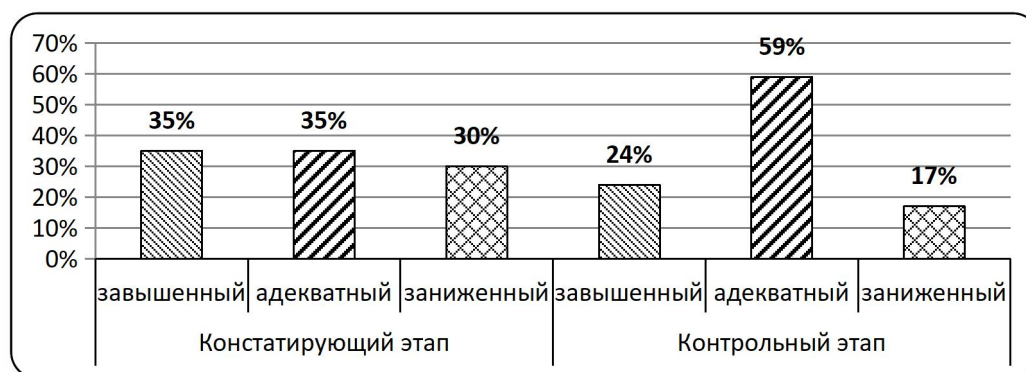


Рис. 1. - Динамика уровня самооценки старших дошкольников по методике В.Г. Щур «Лесенка» (модификация Н. Шкуричевой), %

Значительно улучшились показатели эмоционального состояния. Проявления неуверенности снизились с 59% до 29%, тревожности – с 47% до 18% (рис. 2). В рисунках детей исчезла мрачная цветовая гамма, сильный нажим и густая штриховка, уступив место ярким, чистым цветам и позитивным образам. Увеличилось число детей с оптимистичным эмоциональным фоном.

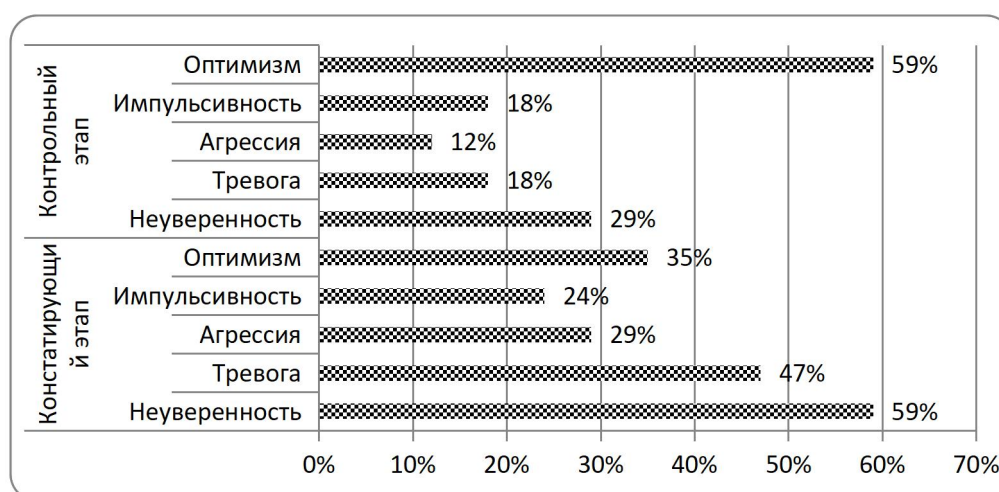


Рис. 2. – Динамика показателей состояния эмоциональной сферы дошкольников по методике М. А. Панфиловой «Кактус», %

В волевой сфере также произошли качественные изменения. Количество детей с высоким уровнем самостоятельности увеличилось с 18% до 35%, а с низким – сократилось с 35% до 12%. Педагоги отметили, что дети стали чаще проявлять инициативу в выборе деятельности, научились договариваться, доводить начатое до конца и аргументированно отстаивать свою позицию без проявления упрямства. В ситуациях, требующих преодоления трудностей, они стали активнее искать пути решения, а не ждать помощи со стороны.

Заключение. Сказка, будучи системно включенной в педагогический процесс, выступает действенным инструментом гармонизации эмоционально-волевой сферы дошкольников. Реализованная

программа способствовала улучшению количественных показателей, а также качественному изменению поведения детей: росту уверенности в себе, развитию эмпатии и навыков сотрудничества, формированию произвольности и саморегуляции. Таким образом, сказка может и должна рассматриваться не как вспомогательный, а как полноценный педагогический ресурс, позволяющий решать ключевые задачи развития личности ребенка в дошкольном детстве. Полученные результаты могут быть использованы воспитателями и психологами дошкольной образовательной организации в практической работе.

Список литературы

1. Бегиева, Б.М. Развитие эмоционально волевой сферы детей старшего дошкольного возраста / Б. М. Бегиева // Вопросы науки и образования. – 2021. – № 4 (129). – С. 34–36.
2. Калейдоскоп педагогических идей и практик : из опыта работы дошкольных образовательных организаций Ленинградской области : сб. науч. ст. / Ленингр. гос. ун-т им. А.С. Пушкина ; [науч. ред. О.Г.]. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А.С. Пушкина, Вып. 16: Потенциал сказки в системе воспитания, социализации и здоровьесбережения детей дошкольного возраста. – 2022. – 163 с.
3. Организация конструктивного межличностного и познавательно-делового общения детей и взрослых через реализацию практики «Детский совет» в ДОУ : методические рекомендации [Электронный ресурс] / Институт изучения детства, семьи и воспитания. – URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/182/2plecny4izf1lz14lbmzpfasfqneuxsi.pdf> (дата обращения: 02.03.2026).
4. Панфилова, М.А. Графическая методика «Кактус» / М.А. Панфилова. – URL: https://cppisp33.ru/files/bazaigr/graficheskaya_metodika_kaktus.pdf (дата обращения: 02.03.2026).
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Банк документов Министерства просвещения РФ. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef66_99f99ae/ (дата обращения: 02.03.2026).
6. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Москва : Академический проект, 2025. – 423 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2024. – 705 с.
8. Тест «Лесенка» для исследования самооценки дошкольников / публикация размещена на сайте «Дефектология Проф»: Московский институт коррекционной педагогики. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/test_lesenka_dlya_issledovaniya_samoocenki_doshkolnikov (дата обращения: 02.03.2026).
9. Эммануэль, Д.С. Особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников / Д.С. Эммануэль // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – Т. 4, № 5. – С. 91–101.

FAIRY TALE AS A TOOL FOR HARMONIZING THE EMOTIONAL AND VOLITIONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN

Voychitskaya E.V.

Scientific supervisor: Kara S.I., PhD, Associate Professor

P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Zaporozhye Region, Russian Federation

Annotation. The article deals with the problem of developing the emotional and volitional sphere of older preschool children. The article substantiates the potential of fairy tales as a pedagogical tool that perfectly matches the age-related characteristics of perception and cognitive development in preschool children. The results of experimental work are analyzed, confirming that systematic and methodically verified inclusion of fairy-tale material in the educational process helps to increase the level of self-esteem, reduce anxiety, develop independence and voluntary behavior.

Keywords: emotional and volitional sphere, preschool children, fairy tale, pedagogical potential, self-regulation.

УДК 373.2

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Втюрина А.А.

***Научный руководитель: Бабенко Н.А., канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
alesandra.terekhova.94@bk.ru***

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования духовно-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. Акцентируется, что в этом возрасте у детей закладывается фундамент нравственных ценностей, который служит основой для дальнейшего формирования личности ребенка. Делается вывод о том, что в данном процессе существуют различные проблемы, связанные с разными факторами. Ключевой задачей формирования нравственности и духовных ценностей у детей становится работа педагога при взаимодействии с институтом семьи.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, старшие дошкольники, ценности, нравственные представления, воспитательная среда.

Введение. На современном этапе развития, характеризующимся динамикой и информационной перегрузкой, и зачастую размытостью ценностных ориентиров, проблема целенаправленного духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения приобретает первостепенное значение. Старший дошкольный возраст – 5-7 лет, является сензитивным периодом для становления основ ценностно-смысловой сферы личности, и характеризуется особой чувствительностью к формированию базовых ценностей и смыслов личности, в этот период закладываются фундаментальные представления ребенка о таких понятиях, как добро и зло, формируется способность к нравственной оценке и моральному выбору личности. В связи с этим, знание особенностей и учет проблем и трудностей в данной сфере является важной задачей научного

сообщества, от решения которой зависит как личностное развитие ребенка, так и дальнейшее нравственное здоровье и благополучие общества в целом.

Основная часть. Изучением проблемы формирования духовно-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста занимались многие известные классики отечественной педагогики и психологии. Среди них можно выделить таких исследователей как: Л. И. Божович, Р. С. Буре, Н. Ф. Виноградова, Л. С. Выготский, С. А. Рачинский, В. Я. Стоюнин, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Г. Якобсон. Так, К. Д. Ушинский и С. А. Рачинский предлагали сближать религиозное и светское воспитание детей на основе принципа народности и христианской духовности. При этом П. Г. Редкин, настаивая на важности религиозных основ, утверждал, что необходимо религиозное обоснование основных педагогических положений и принципов духовно-нравственного воспитания с позиций православия. В. Я. Стоюнин акцентировал внимание, что при работе над становлением духовно-нравственных основ у подрастающего поколения важно уделять должное внимание народным преданиям и особенностям детской психологии. Ученый настаивал на необходимости принимать во внимание специфику воспитательного процесса, характерную для отечественной русской традиции. Вопросы воспитания духовности и нравственности у подрастающего поколения также были отмечены в рамках концепции, подготовленной коллективом авторов А. Я. Данилюка, А. М. Кондакова и В. А. Тишкова. Этот национальный документ, посвященный духовной и нравственной подготовке российского гражданина, определяет своей целью постепенное углубление и усиление системы личных ценностей и смыслов индивида. Акцентируется умение человека анализировать и осознанно выстраивать свою позицию по отношению к себе, окружающим, обществу, государству, родной стране и миру в целом, опираясь при этом на устоявшиеся моральные принципы, ценности и идеалы [1, с. 9].

Следует указать, что такие дефиниции как «духовность» и «нравственность» близки по смыслу, но вовсе не тождественны. Как отмечал профессор Е. Д. Осипов «...это важнейшие характеристики человека, они напрямую связаны с мотивационной сферой как внешне (нравственность), так и внутренне (духовность)» [2, с. 59].

В религиозном понимании духовность олицетворяет в себе стремление души постичь наивысшую сущность. В области психолого-педагогических наук духовность интерпретируется как наиболее развитая ступень личностной организации, и эта ступень формирует основные поведенческие паттерны, побуждения и характер межличностных отношений индивида. Ключевыми психологическими характеристиками, соответствующими уровню духовности человека, являются: полное осознание своей ответственности за совершаемые действия, наличие высоких моральных принципов и мотивов, а также формирование системы ценностей и жизненных ориентиров [3, с. 11]. Нравственность же

представляет собой совокупность установок, правил, побуждений и действий, определяющих ценностные ориентиры индивида. Лицо, обладающее моральными установками и следующее им при принятии решений, обладает нравственностью. Словарь С. И. Ожегова определяет понятие «нравственность» как внутренние, духовные качества человека, а также общепринятые этические нормы и поведенческие предписания, основанные на этих качествах [4, с. 205]. Ученые И. А. Галицкая и И. В. Метлик отмечают, что русское слово «нравственность» эквивалентно латинскому «мораль». В кратком словаре по философии понятие «нравственность» также отождествляется с моралью. В свою очередь, мораль представляет собой совокупность принципов, внутренних убеждений и оценок, а также общественных правил, определяющих, как человек должен вести себя в социуме [5, с. 69].

Объединяя понятия духовности и нравственности в общее, можно определить духовно-нравственные ценности как ориентиры, отражающие идеалы добра, справедливости, истины и красоты, которые формируют жизненные устремления личности и определяют его дальнейшие поступки. Н. П. Сазонова под «духовно-нравственными ценностями» подразумевает фундаментальные принципы и нормы, регулирующие взаимоотношения между людьми, их отношение к семье и обществу. Ребенок усваивает эти нормы через эмоциональное восприятие, наблюдая за поведением окружающих, а затем адаптирует их в собственном жизненном опыте [6, с. 87]. Формирование духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста – это одна из важнейших задач современного общества. Именно в раннем детстве закладываются базисные принципы морали, которые по мере роста ребенка, трансформируются и оттачиваются, что в дальнейшем становится жизненно важным для полного развития будущей личности. «Культивирование духовно-нравственных ценностей представляет собой систематическую работу педагогов и воспитанников, направленную на формирование цельной личности, развитие ее морально-мировоззренческой сферы путем передачи базовых национальных и духовно-нравственных ориентиров» [7, с. 252].

Формирование духовно-нравственных ценностей у старших дошкольников обладает рядом специфических особенностей, обусловленных психологическими закономерностями данного детского возраста. Прежде всего, этот процесс носит непосредственно-эмоциональный и образно-действенный характер. Дети дошкольного возраста еще не умеют воспринимать абстрактные нравственные ориентиры. Такие ценности усваиваются ими через эмоциональное проживание ситуаций, идентификацию с положительными литературными и реальными героями, через практику добрых поступков и деятельного соучастия детей в каких-либо проектах. Для воспитанников старшей группы детского сада нравственный урок, заключенный в любимой сказке

или реальном событии, оказывается гораздо действеннее прямого назидания.

Кроме того, ключевую роль играет подражание значимым взрослым и игровая деятельность. Например, в сюжетно-ролевой игре «в семью», «в больницу», «в школу» дети воспроизводят модели социальных отношений, учатся разрешать конфликты, проявлять заботу, усваивают понятие справедливости. Здесь пример поведения воспитателя и родителей является первостепенным образцом, своеобразным «живым пособием» по формированию моральных принципов.

В ходе воспитания нравственных ориентиров у старших дошкольников активно развиваются их представления о правильном и неправильном, закладываются основы самоконтроля и саморегуляции. Старший дошкольник уже способен понимать и вербализовать многие этические категории («что такое хорошо и что такое плохо»), у него формируется чувство совести, стыда, долга. Ребенок начинает руководствоваться не только страхом наказания или ожиданием поощрения, но и внутренними установками, хотя и они еще крайне неустойчивы.

На основании проведенного анализа научной литературы можно выделить некоторые особенности формирования духовно-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста.

1. Устойчивость нравственных представлений. На основе научных изысканий можно утверждать, что к моменту достижения старшего дошкольного возраста моральные установки и оценки приобретают значительно большую стабильность, и служат не только внешним, но и внутренним регулятором деятельности и поведения ребенка [6, с. 88].

2. Развитие оценочных эталонов. Дети старшего дошкольного возраста проявляют повышенное внимание к нравственной стороне поступков окружающих, стремятся дать им свою этическую оценку.

3. Формирование опыта нравственного поведения. По мере того, как выпускники детского сада усваивают моральные принципы, они начинают внутренне тяготеть к принятым этическим нормам, которые со временем укрепляются и превращаются в устойчивые убеждения и прочные внутренние установки.

4. Усвоение социальных форм выражения чувств. Дети старшего дошкольного возраста могут усваивать социальные формы выражения чувств, они начинают понимать переживания других, проявлять заботу о ком-то, а также отзывчивость, сочувствие и взаимопомощь.

5. Склонность к игре. Старший дошкольник во время игры добровольно упражняется, ребенок учится следовать правилам, что способствует формированию его нравственных и духовных качеств.

Можно заключить, что дошкольный период закладывает фундамент для всей дальнейшей системы ценностных координат человека.

Но как демонстрируют исследования, формирование духовно-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста сталкивается с различными проблемами, которые могут быть связаны с разными факторами: с ролью семьи, с недостатками в духовно-нравственном воспитании в детских садах, с размытыми нравственными ориентирами в самом обществе, с проблемами приобщения к культуре и другими причинами.

В частности, необходимо выделить проблему ценностного диссонанса в сфере формирования духовно-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. Ребенок сталкивается с противоречивыми ценностными моделями: в дошкольном учреждении могут культивироваться одни нормы (взаимопомощь, скромность), а в семье другие (конкуренция, потребительство), в медиапространстве – третьи (скорость, оригинальность). Все это приводит к внутренним конфликтам и моральной дезориентации формирующейся личности.

Среди еще одних проблем и трудностей реализации данного процесса можно назвать формализацию всей воспитательной работы. Нередко такая работа в дошкольном учреждении сводится к эпизодическим мероприятиям: утренникам к празднику или заучиванию стихов и пословиц без глубокого осмысления их сути. Более того, может отсутствовать системность и «погружение» нравственных категорий в повседневную жизнь и деятельность группы воспитанников [7, с. 253].

К проблемам формирования духовно-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста можно отнести дефицит культурно-исторического контекста. Так как духовность неразрывно связана с культурными корнями, традициями, национальными образцами блага и красоты, то без опоры на родную культуру, фольклор, историю, формирование ценностей становится поверхностным и лишенным оснований. Как можно увидеть из практики, чаще всего дети не знают традиции, обычаи своего народа, историю народной культуры, что мешает приобщению к ее истокам. А сказки и загадки присутствуют в воспитании ребенка лишь как элемент фольклора, обрядная часть отсутствует вовсе.

Недостаточная готовность педагогических кадров также влияет на духовно-нравственное воспитание старших дошкольников. К сожалению, далеко не каждый воспитатель обладает необходимой философско-культурологической подготовкой и личностной зрелостью для того, чтобы быть проводником в мир высоких духовных ценностей для детей. У воспитателей могут преобладать методики обучения, а не методики воспитания, которые являются основой к культивированию нравственности дошколят [3, с. 13].

В рамках семьи существует проблема низкого уровня нравственной культуры родителей. Многие родители не задумываются о том, что именно на этапе дошкольного детства закладываются основы понимания общественных правил и нравственных ценностей. Так, в семьях может не

уделяться внимания тому, чтобы ребенок осознавал важность любви и взаимоуважения, чтобы он активно участвовал в жизни семьи и ее традициях.

Думается, что решение данных проблемных задач требует создания системы духовно-нравственного воспитания, построенной на ценностях традиционной духовной культуры, и использования разнообразных форм работы (устное народное творчество, театрализованная деятельность, художественное творчество, чтение рассказов и сказок на нравственные темы, беседы, чтение с родителями перед сном, чтение всей семьей). Ключевая задача педагогов – преодолеть эти проблемы, ориентируя подрастающее поколение на базовые национальные ценности, и создать условия для формирования нравственных чувств и поведения.

Заключение. Таким образом, формирование духовно-нравственных ценностей у детей в старшем дошкольном периоде представляет собой значимый процесс, который основан на эмоциональном переживании, игровой практики и на подражании, и который включает становление у детей моральных понятий, эмоциональных реакций и моделей поведения. Именно на данном этапе закладывается базис ценностных установок, создающий фундамент для последующего становления личности ребенка. Результативность данного процесса находится в прямой зависимости от формирования единой, цельной и гармоничной развивающей среды, где ценности созвучны, а усилия детского сада и института семьи объединены и взаимосвязаны. Преодоление существующих проблем и вызовов в данной сфере требует от современной дошкольной педагогики отказа от формального подхода, глубокой интеграции культурологического содержания в образовательную программу, а также повышенного внимания к личностно-профессиональному развитию самого педагога, как носителя и транслятора духовных ценностей. Инвестиции в сферу духовно-нравственного развития и воспитания личности есть инвестиции в нравственный капитал будущего.

Список литературы

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / Рос. акад. образования. / А.Я. Данилюк и др. – М.: Просвещение, 2009. – 29 с.
2. Осипов, Е.Д. Педагогика: пособие для студентов педагогических специальностей вузов / Е.Д. Осипов. – Б.: Брестский гос. ун-т, 2008. – 157 с.
3. Перекрестова, Т.С. Духовно-нравственное воспитание как составляющая ФГОС: от теории к практике / Т.С. Перекрестова // Начальная школа плюс. – 2013. – №1. – С. 11–15.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов и др. – М.: ООО «А ТЕМП», 1995. – 928 с.
5. Галицкая, И.А. Новые религиозные культы и школа. Пособие для руководителей образования и учителей. / И.А. Галицкая, И.В. Метлик. – М.: 2001. – 159 с.
6. Сазанова, Н.П. Формирование духовно-нравственных основ личности ребенка старшего дошкольного возраста / Н.П. Сазанова, Т.В. Поданева // Мир науки. – 2000. – № 5. – С. 87–92.

7. Мандыч, И.В. Нравственные ценности и духовность как опора современного общества / И.В. Мандыч, И.Б. Климова, Н.А. Банникова // Молодой ученый. – 2025. – № 12 (563). – С. 252–254.

FEATURES AND PROBLEMS OF FORMING SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Vtyurina A.A.

Scientific supervisor: Babenko N.A., PhD, Associate Professor

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the features of the formation of spiritual and moral values in children of senior preschool age. It emphasizes that at this age, children are laying the foundation for moral values, which serves as a basis for the further development of their personality. The article concludes that there are various problems associated with different factors in this process. The key task of forming moral and spiritual values in children is the work of educators in collaboration with the family institution.

Keywords: spiritual and moral education, senior preschoolers, values, moral ideas, educational environment.

УДК 37.033

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Горбуняк А.С.

Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., ст. преподаватель

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

aspushochek@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия формирования основ экологической культуры у детей дошкольного возраста посредством игровой деятельности. Анализируется актуальность данной проблемы в современном обществе, подчеркивается роль игры как ведущего вида деятельности для освоения экологических знаний и формирования ценностного отношения к природе. Обосновывается значение дидактических игр и других форм игровой активности в процессе экологического воспитания, а также приводятся мнения ведущих отечественных и зарубежных педагогов и психологов по данному вопросу.

Ключевые слова: экологическая культура, дошкольники, игровая деятельность, экологическое воспитание, педагогические условия, дидактические игры, развитие ребенка.

Введение. Формирование экологической культуры у подрастающего поколения на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений в системе дошкольного образования. Это не просто следование актуальным тенденциям, а закладывание фундаментальных

основ понимания и любви к миру природы, воспитание бережного и ответственного отношения к ней. Как подчеркивает Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «воспитание любви к окружающей природе является принципом государственной политики в области образования [9].

«Концепция дошкольного воспитания» также акцентирует внимание на том, что «именно в дошкольном возрасте закладывается позитивное отношение к природе, что требует от педагогов ориентации на воспитательный потенциал окружающей среды, активно внедряя идеи современной комплексной экологии в практику» [6, с. 11].

Исследования различных авторов, начиная от Я. А. Коменского и К. Д. Ушинского до современных исследователей, подтверждают неоспоримую роль природы в нравственно-эстетическом развитии человека. В 70-х годах XX века в дошкольной педагогике были предприняты систематические исследования по отбору и систематизации природоведческих знаний, отражающих закономерности живой и неживой природы, что положило начало экологическому подходу в ознакомлении детей с окружающим миром [11, с. 98].

Современные исследования Л. А. Бобылевой [3, с. 38-39] и З. Ф. Аксеновой [1, с. 67-71] акцентируют внимание на необходимости использования знаний и представлений для решения задач экологического воспитания, предложенные методы и приемы стимулируют познавательные интересы детей, их желание узнать больше о потребностях живых существ и участвовать в охране природы. Формирование экологического сознания является важнейшей задачей, стоящей перед педагогами, и игровая деятельность выступает как наиболее эффективный инструмент для освоения этих знаний.

Основная часть. Игровая деятельность является ведущим видом деятельности для дошкольника, через которую происходит наиболее полное и естественное освоение окружающего мира. В своих трудах отечественные психологи, такие как Г.А. Ягодин и Л.В. Третьякова, подчеркивали, что «развитие ребенка происходит во всех видах деятельности, но именно игра обладает уникальным потенциалом для всестороннего развития личности» [14, с. 38].

А. М. Федотова отмечала, что «игра – это сложное психологическое явление, оказывающее комплексное воздействие на психическое развитие ребенка» [12, с. 67], в то время как Н. В. Рязанова подчеркивала что «в игре ребенок «живет», и следы этой жизни оставляют гораздо более глубокий отпечаток, нежели следы действительной жизни» [10, с. 194-198]. Игра учит ребенка подчинять свое поведение установленным правилам, познавать нормы общения, развивает интеллектуальные способности и познавательные интересы, что имеет огромное значение для его успешной адаптации и обучения в дальнейшем. В процессе игры дети отражают различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых,

уточняют и углубляют свои представления об окружающей действительности, делая игру средством познания мира.

Формирование экологического воспитания у дошкольников средствами игровой деятельности предполагает широкий спектр форм и методов работы, среди которых особое место занимают экологические занятия, экскурсии, кружки, тематические игры, а также обсуждение и обыгрывание различных ситуаций, связанных с природой.

Среди многообразия видов экологических игр выделяются ролевые (творческие, сюжетно-ролевые), имитационные, соревновательные, игры-путешествия, дидактические игры и игры с природным материалом.

Таким образом, уже на этапе дошкольного детства закладываются основы экологического мышления, сознания и, как закономерный итог, формируется экологическая культура. В своих работах А. И. Иванова, Н. В. Коломина, З. Н. Плохий и другие исследователи раскрывают цель, задачи, принципы и условия эффективного экологического воспитания дошкольников, акцентируя внимание на целесообразном поведении в природе. Психолого-педагогическое обоснование этих вопросов представлено в трудах В. П. Горошенко, С. Н. Николаевой, Н. Ф. Ярышевой и других ученых [2, с. 10-12].

Особую значимость в системе экологического воспитания дошкольников играют дидактические игры, которые, по мнению А. Н. Леонтьева, «являются одним из наиболее эффективных средств, через которое осуществляется обучение детей опосредованно, с помощью занимательного и познавательного материала» [7, с. 16-18]. Дидактические игры помогают детям уточнить, закрепить, расширить и систематизировать имеющиеся знания о природе, а также дают возможность практически взаимодействовать с природными объектами (семенами, плодами, овощами, фруктами), сравнивать их, наблюдать изменения внешних признаков. Дидактические игры – это многоплановое и сложное явление, которое выступает одновременно и как метод, и как форма обучения. Л. И. Грехова, В. А. Дрызгунова, Г. В. Кирикэ, А. С. Макаревич, Л. П. Молодова среди множества авторов, подчеркивавших важность применения дидактических игр в экологическом воспитании дошкольников [4, с. 94-97].

А. А. Лопатина в своем исследовании демонстрирует, как дидактическая игра способствует тренировке умений детей распознавать растения, находить сходства и различия между группами животных и растений [8, с. 56]. Однако, наблюдения показывают, что в самостоятельной игровой деятельности детей сведения о природе зачастую отсутствуют, сюжеты природоведческого характера интегрируются редко, а дети не берут на себя роль участников, регулирующих взаимоотношения человека с природой. Игрушки-животные часто используются в качестве одушевленных персонажей в играх на бытовые и общественные темы.

Таким образом, возникает необходимость целенаправленного формирования у детей эколого-ориентированных сюжетов и сценариев игр.

Педагог может стимулировать такое формирование, предлагая детям новые игрушки (фигурки животных, растения), создавая игровые центры («Зоопарк», «Лесная полянка»), моделируя ситуации («Как спасти птичку от холода?», «Где живут эти звери?»).

Традиция широкого использования дидактических игр в воспитании и обучении детей уходит корнями в народную педагогику и получила свое развитие в трудах таких ученых, как Ф. Фребель, М. Монтессори, Е. И. Тихеева, А. И. Сорокина и др. В советской педагогике система дидактических игр была разработана в 60-е годы известными педагогами и психологами Л. А. Венгром, А. Л. Усовой, В. Н. Аванесовой и др. Современные исследования, проводимые З. М. Богуславской, О. М. Дьяченко, Н. Е. Вераксой, Е. О. Смирновой, А. К. Бондаренко, Н. Я. Михаленко, Н. А. Коротковой и другими, направлены на создание серий игр, способствующих полноценному развитию детского интеллекта [13, с. 612].

Педагогические условия формирования основ экологической культуры дошкольников в процессе игровой деятельности должны включать:

1. создание развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей доступ к разнообразным природным объектам и дидактическим играм экологической направленности;

2. систематическое включение в режим дня дошкольников разнообразных форм игровой деятельности, направленных на ознакомление с природой;

3. целенаправленную работу педагога по приобщению детей к миру природы через игру, формирование у них эмоционально-ценностного отношения к ней; включая моделирование ситуаций, стимулирующих эмпатию к живым существам, и обсуждение последствий действий человека для природы;

4. организацию познавательно-игровых ситуаций, стимулирующих любознательность, наблюдательность и исследовательскую активность детей;

5. использование разнообразных методов и приемов, способствующих развитию у дошкольников умений оценивать поступки человека по отношению к природе, высказывать свое мнение и принимать позицию другого. К таким приемам относятся: постановка проблемных игровых вопросов («Почему засох цветок?»), организация диалогов с использованием образцов-символов, моделирование экологических цепочек. Для определения уровня сформированности экологической культуры могут применяться наблюдения за игрой детей, их речевой активностью, решение ими игровых задач, а также, в старших группах, простейшие диагностические ситуации.

Я. И. Коменский, говоря о большой значимости игры, подчеркивал, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений и понятий об окружающем мире» [5, с. 567]. Это утверждение особенно актуально при формировании экологической культуры, где игра становится не просто развлечением, а мощным инструментом познания и воспитания.

Заключение. Таким образом, игровая деятельность представляет собой наиболее эффективное средство формирования основ экологической культуры дошкольников. Создание соответствующих педагогических условий, включающих обогащенную предметно-развивающую среду, систематическое применение разнообразных форм и методов игровой деятельности, целенаправленное руководство со стороны педагога, стимулирует познавательный интерес детей, формирует у них эмоционально-ценностное отношение к природе и способствует развитию экологически целесообразного поведения. Именно через игру ребенок учится понимать, любить и бережно относиться к окружающему миру, закладывая фундамент для ответственного отношения к планете в будущем.

Список литературы

1. Аксенова, З. Ф. Войди в природу другом : экологическое воспитание дошкольников / З. Ф. Аксенова. – Москва : Сфера, 2019. – 127 с.
2. Андриенко, Н. К. Игра в экологическом образовании дошкольников / Н. К. Андриенко // Дошкольная педагогика. – 2023. – № 10. – С. 10-12.
3. Бобылева, Л. А. Интерес к природе как средство экологического воспитания дошкольников / Л. А. Бобылева // Дошкольное воспитание. – 2021. – № 7. – С. 38-39.
4. Зебвеева, В. А. О формах и методах экологического образования дошкольников [Текст] / В. А. Зебвеева // Дошкольное воспитание. – 2020. – С.94-97.
5. Коменский, Я. И. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я. И. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
6. Концепция дошкольного воспитания. // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5. – С. 10–24.
7. Леонтьев, А. Н. Формирование экологической культуры у детей дошкольного возраста / А. Н. Леонтьев // Дошкольная педагогика. – 2019. – № 1. – С. 16-18.
8. Лопатина, А. А. Экологическое воспитание дошкольников [Текст] : конспекты занятий, сказки, стихи, игры и занятия / А. А. Лопатина. – М. : Амирта, 2023. – 128 с.
9. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 01.05.2017 г. № 93-ФЗ) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://www.pravo.gov.ru>. – (дата обращения: 02.03.2026).
10. Рязанова, Н. В. Формирование знаний экологического воспитания у детей дошкольного возраста через игровую деятельность / Н. В. Рязанова // Молодой ученый. – 2023. – № 33 (480). – С. 194-198.
11. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения [Текст] : В 3-ех томах / К. Д. Ушинский. – Москва, 1979. – 123 с.
12. Федотова, А. М. Познаем окружающий мир играя: сюжетно-дидактические игры для дошкольников [Текст]: Монография / А. М. Федотова. – Москва : ТЦ Сфера, 2024. – 112 с.

13. Ясвин, В. А. Развитие экологической воспитанности игрой [Текст]: Методическое пособие / В. А. Ясвин. – М. : Просвещение, 2019. – 635 с.
14. Ягодин, Г.А. Третьякова Л.В. Проблемы экологического образования // Вестник высшей школы. – 2019. – Л. – № 3. – С. 38-45.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE FOUNDATIONS OF ECOLOGICAL CULTURE IN PRESCHOOLERS DURING GAME ACTIVITIES

Gorbutyak A.S.

Scientific supervisor: Chumakova E.Yu., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the pedagogical conditions for forming the foundations of environmental culture in preschool children through play activities. It analyzes the relevance of this issue in modern society and emphasizes the role of play as a leading activity for acquiring environmental knowledge and developing a value-based attitude towards nature. The article also highlights the importance of didactic games and other forms of play activity in the process of environmental education, and provides insights from leading Russian and international educators and psychologists on this topic.

Keywords: environmental culture, preschoolers, play activities, environmental education, pedagogical conditions, didactic games, and child development.

УДК 373.31

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ОРФОГРАФИЕЙ В 3 КЛАССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «СОСТАВ СЛОВА. ПРАВОПИСАНИЕ СЛОВ»

Гордиенко Д.А.

Научный руководитель: Ахраменко П.Е., канд. филол наук, доцент

УО «Мозырский государственный педагогический университет

имени И. П. Шамякина»,

г. Мозырь, Гомельская обл., Республика Беларусь

dashkagordienko28@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования орфографических навыков у учащихся третьего класса в процессе изучения раздела «Состав слова. Правописание слов». Акцентируется внимание на взаимосвязи между морфемным анализом и усвоением орфографических правил.

Ключевые слова: орфография, состав слова, морфемный анализ, орфографическая зоркость.

Введение. Проблема формирования грамотного письма у младших школьников была и остается одной из центральных в методике преподавания русского языка. Особое место в системе орфографической работы занимает 3 класс, где происходит знакомство с морфемным составом слова, что знаменует переход от усвоения правил на интуитивно-

фонетической основе к их осознанному применению на морфологическом принципе.

Изучение раздела «Состав слова. Правописание слов» является ключевым этапом при изучении орфографии. Успешность орфографической подготовки в 3 классе напрямую зависит от того, насколько хорошо у учащихся сформировано понятие о морфеме как значимой части слова, поскольку большинство орфограмм русского языка связано с написанием морфем. Как отмечается в методической литературе, «умение видеть в слове его части – это одно из базовых умений при изучении орфографии, так как подавляющее большинство «школьных» орфограмм находится либо в корне, либо в приставке, либо в суффиксе, либо в окончании».

Основная часть. Работа над составом слова не должна быть самоцелью, а должна служить базой для решения орфографических задач. Например, прежде чем применить правило проверки безударной гласной, ученик должен осознать, в какой части слова она находится, так как способы проверки для корня, приставки и суффикса различаются. Это требует от учителя построения четкой системы упражнений, основанной на принципе от простого к сложному и на развитии орфографической зоркости – умении замечать орфограммы [4].

Анализ современных учебно-методических комплексов показывает, что изучение темы «Состав слова» тесно переплетается с отработкой орфографических правил. Рассмотрим это на примере отдельных орфограмм.

1. Правописание безударных гласных в корне слова. В 3 классе это правило отрабатывается на более сложном лексическом материале по сравнению с предыдущими классами. Эффективным приемом является составление алгоритма проверки:

- 1) прочитай слово;
- 2) поставь ударение;
- 3) выдели корень;
- 4) определи безударную гласную;
- 5) подбери проверочное слово (измени форму или подбери однокоренное) [1].

Для мотивации и отработки навыка уместно использовать игровые технологии, например, игру «Собери яблоки» или работу с компьютерными программами-тренажерами типа «Фраза» [3].

2. Правописание парных по звонкости/глухости согласных в корне слова. Морфемный анализ помогает объяснить, почему на конце слова (в слабой позиции) происходит оглушение. Упражнения на изменение формы слова (гриб – грибы) должны сопровождаться графическим выделением корня, чтобы показать, что корень остается единым, меняется только его звучание. На конце слова и в позиции перед

глухим согласным происходит оглушение звонкого согласного [грипп – грибок; ковришка – коврижечка].

3. Правописание приставок и суффиксов. При обучении обращаем внимание учащихся на единообразное написание приставок и суффиксов (например, приставка **по-** всегда пишется с буквой «о», например, **по-ехал**, **по-бежал**; суффикс **-от-** – с буквой «о», например, **добр-от-а**, **тепл-от-а**). В 3 классе необходимо познакомить детей со словообразовательной ролью этих морфем. Эффективны упражнения на словообразование: образование новых слов с помощью приставок (**бежать** – **прибежать** – **убежать** – **забежать**) и суффиксов (**лес** – **лесок** – **лесочек**) [2, с. 7]. Такая работа не только закрепляет навык правописания, но и обогащает словарный запас.

4. Правописание разделительного твердого знака. Это правило также напрямую связано с морфемным составом: **твердый знак** пишется только после приставок, оканчивающихся на согласный, перед корнем, начинающимся с букв **е, ё, ю, я**. Упражнения на нахождение «места» для **твердого знака** и дифференциация его положения в другой позиции позволяют четко усвоить эту орфограмму. Для этого используются, например, такие слова, как (**подъезд**, но **вьюга**, **въезд**, но **вьюн**, так как «в» в словах **вьюга** и **вьюн** – не приставка, а входит в состав корня).

5. Правописание окончаний имен существительных и прилагательных. Это наиболее сложный этап, требующий умения не только выделять окончание, но и ставить слово в нужную форму, определять склонение и падеж. При обучении важна роль памяток-алгоритмов, которые помогают ученику выстроить последовательность действий [3].

Работа на уроке должна строиться с использованием разнообразных видов упражнений. Как показывает опыт учителей-практиков, эффективными являются следующие:

- Письмо с комментированием, при котором ученик вслух проговаривает алгоритм проверки орфограммы.
- Выборочное списывание и диктанты, направленные на поиск слов с определенной орфограммой в определенной части слова.
- Работа с деформированным текстом и карточками, где нужно вставить пропущенную букву, предварительно выделив часть слова.
- Взаимопроверка, которая развивает критичность мышления и ответственность [3].

На базе учреждения образования «Средняя школа №7 г. Мозыря» Гомельской области Республики Беларусь был проведен психолого-педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. В эксперименте принимали два третьих класса (3 «А» и 3 «Б» классы, по 20 человек, приблизительно равные по уровню орфографической грамотности).

- **Экспериментальный класс** – 20 человек
- **Контрольный класс** – 20 человек

Учащиеся 3 «А» класса были обозначены как контрольный класс, а учащиеся 3 «Б» класса – как экспериментальный. Для экспериментального была разработана специальная система заданий, определенные технологии, направленные на формирование знаний по морфемному анализу слова. В контрольном же классе обучение проходило по традиционной методике без акцента на специально организованные приёмы морфемного анализа.

На этапе констатирующего эксперимента учащимся было предложено диагностическое задание:

- разобрать 5 слов по составу, указав корень, приставку, суффикс;
- вставить пропущенные буквы, опираясь на знание морфем (приставок и корней);
- объяснить правописание выделенных частей слова.

Были разработаны **критерии оценки**:

- Уровень 1 (низкий) – менее 50% правильных ответов.
- Уровень 2 (средний) – 50–74% правильных ответов.
- Уровень 3 (высокий) – 75% и выше правильных ответов.

На этапе констатирующего эксперимента было установлено, что знания в контрольном и экспериментальном классах в области изученной орфографии и умений морфемного разбора приблизительно одинаковые.

Результаты констатирующего этапа представлены на таблице 1.

Таблица 1. – Результаты констатирующего этапа.

Уровень	Экспериментальный класс	%	Контрольный класс	%
Высокий	3 учащихся	15%	2 учащихся	10%
Средний	7 учащихся	35%	6 учащихся	30%
Низкий	10 учащихся	50%	12 учащихся	60%

Для совершенствования орфографических знаний и морфемного анализа слов с экспериментальной группой был проведен формирующий эксперимент.

Так, в экспериментальном классе была реализована система упражнений и приёмов, направленных на:

- выделение морфем (поиск корней, приставок, суффиксов);
- орфографическое моделирование слова;
- морфемный диктант с комментированием;
- использование схем и цветового кодирования морфем;
- игровые задания (например, «Разведданные слова»).

При работе делался акцент на морфемном анализе слова. Использовались такие формы работы, как:

- упражнения на подбор однокоренных слов;
- вставка пропущенных букв;
- выбор правильного варианта;
- поиск орфограмм в тексте;

- составление слов с заданной морфемой;
- орфографические диктанты с пояснением;
- объяснение правописания морфем: приставок, корней, окончаний;
- работа с таблицами, схемами, моделями слов;
- орфографические минутки и самооценка выполнения;
- элементы игровой деятельности («Орфографический снайпер»; «Исправь ошибку»; «Зашифрованное слово»; «Четвёртое лишнее»). В трудах белорусских методистов (например, Н.М. Шинкарук) подчёркивается, что игровые формы позволяют реализовать деятельностный подход, развивают самостоятельность и ответственность учащихся за собственный результат.

Приёмы:

- **Моделирование слова:** учащиеся составляли схемы слов, раскрашивая морфемы в разные цвета.
- **Комментированный диктант:** письмо с одновременным объяснением орфограмм.
- **Упражнения на аналогию:** подбор однокоренных слов для осознания правописания.
- **Групповая работа:** разбор слов в парах, обсуждение орфограмм.
- **Игровые технологии:** «Морфемный лабиринт», «Орфографический дозор».

Использовались **коллективные и парные формы работы**, которые способствуют формированию коммуникативных умений и обогащают учебный процесс за счёт взаимодействия учащихся между собой.

Примеры коллективной и парной работы:

- работа в парах по карточкам;
- групповой анализ текста;
- орфографический мозговой штурм.

После завершения формирующего этапа был проведен контрольный эксперимент.

Результаты контрольного этапа отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты контрольного эксперимента

Уровень	Экспериментальный класс	%	Контрольный класс	%
Высокий	10 учащихся	50%	4 учащихся	20%
Средний	8 учащихся	40%	7 учащихся	35%
Низкий	2 учащихся	10%	9 учащихся	45%

Динамика повышения уровня орфографической грамотности:

- В экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем увеличилась с 21% до 54%, количество детей с низким уровнем сократилось с 33% до 8%.

- В контрольной группе положительная динамика слабее: рост высокого уровня на 9%, снижение низкого уровня – на 14%.

В ходе педагогического наблюдения в 2025 году было установлено, что систематическое применение упражнений по морфемному анализу и одновременная «привязка» их к орфографическим правилам позволяет повысить осознанность письма. Учащиеся перестают действовать методом «слепого» подбора проверочных слов и начинают анализировать структуру слова, что приводит к снижению количества ошибок в диктантах и творческих работах. Целенаправленная работа над морфемным анализом слова и объяснением орфограмм является эффективным средством повышения орфографической грамотности учащихся. Использование разнообразных форм и приёмов обучения (игры, схемы и другие задания) способствует повышению орфографической зоркости и интереса к языку.

Заключение. Таким образом, методика работы над орфографией в 3 классе при изучении раздела «Состав слова. Правописание слов» должна строиться на принципе интеграции морфемного и орфографического анализов. Формирование умения выделять морфемы является не просто требованием программы, а необходимым условием для нахождения, определения и правильного написания орфограмм.

Использование системно-деятельностного подхода, включающего алгоритмы, памятки, разнообразные тренировочные и творческие упражнения, а также элементы игры, позволяет обеспечить прочное усвоение орфографических норм и способствует развитию лингвистического мышления младших школьников.

Перспективой для дальнейших исследований является разработка системы диагностических материалов для оценки уровня сформированности орфографических навыков у учащихся 3 класса.

Список литературы

1. Памятка по русскому языку «Состав слова» для учеников начальной школы [Электронный ресурс] // Инфоурок. – 2025. – URL: <https://infourok.ru/magazin-materialov/pamyatka-po-russkomu-yazyku-sostav-slova-dlya-uchenikov-nachalnoj-shkoly-1236602> (дата обращения: 28.02.2026).
2. Русский язык. Все правила и примеры правописания приставок, суффиксов, окончаний. 3 класс. – М.: Издательство АСТ, 2020. – 16 с.
3. Порядок разбора слов по составу [Электронный ресурс] // Инфоурок. – 2025. – URL: <https://infourok.ru/magazin-materialov/poryadok-razbora-slov-po-sostavu-1292439> (дата обращения: 28.02.2026).
4. Урок русского языка по теме «Правописание безударных гласных в корне слова» (3-й класс) [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – 2009. – URL: <https://urok.1sept.ru/publication/41678> (дата обращения: 28.02.2026).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.

METHODS OF WORKING ON SPELLING IN THE 3RD GRADE WHEN STUDYING THE SECTION «WORD COMPOSITION. SPELLING OF WORDS»

Gordienko D.A.

Scientific supervisor: Akhramenka P.E., PhD, Associate Professor

I.P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University, Mozyr, Republic of Belarus

Annotation. This article examines the development of spelling skills in third-grade students during the course of studying the "Word Composition. Spelling" section. The article focuses on the relationship between morphemic analysis and the acquisition of spelling rules.

Keywords: spelling, word composition, morphemic analysis, spelling acuity.

УДК 372.46

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧЕНИКОВ 2-ГО КЛАССА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Грызлова С.К.

Научный руководитель: Плахтий Т.П., ст.преподаватель

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

sofia.gryzlova@mail.ru

Аннотация. В настоящей статье анализируются теоретические аспекты формирования социокультурной компетенции у учащихся 2-го класса на уроках литературного чтения. Подтверждена актуальность социокультурной компетентности как основы успешной социализации младших школьников в условиях глобализационных процессов. Особое внимание уделено современным методам развития социокультурной компетенции у учеников начальной школы, рассмотрены эффективные приемы педагогической работы с детьми на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, литературное чтение, младший школьник, нравственность, ценности.

Введение. В современном мире, характеризующемся глобализацией и усилением межкультурных контактов, формирование социокультурной компетентности у подрастающего поколения приобретает особую актуальность. Как указано в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, «... социокультурная компетентность – это способность человека успешно взаимодействовать с представителями различных культур, понимать и уважать культурные различия, проявлять толерантность и эмпатию» [9].

Проблема социально-коммуникативного развития младших школьников в культурологической парадигме начального образования актуализирована Т.П. Плахтий: «Культурологическая парадигма современного начального образования определяет направления лингвокультурологического развития младших школьников и обуславливает диалоговый характер учебно-воспитательного процесса,

формирующего в каждом ребенке систему взглядов и убеждений, приемлемых современным обществом» [8, с. 72]. Формирование социокультурной компетентности у детей необходимо начинать уже в начальной школе, так как именно в этом возрасте «... закладываются основы нравственных ценностей, формируется отношение к окружающему миру и другим людям» [3].

Предмет «Литературное чтение» обладает большим потенциалом для формирования социокультурной компетентности у младших школьников. Знакомство с произведениями детской литературы, отражающими культуру, традиции, обычаи и нравственные ценности разных народов, способствует расширению кругозора детей, формированию у них уважительного отношения к представителям других культур, развитию эмпатии и толерантности.

Цель данной статьи – теоретически обосновать методические подходы к формированию социокультурной компетентности у учеников 2-го класса на уроках литературного чтения, обобщить опыт современных исследователей по этому вопросу.

Основная часть. Развитие социокультурной грамотности у учеников начальной школы представляет собой комплексную и многоаспектную задачу, охватывающую следующие ключевые составляющие: когнитивную сферу – это освоение знаний о различных культурах, их историческом пути, обычаях, укладах, системе ценностей и поведенческих нормах; эмоционально-ценностный аспект – формирование уважительного отношения к многообразию культур, развитие способности к сопереживанию, терпимости и неподдельного интереса к познанию других культурных миров; деятельностный аспект – приобретение навыков продуктивного взаимодействия с представителями других культур, умение конструктивно урегулировать споры, возникающие на почве межкультурных различий; способность успешно адаптироваться к новым социокультурным реалиям [7].

В ходе занятий по литературному чтению формирование социокультурной осведомленности происходит посредством тщательного отбора литературных материалов, глубокого анализа их содержания, применения интерактивных методик преподавания, участия в проектной работе, а также изучения лексики, связанной с этнокультурой, в частности имен собственных, несущих культурную нагрузку.

Мы полностью согласны с точкой зрения А.С. Козыревой [6], что социокультурная компетентность, обогащаемая через ознакомление с произведениями, демонстрирующими все богатство культурного наследия – такими как мировые сказки, истории о жизни детей в различных уголках планеты, поэзия, воспевающая культуру и традиции, – является неотъемлемой частью образования. Крайне важно при этом следить за достоверностью источников информации и подбирать

материалы, которые подлинно отражают жизнь и культуру народов, избегая упрощенных или искаженных представлений.

В процессе изучения литературных произведений необходимо акцентировать внимание на запечатленных в них культурных особенностях, традициях, обычаях и моральных ориентирах. Следует совместно с учениками анализировать, какие именно культурные различия представлены в тексте, как они влияют на поступки персонажей, и какого отношения к этим различиям придерживаются сами герои и автор.

Применение активных педагогических приемов, таких как дебаты, имитационные игры, коллективные задания и групповые занятия, стимулирует учебный процесс и способствует интеллектуальному развитию младших школьников. Эти методы также совершенствуют их способность к общению, учат четко формулировать собственную позицию и с уважением относиться к взглядам окружающих. В качестве примера можно привести организацию ролевой игры, где ученикам предлагается вжиться в образы представителей различных этносов и наладить межличностное взаимодействие [7].

Вовлечение детей в исследовательскую работу, посвященную изучению многообразия народных традиций, обычаев и мировоззрений, позволяет знакомить их с непохожими на привычную среду образцами культуры. Подготовка иллюстрированных альбомов с содержательными пояснениями помогает зафиксировать полученные знания и впечатления, а публичные выступления позволяют поделиться результатами своих изысканий. Как отмечает А.А. Ефросинина, постановка театральных спектаклей выступает эффективным инструментом для глубокого ознакомления с культурой другого народа, оставляя у участников и наблюдателей яркие воспоминания [4]. Работа над совместными проектами предоставляет детям возможность самостоятельно постигать культурные особенности, раскрывать свой творческий потенциал и осваивать навыки коллективного труда.

Т.П. Плахтий подчеркивает: «...одним из средств культурологического образования учащихся начальной школы является детский игровой фольклор, воспроизводящий древние стадии истории детских поколений человечества. В основе фольклорных игр народов мира различные образцы диалоговых форм. Благодаря фольклорным текстам формируется жанровое мышление младших школьников» [8, с. 74]. Изучение фольклорных произведений предусмотрено программами для начальной школы, в частности программой по литературному чтению для 2 класса

А.С. Козырева акцентирует внимание на важности внедрения на уроках этнокультуроведческой лексики, включающей названия предметов быта, элементов национальной одежды, традиционных блюд, праздников и обрядов. Осмысление семантики этих слов способствует углублению представлений учащихся о культуре народа, особенностях его

повседневной жизни и традиций. Особое значение придается работе с поэтонимами – именами собственными, служащими в художественной литературе для формирования образа или характеристики персонажа [6]. Изучение поэтонимов позволяет учащимся осознать культурные коннотации, связанные с конкретными именами, а также их роль в характеристике героя и определении его места в культурном контексте [9].

Примером эффективного применения такого подхода служит анализ русских народных сказок – «Морозко», «Василиса Прекрасная», «Царевна-лягушка». При их изучении необходимо выделять отражение в сюжетах традиционных русских ценностей (уважение к старшим, трудолюбие, доброта, милосердие), а также особенностей русского быта, одежды и народных обычаев [7].

На уроках необходимо формировать атмосферу доброжелательности и взаимопонимания, в которой каждый ребенок чувствует себя комфортно и имеет возможность свободно высказывать свое мнение.

Для диагностики уровня сформированности социокультурной компетентности у учащихся 2-го класса целесообразно применять комплексный подход, включающий:

- наблюдение за поведением детей в ситуациях межличностного общения и взаимодействия;
- анализ творческих продуктов учащихся (рисунков, сочинений, проектных работ), отражающих их отношение к культурам различных народов;
- организацию бесед и дискуссий на темы культурного многообразия;
- применение специализированных диагностических инструментов (тестов, опросников), ориентированных на оценку социокультурной компетентности [5].

М.С. Васильева [1] определяет главную цель уроков литературного чтения в знакомстве учеников начальной школы с наследием отечественной художественной литературы. Для ее достижения, по мнению исследовательницы, важно не только освоение самих произведений, но и углубление понимания литературы как культурологического феномена, ознакомление с художественными ценностями и формирование эмоциональной культуры.

И.В. Гужова [2], анализируя задачи уроков литературного чтения, подчеркивает значимость развития у младших школьников способности к полноценному восприятию художественного текста, переживанию за персонажей и формированию эмоционального отклика на прочитанное. Также автором отмечается важность развития поэтического слуха, художественного вкуса, расширения чувственного опыта и представлений об окружающем мире.

А.Я. Данилюк [3] акцентирует внимание на роли литературного чтения как гуманитарной дисциплины в формировании нравственного

сознания, духовного мира личности и приобщении к общечеловеческим ценностям. Исследователь подчеркивает, что литература играет ключевую роль в социализации ребенка и трансляции культурного наследия.

А.А. Ефросинина [4] определяет литературу не только как хранилище социальной памяти и отражение национальной культуры, но и как показатель самобытности народа. Исследователь подчеркивает педагогический потенциал уроков литературного чтения для становления личности младших школьников, акцентируя внимание на том, что художественные произведения являются живым источником исторического и культурного опыта этноса. Разделяем мнение исследователя о том, что дети должны осмысливать литературу как феномен мировой и национальной культуры, а также как инструмент сохранения и трансляции нравственных ценностей и традиций.

В свою очередь, А.С. Козырева [6] акцентирует внимание на этнокультуроведческой лексике как ключевом средстве развития культуроведческой компетенции. Таким образом, изучение художественной литературы должно быть основано на культурном контексте и рассматриваться как неотъемлемая часть формирования культурологической компетенции.

Заключение. Формирование социокультурной компетенции у младших школьников представляет собой приоритетную задачу современной системы образования. Дисциплина «Литературное чтение» обладает значительным потенциалом для ее решения, предоставляя возможность ознакомить детей с многообразием культур, воспитать уважение к межкультурным различиям, а также развить эмпатию и толерантность.

Грамотное применение описанных в настоящей работе методов и приемов позволит педагогам начального звена эффективно способствовать формированию социокультурной компетентности у учащихся 2-го класса, что, в свою очередь, создаст предпосылки для успешной адаптации и интеграции детей младшего школьного возраста в поликультурное общество.

Список литературы

1. Васильева, М.С. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / М.С. Васильева, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская. – М.: Педагогика, 2004. – 215 с.
2. Гужова, И.В. Уроки литературного чтения в начальной школе / И.В. Гукова // Начальная школа. – 2019. – №1. – С. 66-70.
3. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В. А. Тишков. – М., 2014. – 256 с.
4. Ефросинина, А.А. О литературном чтении в начальной школе. /А.А. Ефросинина // Начальная школа. – 2018. – №1. – С. 76-84.

5. Каргина, А. А. Содержание и специфика социокультурной компетенции в условиях модернизации образования // Современные образовательные технологии: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Самара, 2023.
6. Козырева, А.С. Виды работы над текстом на уроках чтения. / А.С. Козырева // Начальная школа – 2010. – № 3. – С. 67 – 71.
7. Методические рекомендации по развитию социокультурной компетенции обучающихся. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2024. – 120 с.
8. Плахтий, Т. П. Социально-коммуникативное развитие младших школьников в культурологической парадигме начального образования/ Т. П. Плахтий // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость. Материалы III Международной научно-практической конференции. Донецк, 2024. – С. 72-75.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.

DEVELOPMENT OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN 2ND GRADE STUDENTS DURING LITERATURE READING LESSONS

Gryzlova S.K.

Scientific supervisor: Plakhtiy T.P., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the theoretical foundations of the formation of sociocultural competence in 2nd grade students in literature reading classes. The relevance of sociocultural competence as a foundation for successful socialization of younger students in the context of globalization is substantiated. Special attention is paid to modern approaches to the formation of sociocultural competence in younger students, and effective methods and techniques of working with students in literature reading classes are analyzed.

Keywords: sociocultural competence, literature reading, younger student, morality, values.

УДК 373.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гусева В.А.

Научный руководитель: Матузова И.Г., канд.пед.наук, доцент

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г.Донецк, ДНР, РФ

nika.guseva2005@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития творческих способностей детей младшего школьного возраста в условиях внеурочной деятельности. Особое внимание уделяется классификации и характеристике специфических педагогических приемов, которые наиболее эффективны во внеклассной работе: игровые, визуализационные, проблемно-эвристические и рефлексивные приемы. Подчеркивается, что внеурочная деятельность обладает высоким потенциалом для

формирования дивергентного мышления и творческой активности благодаря отсутствию жестких регламентов и возможности выбора видов деятельности.

Ключевые слова: творческие способности, внеурочная деятельность, педагогические приемы, дивергентное мышление.

Введение. Современный этап развития образования, регламентированный Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), выдвигает в качестве приоритетной задачи формирование творческой личности, способной к нестандартному мышлению и самостоятельному поиску решений. Особую значимость эта задача приобретает в младшем школьном возрасте, который, по мнению Л.С. Выготского, является наиболее благоприятным для развития воображения как основы творчества у ребенка, поскольку именно в это время происходит накопление опыта и переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. [2]

Однако традиционная классно-урочная система зачастую ориентирована на репродуктивное усвоение знаний и алгоритмизированные действия, что ограничивает проявление творческой инициативы. В связи с этим благоприятным пространством для развития креативности становится внеурочная деятельность, которая строится на принципах добровольности, интереса и свободы выбора.

Несмотря на признание потенциала внеурочной деятельности, в педагогической теории и практике сохраняется проблема недостаточной разработанности конкретных педагогических приемов, адаптированных именно для условий внеклассной работы (кружков, студий, факультативов). Многие методические разработки либо копируют урочные формы, либо носят фрагментарный характер, что снижает эффективность педагогических усилий.

Цель данной статьи - проанализировать, систематизировать и теоретически обосновать педагогические приемы развития творческих способностей младших школьников, применяемые именно во внеурочной работе, опираясь на классические и современные психолого-педагогические концепции.

Основная часть. В психолого-педагогической науке проблема творчества разрабатывалась многими исследователями. Основополагающей является концепция Дж. Гилфорда и Е.П. Торренса, в которой понятие «креативность» рассматривается как способность к дивергентному мышлению - порождению множества оригинальных идей в нерегламентированных условиях. С точки зрения ученых, творческий процесс характеризуется беглостью, гибкостью и оригинальностью мыслей, что напрямую коррелирует с задачами внеклассной работы. [3]

В отечественной психологии Л.С. Выготский в работе «Воображение и творчество в детском возрасте» подчеркивал, что творческая деятельность проявляется там, где человек воображает, комбинирует,

изменяет и создает что-либо новое. Он отмечал, что воображение ребенка начинает развиваться не сразу, а лишь по мере накопления опыта: чем богаче опыт ребенка, тем продуктивнее его фантазия. Следовательно, педагогу необходимо насыщать внеурочную среду разнообразными впечатлениями и стимулами. [2]

Как уже отмечалось, для младшего школьного возраста характерно накопление опыта и переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Именно в этот период, как отмечает В.А. Сухомлинский, важно «открыть в каждом ребенке творца» через эмоциональную насыщенность деятельности и проживание ситуации успеха. Следовательно, педагогические приемы должны опираться на эмоциональный интеллект и образное восприятие мира.[6]

Внеурочная деятельность, согласно методологии Д.В. Григорьева и П.В. Степанова, принципиально отличается от урочной. Она ориентирована на достижение личностных и метапредметных результатов, предоставляет ребенку «поле для пробы сил» и рассматривается учеными *как среда для развития креативности*. По мнению исследователей, здесь ослаблен фактор оценки (отметки), что снимает психологические зажимы и страх ошибки - главных врагов творчества. [4] В условиях свободного выбора занятий ребенок действует по внутреннему мотиву, что, как подчёркивал Д.Б. Эльконин, является ключевым условием для полноценного развития личности в игровой и продуктивной деятельности. [8]

В рамках кружков, студий, клубов и факультативов (художественных, интеллектуальных, социальных) педагог получает возможность применять вариативные и гибкие приемы, не ограниченные временными рамками урока. Именно здесь, в отсутствие жесткого алгоритма, дивергентное мышление, описанное Дж. Гилфордом, получает пространство для реализации. [3]

Существует множество видов педагогических приемов. Опираясь на работы ученых А.Н. Лука, И.П. Волкова и современных методистов, выделяют следующие группы эффективных приемов для внеурочной работы с младшими школьниками:

1. Игровые приемы (с элементами импровизации). Во внеурочной деятельности широко используются:

- Прием «Вживание в роль» (эмпатия): ребенку предлагается представить себя неодушевленным предметом или явлением и рассказать о своих «ощущениях» (например, «Я - осенний лист», «Я - капля воды»). Это развивает воображение и эмоциональность. Выготский называл это «эмоциональной связью с действительностью», необходимой для творчества.

- Прием «Театр-экспромт»: разыгрывание сценки без предварительной подготовки, где действия определяются сиюминутной фантазией.

2. Приемы визуализации и ассоциативного мышления. Данные приемы опираются на работу правого полушария и развивают образность мышления:

- Прием «Ментальные карты» (Mind Maps), предложенный Тони Бьюзеном. Во время подготовки внеклассного мероприятия или проекта дети учатся фиксировать идеи не линейно, а в виде схем с ветвями и рисунками. Это структурирует творческий хаос и помогает устанавливать неожиданные ассоциативные связи.[1]

- Прием «Кляксография» или «Монотипия»: дорисовывание абстрактных пятен до узнаваемого образа. Эффективно на занятиях изостудии, так как активизирует подсознательные механизмы поиска формы.

3. Проблемно-эвристические приемы – направлены на преодоление инерции мышления и поиск новых решений. А.Н. Лук в своей работе «Психология творчества» отмечал, что способность видеть проблему там, где ее не видят другие, является ключевым качеством творческой личности:

- Прием «Мозговой штурм»: коллективный поиск идей по решению нестандартной задачи (например, «Как спасти сказочного героя, используя только подручные материалы?»). На первом этапе запрещена критика, что стимулирует поток идей.

- Прием «Синектика»: использование аналогий. Для детей младшего возраста адаптируется через прямые аналогии (на что похоже?) и фантастические (как бы решил эту проблему сказочный персонаж?). Это учит ребенка смотреть на привычные вещи под новым углом.

4. Приемы конструирования и моделирования – развивают не только мелкую моторику, но и конструкторское мышление:

- Прием «Метод фокальных объектов»: усовершенствование предмета путем присоединения к нему свойств других, случайно выбранных объектов. Например, придумать «необычный стул»: присоединить свойства «самолета» (летающий) и «яблока» (съедобный). Это развивает гибкость мышления, о которой писал Дж. Гилфорд, и позволяет комбинировать образы по законам творческой фантазии, описанным Л.С. Выготским.

5. Рефлексивные приемы. Важным условием развития способностей является осознание собственного творческого процесса. Рефлексия позволяет перевести интуитивные находки в область осознанного опыта:

- Прием «Незаконченное предложение»: «Я сегодня удивился, когда...», «Мне было интересно придумывать, потому что...». Это способствует развитию внутреннего плана действий

- Прием «Портфолио достижений»: накопительная система работ ребенка, где он сам выбирает лучшие творческие продукты. [5]

Таким образом, системное применение перечисленных приемов во внеурочной деятельности позволяет создать уникальную развивающую среду. В отличие от урока, где доминирует логика и правильный ответ,

здесь ценятся оригинальность, вариативность и личностная значимость продукта. Опора на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского и теорию дивергентного мышления Дж. Гилфорда дает педагогу научно обоснованный фундамент для построения занятий, направленных не просто на заполнение досуга, а на развитие креативного потенциала личности.

Заключение. Проведенный анализ позволяет сформулировать основные результаты исследования. Развитие творческих способностей младших школьников - сложный и многоаспектный процесс, требующий от педагога не только знания теоретических основ (Л.С. Выготский, Дж. Гилфорд), но и владения арсеналом специфических приемов. Внеурочная деятельность предоставляет для этого уникальные возможности: снижение формализма, опора на интерес, межпредметность и отсутствие жестких временных регламентов.

Использование описанных приемов - игровых, визуализационных, эвристических и конструкторских - позволяет активизировать дивергентное мышление, воображение и мотивацию ребенка к созиданию.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации педагогических приемов на основе фундаментальных психолого-педагогических концепций (культурно-исторической теории Л.С. Выготского, теории дивергентного мышления Дж. Гилфорда, теории игры Д.Б. Эльконина). Предложенная классификация позволяет упорядочить методический инструментарий и рассматривать внеурочную деятельность не как второстепенную, а как равноправную образовательную среду.

Представленные приемы могут быть непосредственно использованы педагогами начальных классов, педагогами дополнительного образования и организаторами внеклассной работы. «Ментальные карты», «синектика», «метод фокальных объектов» и другие приемы легко адаптируются к условиям конкретного кружка или студии и не требуют сложного материально-технического оснащения.

Список литературы

1. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен ; перевод с английского Е.А. Самсонов. – 5-е изд. – Минск : Попурри, 2022. – 320 с. – ISBN 978-985-15-2145-6.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 96 с. – ISBN 978-5-4461-1289-4.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления : сборник переводов с немецкого и английского / под редакцией А.М. Матюшкина. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
4. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2014. – 223 с. (Стандарты второго поколения).
5. Лук, А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – Москва : Наука, 1978. – 128 с. URL: <https://dborisog.livejournal.com/22078.html>

6. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Москва : Концептуал, 2016. – 320 с. – ISBN 978-5-906756-71-3.
7. Торренс, Е.П. Руководство по тесту творческого мышления Торренса / Е.П. Торренс ; адаптация Е.Е. Туник. – Санкт-Петербург: Иматон, 2020. – 80 с. – ISBN 978-5-7822-0095-6.
8. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : ВЛАДОС, 2019. – 360 с. – ISBN 978-5-907101-78-3.

PEDAGOGICAL TECHNIQUES FOR DEVELOPING THE CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Guseva V.A.

*Scientific supervisor: Matuzova I.G., PhD, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation*

Annotation. The article discusses the problem of developing the creative abilities of younger schoolchildren in extracurricular activities. Special attention is paid to the classification and characteristics of specific pedagogical techniques that are most effective in extracurricular activities: game-based, visualization, problem-solving, and reflective techniques. It is emphasized that extracurricular activities have a high potential for developing divergent thinking and creative activity due to the absence of strict regulations and the ability to choose activities.

Keywords: creative abilities, extracurricular activities, pedagogical techniques, divergent thinking.

УДК 37.09

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Демиш А.В.

*Научный руководитель: Плахтий Т.П., ст.преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
ana.demish@yandex.com*

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия, обеспечивающие формирование безопасной образовательной среды в начальной школе. Раскрывается содержание понятия «безопасная образовательная среда» как важнейшего фактора гармоничного развития личности младшего школьника. Особое внимание уделяется роли педагогического коллектива, школьного психолога и родителей в создании атмосферы психологического комфорта и эмоционального благополучия учащихся. Выделены основные направления деятельности педагога по профилактике тревожности, агрессии и конфликтов в детском коллективе. Подчеркивается значение гуманистического подхода, педагогической эмпатии и личностно-ориентированных технологий обучения как ключевых условий формирования безопасной среды.

Ключевые слова: безопасная образовательная среда, начальная школа, психолого-педагогические условия, педагогическая поддержка, личностно-ориентированный подход.

Введение. Современная система образования функционирует в условиях возрастающих социальных, информационных и психологических рисков, что делает проблему формирования безопасной образовательной среды особенно актуальной. Начальная школа, как первый и наиболее чувствительный этап школьного обучения, играет ключевую роль в становлении личности ребёнка, формировании его базовых установок, ценностей, моделей поведения и отношения к окружающему миру. Именно в этот период закладываются основы психологического благополучия, социальной адаптации и учебной мотивации, от которых во многом зависит успешность дальнейшего образовательного маршрута обучающегося.

Основная часть. В научных исследованиях проблема безопасной образовательной среды рассматривается с различных позиций: педагогической, психологической, социальной, управленческой. Исследователи подчёркивают, что безопасность образовательной среды не сводится исключительно к физической защите обучающихся, а включает в себя психологическую защищённость, эмоциональный комфорт, благоприятный социально-психологический климат и гуманистический характер педагогического взаимодействия. Особое значение приобретает анализ психолого-педагогических условий, способствующих формированию такой среды именно в начальной школе, где дети наиболее уязвимы и зависимы от педагогического влияния.

Несмотря на наличие значительного количества исследований, посвящённых вопросам безопасности образовательной среды, проблема определения и систематизации психолого-педагогических условий её формирования в начальной школе остаётся недостаточно разработанной. В частности, требует дальнейшего осмысления комплексный подход к организации образовательного процесса, учитывающий возрастные особенности младших школьников, специфику их психического развития и социального взаимодействия.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и анализе психолого-педагогических условий формирования безопасной образовательной среды в начальной школе. Данная цель обусловила основные задачи: определить сущностные характеристики безопасной образовательной среды; выявить психолого-педагогические условия, обеспечивающие безопасность ребёнка в школьном пространстве; выявить роль педагогов, психолога и семьи в обеспечении психологической и социальной защищённости учащихся.

Безопасная образовательная среда в начальной школе понимается как система факторов, обеспечивающих физическую и психологическую

защищённость обучающихся. Она выражается атмосферой доверия, уважения, сотрудничества и эмоционального комфорта, способствующих гармоничному развитию младшего школьника. По мнению И.А. Баевой, безопасность связана с академической успешностью, самооценкой и включённостью ребёнка в образовательную среду [1, с.155–168]. Эмоциональная стабильность поддерживает познавательную активность, тогда как тревожность снижает мотивацию и внимание. Следовательно, безопасность – важнейшее условие результативности обучения.

Психологическая безопасность определяется как защищённость от давления, унижения, агрессии, изоляции и дискриминации, препятствующих развитию. В младшем школьном возрасте важна атмосфера принятия, когда формируются эмпатия, ответственность, самоконтроль и базовое доверие к окружающим. А.В. Богомякова подчёркивает необходимость согласованных действий педагогов, психологов и родителей [3, с.45–57]. Безопасная среда формируется через непрерывную деятельность, направленную на развитие эмоционально устойчивого и социально адаптированного ученика.

Психолого-педагогические условия включают три фактора: профессиональную позицию учителя, организацию учебного процесса и систему психолого-педагогической поддержки. Ключевым является коммуникативный стиль педагога и ценностное отношение к ребёнку. По мнению С.Н. Гамовой и Т.Д. Красовой, педагогическая эмпатия, мониторинг эмоционального состояния и доверительные формы взаимодействия снижают тревожность и агрессивность, укрепляя чувство безопасности [4, с.38–52]. А.В. Богомякова указывает на то, что «... осознанное влияние учителя на эмоциональную сферу превращает его в посредника между личностью учащегося и образовательной системой» [3, с.47–49]. Такая позиция поддерживает саморегуляцию, уменьшает риск дезадаптации и укрепляет уверенность.

Эмоциональный климат класса – ведущий фактор безопасности. Позитивный фон усиливает мотивацию, внимание и познавательную активность. Целенаправленное создание ситуаций эмоционального благополучия снижает деструктивное поведение и укрепляет защищённость. Страх и унижение порождают напряжение и снижают активность. Следовательно, благоприятная атмосфера – обязательное условие обучения и личностной устойчивости.

Развитие культуры общения между учащимися – важное направление. Начальная школа задаёт нормы взаимодействия: принятие других, сотрудничество, сопереживание. Коллективные задания, парная и групповая работа развивают эмпатию, снижают конфликтность и укрепляют микроклимат. Системное развитие коммуникативной культуры создаёт условия конструктивного взаимодействия и эмоционального равновесия.

Личностно-ориентированный подход – методологическое основание безопасности. Индивидуализация снижает тревожность и повышает уверенность. Л.И. Шахова отмечает, что рефлексивные упражнения, доброжелательная обратная связь и позитивная оценка укрепляют самооценку и внутреннюю защищённость [7, с.107–109]. Признание индивидуальных различий позволяет выстраивать траектории развития, соответствующие возрастным и эмоциональным возможностям, формируя пространство доверия и ответственности. Личностно-ориентированные технологии направлены на создание психологически безопасной образовательной среды, которая удовлетворяет основные потребности в личностно-доверительном общении и обеспечивает психологическую защищённость включённых в неё субъектов. Сущность личностно-ориентированных технологий в образовательной среде заключается в признании обучающегося центральным субъектом образовательного процесса, обладающим уникальными возрастными, эмоциональными, когнитивными и ценностными характеристиками. В отличие от традиционных нормативно-ориентированных моделей, данные технологии направлены не на усреднённый результат, а на создание условий для индивидуального развития, самопринятия и внутренней психологической защищённости личности.

Существенна роль школьной психологической службы – объединения педагогов-психологов, социальных педагогов, логопедов и классных руководителей. Мониторинг климата и отношений позволяет корректировать учебно-воспитательные решения. По наблюдениям А.В. Богомяковой, системная работа службы позволяет снизить частоту конфликтов и обеспечивает более высокой удовлетворённостью обучающихся [3, с.52–55]. Согласованное взаимодействие педагога и психолога повышает компетентность, выравнивает воспитательные воздействия и снижает риск эмоционального выгорания, а сопровождение учащихся развивает саморегуляцию и уверенность в безопасности.

Родители – полноправные участники обеспечения безопасности. Активное участие родителей укрепляет доверие и снижает тревожность. Вовлечение семьи закрепляет у школьников модели взаимопомощи, ответственности и безопасного поведения. Л.И. Шахова подтверждает эффективность совместных мероприятий, проектов и обсуждений для повышения эмоциональной стабильности коллектива [7, с.109–111]. Работа с родителями предотвращает изоляцию детей и улучшает коммуникацию «школа – семья – ребёнок».

Современные педагогические технологии – ресурс безопасности. Использование в работе игровых форматов, арт-терапевтических элементов, тренингов развивают коммуникацию и саморегуляцию, снижают напряжение в среде младших школьников. Е.В. Иванова и В.А. Нестерова отмечают: интерактивные методы формируют коммуникативную культуру и профилактируют стресс у младших

школьников [5, с.10–23]. Это связано с тем, что интерактивные методы позволяют вовлечь учащихся в активный процесс усвоения учебного материала, а рефлексия помогает сформулировать результаты, определить цели дальнейшей работы и скорректировать действия. По мнению С.Н. Гамовой и Т.Д. Красовой, «... рефлексивная позиция учителя поддерживает позитивный климат и предупреждает эмоциональное выгорание» [4, с.49–51]. Так достигается баланс познавательной активности и психологического комфорта.

В.В. Шалунова отмечает приоритет формирования ответственного поведения в цифровой среде [6, с.79–83]. Мы разделяем мнение о том, что педагог должен обладать навыками критической оценки источников, соблюдать правила этики онлайн-общения и защиты персональных данных. Л.И. Шахова обращает внимание на то, что целевые уроки, родительские собрания и тренинги снижают вероятность информационных угроз и укрепляют чувство защищённости [7, с.111–113]. Информационная безопасность напрямую связана с психологическим благополучием и должна входить в систему воспитательной работы.

Администрация выстраивает систему, исключая дискриминацию, давление и насилие в ученической среде. Сформированная культура выражается в нормах уважения, ответственности и доверия. Состояние помещений, эргономика мебели, освещённость и вентиляция влияют на самочувствие и работоспособность. Продуманная организация классов, зон отдыха и динамических пауз способствует здоровью и позитивному отношению к обучению.

Заключение. Психолого-педагогические условия безопасной среды начальной школы включают профессионализм педагога, благоприятный климат, работу психологической службы, партнёрство с семьёй, современные технологии, информационную и физическую безопасность. Практическая реализация предполагает использование личностно-ориентированных и рефлексивных методов в работе педагога, регулярный мониторинг климата, адресную работу с родителями и повышение компетентности педагогов. Безопасная среда – динамическая система, адаптирующаяся к изменениям и обеспечивающая успешное обучение, социализацию и становление уверенной личности школьника.

Таким образом, формирование безопасной образовательной среды в начальной школе является важнейшим условием обеспечения психологического благополучия и гармоничного развития младших школьников. Безопасная среда представляет собой комплексное образование, включающее психологические, педагогические и социальные компоненты.

Список литературы

1. Баева, И.А., Гаязова, Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и её психолого-педагогическое сопровождение // Психолого-педагогические исследования. – 2012. – № 3. – С. 155-168.
2. Березина, Т.Н., Симонова, М.М., Финогенова, Т.А. Психологическое насилие и угрозы безопасности обучающихся в американских школах и способы их минимизации // Современная зарубежная психология. – 2024. – № 4. – С. 64-78.
3. Богомякова, А.В. Формирование психологической безопасности образовательной среды // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2013. – № 1. – С. 45-57.
4. Гамова, С.Н., Красова Т.Д. Научные подходы к изучению психологической безопасности в отечественных и зарубежных исследованиях // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – С. 38-52.
5. Иванова, Е.В., Нестерова, В.А. Физические параметры и комфортность школьной среды в оценках обучающихся и педагогов // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – № 1. – С. 10-23.
6. Шалунова, В.В. Оценка образовательной среды начальной школы в рамках реализации ФГОС НОО // Наука в мегаполисе. – 2019. – № 4. – С. 79-93.
7. Шахова, Л.И. Рекомендации учителю по обеспечению психологической безопасности младших школьников // Наука и образование: новое время. – 2019. – № 1. – С. 107-119.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CREATING A SAFE ENVIRONMENT IN PRIMARY SCHOOL

Demish A.V.

Scientific supervisor: Plakhtiy T.P., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article examines the psychological and pedagogical conditions that ensure the formation of a safe educational environment in primary schools. The article reveals the content of the concept of "safe educational environment" as the most important factor in the harmonious development of a primary school student's personality. Special attention is paid to the role of the teaching staff, the school psychologist and parents in creating an atmosphere of psychological comfort and emotional well-being of students. The main directions of the teacher's activity in the prevention of anxiety, aggression and conflicts in the children's team are highlighted. The importance of a humanistic approach, pedagogical empathy and personality-oriented learning technologies as key conditions for the formation of a safe environment is emphasized.

Keywords: safe educational environment; primary school; psychological and pedagogical conditions; emotional well-being; personality-oriented approach; psychological safety.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ

Евдокимова А.Ю.

*Научный руководитель: Плахтий Т.П., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
magikstail380@gmail.com*

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема развития творческих способностей учеников первого класса начальной школы на уроках внеклассного чтения. Определены возрастные и психологические особенности первоклассников. Установлено, что внеклассное чтение представляет собой эффективный инструмент интеллектуального развития и расширения читательского кругозора младших школьников. Описаны игровые формы работы, которые обладают большим педагогическим потенциалом и могут быть использованы на уроках внеклассного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: внеклассное чтение, первоклассники, творческая деятельность, творческие способности, творчество.

Введение. Проблема развития творческих способностей младших школьников на уроках внеклассного чтения актуализирована в исследованиях С.А. Абдулвагабовой [1], И.В. Зыбинской [4], Т.Н. Авдеевой [2] и др. Внеклассное чтение обладает большим педагогическим потенциалом для развития творческих способностей учащихся, особенно в младших классах. Литература представляет собой предмет эстетического направления, который изучается в школе, начиная с первого класса, а её роль в формировании интереса к чтению и творческих навыков детей младшего школьного возраста трудно переоценить. Вместе с тем, в последние годы всё более заметна тенденция снижения уровня читательской культуры среди подрастающего поколения, что беспокоит педагогов и многих родителей.

Основная часть. Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте становится учение, учебная деятельность, систематическое усвоение культурно-исторического опыта человечества, выраженного в системе научных знаний. Цель статьи – рассмотреть влияние внеклассного чтения на развитие творческих способностей первоклассников.

Первоклассникам часто требуется больше времени для выполнения задач, связанных с мелкой моторикой, чем более взрослым ученикам. Учет возрастных особенностей позволяет учителю более эффективно выстраивать образовательный процесс. Д. Р. Гурбанова обращает внимание на то, что «... дети, поступающие в 1 класс, впервые

сталкиваются с образовательной средой и требованиями школьной жизни. Они должны адаптироваться к новым правилам и нормам, а также понять, как вести себя в коллективе» [3, с. 668]. Так, первоклассники переходят из домашней среды, в которой правила и нормы были скорее неформальными, в структурированную среду школы, с определенными правилами поведения и ожиданиями. Для многих детей это может быть стрессовым периодом, так как им приходится адаптироваться к новому режиму, расписанию и требованиям. Они должны научиться следовать инструкциям учителя, соблюдать правила класса и школы, а также учиться взаимодействовать в коллективе. Закрепить перечисленные навыки помогает внеклассная работа. В случае, если привыкание первоклассников к школьной среде проходит методически верно, с учетом особенностей возраста, тогда учащиеся быстрее погружаются в урочную и внеурочную деятельность.

Педагоги могут помочь детям развить эмпатию одновременно с реализацией внеклассной работы, предоставляя учащимся возможности проявить заботу и внимание к другим. Например, на уроках можно проводить игры, которые способствуют развитию эмпатии. Также следует использовать ролевые модели, помогающие первоклассникам поставить себя на место другого человека и представить, какой эффект может произвести на него определенное действие или ситуация. Либо младшие школьники после прочитанного произведения могут нарисовать эмоцию главного героя в определенный момент. Как раз такие виды работы эффективно развивают эмоциональный интеллект у первоклассников. В рамках внеклассного чтения необходимо также организовывать обсуждения творческих заданий, связанных с прочитанным. Первоклассники, как правило, с большим энтузиазмом принимаются за создание собственных рассказов, написание альтернативных финалов литературных произведений.

Т. Н. Авдеева обращает внимание на то, что детям «... в первом классе сложно понять и контролировать свои эмоции, так как они только развивают навыки саморегуляции» [2, с. 96]. Учителя прививают учащимся чувство ответственности за свои поступки, развивают умение проводить анализ своих действий и их последствий, а также помогают развивать навыки решения проблем. Используя нестандартные задачи, связанные с героями или ситуациями из произведений, педагоги развивают у младших школьников умение нестандартно смотреть на вещи, действовать креативно и не бояться фантазировать. При этом, первоклассники должны чувствовать, что их эмоции и чувства принимаются в коллективе.

Для детей 1 класса внеклассное чтение становится одним из ключевых факторов формирования интереса к книге, расширения словарного запаса и развития когнитивных и личностных качеств. Особое внимание необходимо уделить развитию умений порождать новые идеи,

нестандартно решать задачи, создавать свои образы. Выявление личностных особенностей, актуализируемых на различных этапах творчества (возникновение творческой ситуации, генерирование идеи, проверка и воплощение нового), дает возможность определить структуру творческих способностей и уточнить сущность данного явления.

Следовательно, в творческих способностях объединяются мотивация творчества, качественные знания и способы создания нового. Результат обучения творческой деятельности – это наличие у учеников развитых креативных способностей. Благодаря выделенным признакам у ученика преодолевается психологическая инерция мышления.

Педагогу необходимо учитывать, что способности детей развиваются в ходе творческой деятельности. В педагогике творческие способности определяются как способность создавать оригинальный продукт, изделие, в ходе изготовления которого самостоятельно применяются усвоенные знания, умения и навыки. В деятельности первоклассников должны проявляться хотя бы минимальное отступление от образца при выполнении задач, поставленных педагогом. Чтение активизирует различные области головного мозга, включая те, которые отвечают за воображение, мышление и эмоциональное восприятие. Когда дети читают, они не просто воспринимают текст; они создают образы и сценарии в своем воображении. Так создаются условия для развития креативного мышления. А. В. Шапоренко указывает на активное участие мозга в процессе чтения, который формирует нейронные связи, необходимые для дальнейшего развития творческих способностей у учеников [5, с.55]. Внеклассное чтение обогащает лексический запас детей. Чем больше слов они знают, тем легче им будет формулировать свои идеи. Учащихся с 1 класса нужно учить не только генерировать идеи, но и выражать их. Разнообразие литературы, которую читают дети, расширяет уже имеющиеся представления о мире и вдохновляет на создание новых мыслей.

Для выстраивания продуктивного внеклассного чтения необходимо уделять достаточное внимание подбору литературы. Предлагаемые книги должны быть занимательными и разнообразными, чтобы поддерживать мотивацию первоклассников к чтению и миру литературы. Дети 6-7 лет охотно читают интересные сюжеты, а также их привлекают яркие персонажи и захватывающие приключения, которые совокупно способны увлечь ребенка и побудить его к дальнейшему самостоятельному изучению других произведений. Вместе с этим, обсуждение прочитанных книг с учителем или родителями позволяет учащимся младших классов осмысливать прочитанное и делиться своими мыслями с другими учениками и взрослыми.

По нашему мнению, с первых уроков внеклассного чтения учителя должны работать над тем, чтобы создать атмосферу любви к чтению для каждого ребенка через организацию книжных выставок, приглашения авторов для встреч с детьми или реализацию игровых литературных форм.

Перечисленные мероприятия способствуют формированию у детей младшего школьного возраста положительного отношения к чтению.

Подробнее остановимся на игровых формах, которые уместно использовать на уроках литературного чтения. Первоклассники обычно охотно включаются в игры, благодаря чему повышается эффективность работы. Первым шагом к внедрению игровых форм является выбор подходящих книг, которые будут интересны и понятны ученикам конкретной возрастной категории. После прочтения литературного произведения рекомендуется организовать ролевую игру, во время которой каждый ученик сможет стать одним из персонажей, прожить свою роль, закрепив материал внеклассного чтения.

Также достаточно эффективным методом является использование настольных игр, связанных с литературой. Можно создать игру «Литературные приключения», в ходе которой ученики будут двигаться по полю, отвечая на вопросы о прочитанной книге или выполняя творческие задания. На сегодняшний день большую популярность приобретают «Книжные театры», в которых ученики инсценируют прочитанные произведения как внутри классного коллектива, так и для других учащихся. Подобные театрализованные представления вдохновляют детей уже с первого класса на дальнейшее чтение. Использование интерактивных приложений и онлайн-игр имеет огромный педагогический потенциал, так как может обогатить опыт внеклассного чтения. С первого класса детей можно привлекать к участию в виртуальных квестах, связанных с литературой, что превратит обучение в современный и увлекательный процесс.

Заключение. Таким образом, внеклассное чтение представляет собой эффективный инструмент развития творческих способностей учащихся 1 класса начальной школы. Анализ психофизиологических аспектов этого процесса доказывает положительное влияние чтения на активизацию мозга у учащихся, развитие их эмоционального интеллекта, обогащение словарного запаса и улучшение концентрации внимания. В начальной школе нужно использовать игровые методы, которые делают обучение более доступным и интересным для учеников, так как создают условия для активного участия каждого ребенка в процессе, побуждая тем самым к творческой деятельности.

Список литературы

1. Абдулвагабова, С. А. Педагогический потенциал гуманистической модели обучения чтению как фактор формирования учебной деятельности младших школьников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Абдулвагабова Саида Абдулгапуровна. – Махачкала, 2008. – 23 с.
2. Авдеева, Т. Н. Универсальные приёмы работы с текстом. Из опыта работы учителя и школьного библиотекаря на уроках внеклассного чтения в начальной школе / Т. Н. Авдеева, М. В. Холодова. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет, 2018. – С. 95-97.

3. Гурбанова, Д. Р. Работа по внеклассному чтению с детьми шестилетнего возраста. / Д. Р. Гурбанова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т.3. – С. 666–670.
4. Зыбинская, И.В. Развитие творческих способностей учащихся начальных классов на уроках русского языка и чтения в современных условиях : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2004. – 23 с.
5. Шапоренко, А.В. Методика внеклассного чтения в начальной школе / А. В. Шапоренко. – Москва: КАРО, 2017. – 112 с.

DEVELOPING THE CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER STUDENTS IN EXTRACURRICULAR READING LESSONS

Evdokimova A.Yu.

Scientific supervisor: Plakhtiy T.P., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. This article examines the problem of developing the creative abilities of first grade elementary school students in extracurricular reading lessons. The age and psychological characteristics of first-graders are determined. It has been established that extracurricular reading is an effective tool for intellectual development and expanding the reading horizons of younger schoolchildren. Game forms of work that have great pedagogical potential and can be used in extracurricular reading lessons in elementary school are described.

Keywords: extracurricular reading, first graders, creative activity, creativity, creativity.

УДК 372.47

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ

Ермолаева А.А.

Научный руководитель: Артемьева В.В., канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,

г. Екатеринбург, Свердловская область, РФ

distantartvv@mail.ru

Аннотация. В работе раскрыто содержание понятий «математические способности» и «нестандартная задача», предложена их типология и описаны отличительные признаки различных групп заданий. Теоретические выводы подкреплены практическими примерами нестандартных задач, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала учащихся начальных классов.

Ключевые слова: математические способности; нестандартные задачи; начальная школа; младшие школьники; начальное обучение математике.

Введение. В условиях стремительной цифровизации и развития цифровых технологий математическое образование приобретает

стратегическое значение. «В связи с активным развитием современных технологий, постепенно внедряющихся в образовательный процесс, особое внимание уделяется проблеме развития способностей обучающихся ещё с начальной школы» [1, с. 258]. Начальная школа является сензитивным периодом для формирования личности ребенка как активного субъекта познания. Именно в этом возрасте закладывается фундамент математических способностей. Однако традиционная образовательная практика зачастую ограничивается использованием стандартных задач, решаемых по готовым алгоритмам. Такой подход оставляет мало пространства для развития гибкости мышления, трудолюбия и умения действовать в нетипичных ситуациях.

Основная часть. Фундаментальный вклад в изучение данной проблемы внес В. А. Крутецкий. Он подчеркивал, что младший школьный возраст – это этап зарождения ключевых компонентов математического таланта. Автор определяет математические способности как «индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающее <...> относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики» [4, с. 91].

Согласно концепции В. А. Крутецкого, структура этих способностей включает:

- формализацию и обобщение математического материала;
- оперирование знаково-числовой символикой;
- последовательное логическое рассуждение и потребность в доказательстве;
- способность к «свернутому» мышлению (сокращению процесса рассуждений);
- гибкость и обратимость мыслительных процессов;
- математическую память и пространственное воображение [4, с. 104].

Поскольку способности развиваются исключительно в деятельности, образовательный процесс должен отвечать ряду дидактических условий. Деятельность ребенка должна носить творческий характер, вызывать положительные эмоции и ориентировать учащегося на цели, находящиеся в «зоне ближайшего развития» – то есть немного превосходящие уже достигнутый уровень.

Решение задач – основной инструмент обучения математике. Традиционно выделяют два типа задач:

1. Стандартные задачи: базируются на готовых правилах, определениях или теоремах. Процесс их решения представляет собой строго последовательную реализацию известного алгоритма.

2. Нестандартные задачи: не имеют универсальных правил решения в школьном курсе. Они характеризуются необычной формулировкой,

наличием «зашифрованных» вопросов или избыточных/противоречивых условий.

Именно нестандартные задачи, требующие многопланового анализа и поиска новых способов решения, способствуют адаптации обучающихся к сложным ситуациям реального мира и наиболее эффективно развивают математический потенциал личности.

Согласно современным исследованиям [2, 3, 5], к признакам, определяющим принадлежность математической задачи к категории нестандартных, относятся:

- деформация структуры условия (неполнота, избыточность или противоречивость данных);
- отсутствие готового алгоритма и многовариантность путей решения (либо обоснование невозможности решения);
- интегрированный характер содержания и его познавательная ценность;
- многоуровневость логических операций, необходимых для поиска ответа.

Для развития математических способностей младших школьников целесообразно использовать следующие группы задач:

- задачи с лишними, недостающими данными; задачи с нестандартной формой изложения данных (рисунок, схема); задачи с несформулированным вопросом; с неполным составом условия.

У Вани и Васи было по несколько мячиков. Сколько мячиков кубиков было у мальчиков?

- Ряды и числовые ребусы.

Расшифруй ребус: КТО + ТОК = КОТ

- Математические софизмы

Полупустое это то же, что и полуполное. Если равны половины, значит, равны и целые. Следовательно, пустое есть то же, что и полуполное.

- Задачи на соображение, логическое рассуждение

Термометр показывает - 15 градусов. Сколько градусов покажут 3 таких термометра?»

Один человек говорит только правду, другой – ложь. Найдите хотя бы один вопрос, который нужно задать каждому из них, чтобы они дали на него одинаковые ответы.

На берегу стоят трое мужчин и два юноши. У них есть лодка, вмещающая лишь одного мужчину или двух юношей. Как всем пятерым переправиться на другой берег реки?

Какой вес можно отмерить гириями 1, 2, 4 и 8 г, если класть гири только на одну чашу весов?

Валерий пришел на речку с 7-литровым ведром. Как ему налить 5 л воды, если у него есть с собой пустая 3-литровая банка?

Оксана разрежала прямоугольную полосу бумаги на четвертинки. Сколько разрезов она сделала?

Я задумала число, прибавила к нему 2, умножила сумму на 6, произведение разделила на 3 и отняла от результата 5. Получилось 10. Какое число я задумала?

- Задачи на установление взаимно-однозначного соответствия между множествами

Кощей разложил свои сокровища в 3 сундука разного цвета, стоящие у стены: в один – драгоценные камни, в другой – золотые монеты, в третий – украшения. Он помнит, что желтый сундук находится правее, чем камни, и что украшения – правее желтого сундука. В каком сундуке лежат украшения, если синий сундук стоит левее красного?

- Задачи по упорядочиванию множеств

В небе мы видим вертолёт, воздушный шар, дирижабль и самолёт. Воздушный шар находится выше вертолёта, вертолёт – ниже самолёта, но выше дирижабля, а воздушный шар – ниже самолёта. В каком порядке расположились по высоте вертолёт, воздушный шар, самолёт и дирижабль?

- Задачи с геометрическим содержанием

Аня начертила квадрат, провела в нём два отрезка. У неё получилось 8 треугольников. Как она это сделала?

- Комбинаторные задачи

В школьной столовой можно взять куриный суп, борщ, щи, жареную рыбу, пюре, плов и котлеты. Сколько разных обедов из двух блюд – первого и второго – можно заказать в столовой?

В рамках диагностического исследования уровня развития математических способностей у учащихся начальной школы ученикам третьего класса было предложено выполнить ряд письменных заданий. Диагностический материал основан на девяти компонентах математических способностей, выделенных В. А. Крутецким. Для каждого компонента были выбраны две нестандартные задачи и разработаны критерии для их оценки на трех уровнях (низкий, средний и высокий).

На основании результатов первоначального диагностического исследования мы пришли к выводу, что у учащихся наблюдается слабое понимание таких компонентов, как способность формализовать математический материал, улавливать формальную структуру задачи и использовать логическое мышление в областях количественных и пространственных отношений, числовой и символической записи, а также способность быстро и широко обобщать математические объекты, отношения и действия, а также гибкость мыслительных процессов в математической деятельности.

Полученные данные были использованы для разработки системы заданий, направленных на улучшение математических способностей младших школьников.

В рамках исследования был проведен ряд занятий в рамках внеклассной деятельности «Умники и умницы», на которых использовались нестандартные задачи, отобранные для развития недостаточно развитых компонентов математических способностей учащихся. Приведем примеры таких задач.

У Саши два ящика. В одном из них он спрятал подарок для друга. На первом ящике он написал: «Подарок здесь», на втором: «В этих ящиках нет подарка». Другу Саша объяснил, что в одном из ящиков лежит подарок, а надписи либо обе истинные, либо обе ложные. В каком из двух ящиков находится подарок?

Маша произнесла истинное утверждение. Рита его повторила дословно, и оно стало ложным. Что сказал Маша?

По озеру в лодке катались Гриша и Миша. К реке подошли Глаша и Маша и попросили перевезти их на другой берег. В лодке может поместиться либо два мальчика, либо одна девочка. Как ребята разрешили эту ситуацию?

Заключение. Для определения уровня развития математических способностей у учащихся начальной школы была проведена повторная диагностика. На основании результатов исследования можно сделать вывод, что проведенная работа позволила большинству учащихся начальной школы с низким уровнем сформированности математических способностей достичь среднего уровня. Учащиеся, находившиеся на среднем уровне, улучшили свои результаты, а некоторые продемонстрировали высокий уровень математических способностей.

Группа учащихся с высокими уровнем значительно увеличилась. Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленного включения нестандартных задач в методическую систему обучения математике в начальной школе.

Список литературы

1. Артемьева, В. В. Нестандартные задачи как фактор развития математических способностей обучающихся / В. В. Артемьева, И. В. Галиакбарова, Е. А. Артемьева // Учитель создает нацию (а-х.А. Кадыров) : Сборник материалов V международной научно-практической конференции, Грозный, 25 ноября 2020 года. – Махачкала - Грозный: Издательство «АЛЕФ», 2020. – С. 258-262. – EDN TZGGEI.
2. Белоконь, Л. В. Нестандартные задачи как средство формирования математических навыков у младших школьников / Л. В. Белоконь, У. Н. Мамутов // Высокопроизводительные вычисления для решения прикладных задач : Сборник материалов XII-й (69-й) ежегодной научно-практической конференции студентов, преподавателей и молодых ученых Северо-Кавказского федерального университета, Ставрополь, 14–27 апреля 2025 года. – Ставрополь: ООО фирма "Ставрополь-сервис-школа", 2025. – С. 54-57. – EDN HIBOGI.
3. Борискина, О. Н. Нестандартные задачи как средство развития математических способностей младших школьников / О. Н. Борискина // Психолого-педагогическое образование в современных условиях : сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции, Куйбышев, 05 декабря 2024 года. –

Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2025. – С. 120-124. – EDN IQZDKS.

4. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – Москва: «Просвещение», 1968, – 432 с.

5. Умаргазина, Б. С. Нестандартные задачи как средство развития математических способностей младших школьников / Б. С. Умаргазина // Наука и молодежь – 2025: взгляд в будущее : материалы международной научно-практической конференции, Оренбург, 17 апреля 2025 года. – Москва: ТЦ Сфера, 2025. – С. 375-377. – EDN MLCQCE.

DEVELOPING THE MATHEMATICAL ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH SOLVING NON-STANDARD PROBLEMS

Ermolaeva A.A.

Scientific supervisor: Artemyeva V.V., PhD, Associate Professor

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Sverdlovsk region, Russian Federation

Annotation. This paper explores the concepts of "mathematical ability" and "non-standard problem," proposes a typology, and describes the distinctive features of various task groups. The theoretical conclusions are supported by practical examples of non-standard problems aimed at developing the intellectual potential of elementary school students.

Keywords: mathematical ability; non-standard problems; elementary school; primary school students; basic mathematics instruction.

УДК 373.24

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Захарченко В.В.

Научный руководитель: Абраменко И.А., ст. преподаватель

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

zaxarnkovika@gmail.com

Аннотация. В статье приводится анализ психолого-педагогических исследований по вопросам формирования представлений о семье у детей дошкольного возраста, указываются особенности процесса формирования представлений о семье у детей, подчёркиваются важные ориентиры педагогической деятельности по указанной проблеме с включением в работу взаимодействия с родителями, раскрываются аспекты социализации дошкольников через формирование важного гражданского опыта у подрастающего поколения в понимании сущности семьи, развивается ощущение полноценности, уверенности личности и направляются её жизненные смыслы в следовании традиционным ценностям семейного уклада и бытия, при котором человек понимает истинность чувств любви и счастья.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, семейные ценности, социализация, смыслы семейной жизни.

Введение. Негативные события в мире, относительно оправдания западными и другими странами появления «не традиционных гендерных ценностей», которые чужды в нашем обществе, привели к некоторому кризису взаимоотношений и в традиционной российской семье. Институты социализации личности, которыми можно назвать российские семьи сталкиваются в современном обществе с различными кризисами. Согласно философским, социологическим, психологическим и педагогическим исследованиям, в обществе всё чаще поднимаются вопросы кризиса семьи спровоцированными глубокими демографическими проблемами внутри страны, основанными на фактах большого количества неполных и неблагополучных семей. При этом, семья как основной институт социализации развивающейся личности, занимает ведущую роль в формировании ценностей будущего гражданина, устанавливает его мировоззренческие позиции о необходимости или отторжении идеи построения своей семьи, что будет ключевым в представлениях и суждениях о его жизни в социуме. Данная ситуация актуализирует вопрос о поддержке традиционных семейных ценностей педагогом ДООУ при взаимодействии с семьёй в вопросах формирования у детей представлений о семье.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчёркивается, что в настоящее время важно уделять особое внимание формированию у дошкольников адекватных представлений о своей семье. Однако, в исследованиях Н.В. Гришиной, Е.С.Бабуновой, Т.М. Бариновой, Е.С.Евдокимовой, О.В. Солодянкиной и др. – установлено, что дети плохо информированы о круге близких людей в своей семье, проявляют недостаточный интерес к чувствам, поступкам, деятельности и взаимоотношениям между членами семьи [6]. Данная тенденция создаёт противоречивые предпосылки для формирования адекватного образа семьи у современного дошкольника, следовательно актуальным становится вопрос разрешения противоречий через поиск эффективных методов и средств качественного изменения данной ситуации.

Целью статьи является выявление особенностей формирования представлений о семье у старших дошкольников в соответствующих педагогических условиях в ДООУ.

Основная часть. Изучению представлений дошкольников о семье посвящено много научных статей, трудов, исследований и обобщённых опытов работы практикующих педагогов, в которых наблюдаются различные точки зрения на теоретическое обоснование влияющих исторических тенденций преобразования нашего общества на развитие культуры отношения к семье. Глубокий анализ обобщённых семейных событий, основанных на морально-нравственных устоях в каждой семье, оказывает значимое влияние на решение родителями выбора траектории образования и на своеобразное формирование у ребёнка представлений о

семье. При этом явно выделяются разные подходы в суждении авторов о культурных, социальных и психологических идеях, стремящихся к формированию социально-значимого отношения между супругами и к растущей личности ребёнка в семье и к актуальной проблеме устройства семьи в ближайшем будущем.

Основавшие психоанализ психологи (З. Фрейд, Ганс Файгингер, Адлер) заметили, что надежда на будущее, может быть фикцией, идеалом, который нельзя реализовать, но такая цель оказывается для человека стимулом для его устремлений. Психоанализ, как первое направление психологии, которое сосредоточило внимание педагогов на детско-родительских отношениях как на фундаменте личностного развития ребёнка. Психоанализ З. Фрейда подвергался критике и сомнению и группа психологов (К. Хорни, Э. Фром, Г. Салливан, Э. Эриксон) основали неофрейдизм и далее именно это направление психологии заложило основу в развитие ключевых концепций детского развития, где проблема отношений между детьми и родителями стала центральной [7].

Связанность отношениями между родителями и детьми порождает основу понятия «семья». Для дошкольника, в силу его возраста, эти связи являются главными. Более того, семья немыслима без ребёнка. Поэтому, когда мы говорим дошкольникам о семье как о явлении общественной жизни, именно отношения «родители – дети» в определённый жизненный момент развивающейся личности становятся центральными и основополагающими в формировании гражданских позиций.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что учёные рассматривали вопросы восприятия детьми семьи и те представления, которые формируются и развиваются под их влиянием являются различными психологическими факторами, составляющими основу общей картины детских представлений о семье [8].

Основные направления исследований включают изучение формирования представлений у старших дошкольников о семье с помощью применения педагогами дидактических и сюжетно-ролевых игр. В изложенном подчёркивается роль образовательной среды и развивающей предметно-пространственной среды дошкольных учреждений в формировании и развитии у детей представлений о семье [2].

Семья традиционно играет ключевую роль в воспитании детей. Опыт, полученный в детстве в кругу семьи, сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Значимость семьи как института социализации личности объясняется тем, что ребёнок проводит в ней большую часть своего времени, и ни один из институтов социализации не оказывает столь продолжительного влияния на формирование личности, как семья. Именно в семье закладываются фундаментальные черты характера, и к моменту поступления в школу ребёнок уже в значительной степени укрепляет личностные характеристики.

Взаимодействуя с детьми, нельзя ограничиваться лишь теоретическим представлением о семье как о социально значимой единице. Необходимо также уделять внимание конкретным семьям, ведь они часто отличаются от идеальных образцов. К возрасту 5-7 лет у ребёнка уже формируется понимание разнообразия семейных структур. Он может привести примеры как многодетных семей, в которых живут бабушки, дедушки, родители и несколько детей, так и более компактных, например, состоящих из матери и дочери или мужа и жены.

В процессе своего развития, каждый ребёнок выстраивает совершенно уникальное и личное видение мира. Это видение отражает его особый способ осмысления окружающей действительности и служит важным показателем его умственного развития. Данная картина мира формируется из его представлений о различных аспектах природы, общества и прочей информации. Среди этих представлений особое место занимает образ семьи. Н.И. Демидова описывает «образ семьи» у дошкольников как подсистему их общего мировоззрения, обладающую многоуровневой структурой, категориальным характером и прогностической функцией [3].

С самого рождения ребёнок впитывает семейный опыт, формируя своё понимание семейной жизни по примеру своих близких. Глубина и качество этого понимания напрямую зависят от эмоциональной вовлеченности и отзывчивости окружающих взрослых. Если мы не начнём целенаправленно прививать дошкольникам семейные ценности и установку на родительство уже сейчас, через 12-15 лет мы рискуем столкнуться с серьёзным демографическим кризисом. Суть решения этой проблемы лежит в сознании нынешних детей, которое, в свою очередь, формируется родителями и педагогами в сотрудничестве с родителями.

Ключевым фактором в создании у ребёнка позитивного образа семьи является тесное взаимодействие воспитателя и родителей. Это обусловлено тем, что семья по-прежнему играет центральную роль в передаче ребёнку социальных и нравственных норм. При этом восприятие семьи дошкольником многогранно и охватывает такие значимости как:

- мотивация и осознание ценности семьи в жизни каждого человека;
- знания о семейной структуре и ролевых позициях каждого члена семьи, несущих обязанности в семье и значимости заботы, помощи, советов и взаимосвязей между членами семьи, как единого органа;
- эмоциональные переживания, связанные с семейной жизнью (переживание за болеющих о их выздоровлении, о взрослых, которые много работают для блага семьи и нуждаются в покое и отдыхе, о престарелых, которые стали немощными и нуждаются в постоянной помощи и уходе, о малых детях, которые нуждаются в постоянной заботе и ласке и т.п.);
- формирующиеся представления о себе как члене семьи и о развитии своей социальной роли в семье до будущих семейных ролей.

Сегодня формирование у детей представлений о семье считается ключевым элементом дошкольного образования. Это сложная педагогическая задача, успешное решение которой требует активного направленного участия семьи. Семейные ресурсы включают свои возможности, интересы, уровни образованности, культуры, социальные связи и значимости в обществе, а также финансовые возможности в решении возникающих актуальных проблем. Для дошкольников восприятие родителей как образца для подражания в их действиях и как основы для понимания семьи является определяющей чертой этого возраста [9].

Психологические особенности дошкольников: подражание, внушаемость, ярко выраженная эмоциональность, любознательность и непосредственность делают их чрезвычайно открытыми для влияния взрослых, в первую очередь родителей. В этот период ребёнок особенно нуждается в эмоциональной поддержке тех, кто постоянно рядом, поскольку дошкольники отличаются повышенной доверчивостью и чуткостью к любым оценкам. Именно привязанность к эмоционально значимым взрослым (родителям) помогает ребёнку формировать представления о семье и мотивирует его к воспроизведению семейных образцов поведения. Девочки с интересом играют с куклами и называют их дочками, а мальчики любят играть игрушечными инструментами, с помощью которых имитируется ремонт техники в быту, в гараже и т.д.

Исследования О.В. Дыбиной и С.А. Козловой выявили ключевые качества идеального примера (образца-ориентира), помогающего дошкольникам понять особенности устройства семьи:

- во-первых, «образец» должен быть морально оправданным и практически применимым, мотивирующим (действенным), направляющим, то есть показывающим детям эмоционально-нравственные примеры, как действовать, и вызывать у них желание подражать этому поведению;
- во-вторых, он должен быть богатым по содержанию (содержательная полнота), учитывающим возраст и индивидуальный опыт каждого ребёнка, а также направляющим его к пониманию и принятию семейных ценностей, традиций, моральных принципов и социальных норм;
- в-третьих, этот образец должен быть личностно значимым, демонстрирующим такие качества, как забота, доброта, верность, ответственность, справедливость, взаимовыручка, то есть выявляющим те черты взаимоотношений, которые ребёнок ценит и понимает [4, 5].

Важно отметить, что истинный смысл мотивации к освоению этих качеств приходит к ребёнку только через реальную жизнь и практику. Исследование Н.И. Демидовой раскрывает, что именно входит в понятие «образ семьи» в сознании дошкольника. Педагог, уделяя внимание тому, как ребёнок воспринимает своё жизненное пространство в семье, приходит к решению о содержании работы с родителями. Ключевым фактором, определяющим это пространство, является семейный уклад – комплексное

понятие, включающее в себя устоявшийся порядок, внутренние правила, распределение домашних дел, ценности, традиции, способы проведения досуга и поддержание родственных связей. Поскольку семейный уклад неразрывно связан с местом жительства, «дом» занимает особое, центральное место в формировании «образа семьи» у дошкольников [3].

В ходе взаимодействия ребёнка с членами семьи формируется его субъективное восприятие самой семьи, которое включает в себя не только факты, но и эмоциональные оценки. Н.И. Демидова отмечает, что ребёнок осмысливает ценность семьи на эмоциональном уровне (любовь и привязанность к маме и папе, сотрудничество, взаимодействие и дружественные отношения с братьями и сёстрами; любовь и уважение к бабушке и дедушке). Ключевыми элементами этого ценностного восприятия являются представления о самой семье, родственных узах и межличностных отношениях. Важно подчеркнуть, что уже в дошкольном возрасте дети способны осознавать значимость семьи для собственного благополучия и собственную роль равноправного её члена, как важную значимость в семейной структуре [3].

Исходя из вышесказанного, определим ключевые подходы к формированию у дошкольников представлений о семье:

- создание позитивного образа семьи: формировать как представления на основе примеров, которые вызывают у детей положительные эмоции и ассоциации;
- понимание роли мамы и папы через уважительное и равноправное взаимодействие родителей с ребёнком так, чтобы он чувствовал себя равным участником семейной жизни, который направляем со стороны родителей и поддерживаем ими до полной его самостоятельности;
- обучение детей семейному опыту включением их в деятельность: родители демонстрируют своё видение семьи через совместные участия в бытовом труде и отдыхе, в различных занятиях (увлечениях) и играх. Именно в процессе такой деятельности у ребёнка происходит более глубокое и точное понимание того, что такое семья;
- формирование комплексного видения: необходимо, чтобы ребёнок воспринимал семью как неотъемлемую и гармоничную часть всего мира, а также осознавал свою принадлежность к ней [1].

Кроме того, работа педагога в старшей группе детского сада по проблеме формирования представлений о семье у детей будет включать не только взаимодействие с родителями, но и организацию образовательной деятельности детей в разных образовательных областях, которые пошагово алгоритмично будут поводить дошкольника к представлению и пониманию важности семьи, как одного из элементов счастливой жизни в обществе. Для этого продуманы такие ключевые подходы формирования у дошкольников представлений о семье:

- проведение ООД с соответствующей тематикой: «Мой дом и моя семья» (цель: создать эмоционально-благоприятную атмосферу для

формирования у детей духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к родному дому и семье; методы и приёмы: пальчиковая игра «Варежка – дом для семьи пальчиков»; показ презентации «У каждого человека есть свой дом», отгадывание загадок «Кто из членов семьи живёт в этом доме»? Игра «Чудесный мешочек с семейными вещами: чья вещь?». Окончание занятия: коллективное чтение стихотворения Виктора Капицкого «Семья – это Мы. Семья – это Я»;

- дидактическая игра: «Распределяем в семье бытовой труд» (4 коробочки для сюжетных картинок: труд мамы, труд папы, труд братика; труд сестрички и т.д.);

- дидактическая игра: «Как я буду дома помогать?» (цель: научить ребёнка в сюжетных картинках выбирать такой труд, с которым он справится и с которым он не справится с объяснением почему);

- сюжетно-ролевая игра: «Готовимся всей семьёй к празднику» (цель: научить детей в малой подгруппе распределять между игроками и выполнять коллективно одно дело с подготовкой детей к сюжетно-ролевой игре в виде выбора своего труда из перечня необходимых работ и обговаривания последовательности его выполнения с подбором необходимых условий для выполнения);

- проведение совместного с родителями праздника «Мама, папа, я – спортивная семья» (цель: показать, как работает семья в одной спортивной команде при выполнении соревновательных и весёлых заданий);

- строительная игра-конкурс малыми подгруппами «Создаём из снега (песка) семейный очаг для снежных (песочных) человечиков» (цель: развивать представление детей как первобытные люди устраивали своё жильё. Предварительная подготовка рассматривание картинок детских энциклопедий и обсуждение темы);

- проведение ООД образовательная область «Художественно-эстетическое развитие». Тема: «Создаём поздравительные открытки для папы и мамы» (цель: сформировать у детей представление о праздниках 23 февраля и 8 Марта, когда поздравляют мам и пап; создать эмоционально-благоприятную атмосферу и желание у детей создавать поздравительные открытки для своих родителей, быть сопричастным к празднику. Цель: научить детей выполнять объёмную аппликацию для создания поздравительной открытки с возможностью детям выбрать самостоятельно содержание открытки для её изготовления и поздравления родных, с репетицией поздравления папы и мамы. Научить детей благодарить родителей за их заботу.

Заключение. Формирование адекватного представления о семье у ребёнка признается одной из приоритетных и многогранных задач дошкольного образования. Ключевыми аспектами формирования представлений о семье у старших дошкольников являются:

- необходимость ознакомить детей с семьёй как общественным институтом, где отношения между родителями и детьми играют центральную роль;

- важно учитывать, что родительские стили воспитания (авторитетный, авторитарный, попустительский, демократический) варьируются и с каждым стилем нужно педагогу научиться работать в своём ключе, где важно, направлять родителей показать для детей примеры лучших семейных взаимоотношений, которые станут ребёнку опорой для построения своей семьи;

- организуя работу с детьми, педагог видит, насколько у детей отражается в игре позитивное представление о семье или другое противоречивое представление, которое требует корректировки и участия родителей. Для этой цели нужно организовывать дополнительные консультации, приглашать родителей на совместные семейные мероприятия и праздники, где сами родители увидят примерные взаимоотношения в других семьях.

Семья оказывает мощное влияние на ребёнка: она является источником безусловной любви и заботы, но также может стать причиной серьёзных проблем в воспитании. Важно помнить, что отношение родителей к ребёнку может быть разным – от полного безразличия до отвержения (в неблагополучных семьях). Важно, чтобы педагог вовремя мог оказать помощь и поддержку ребёнку и никогда не прекращал этой деятельности, чтобы сумел передать эту эстафету коллеге из начальной школы. Таким образом педагоги становятся агрегаторами формирования важных гражданских приоритетов в развитии общества и в решении важной государственной проблемы выравнивания демографической ситуации в стране.

Список литературы

1. Аббасова, Л. И. Семья как институт воспитания и обучения детей дошкольного возраста / Л. И. Аббасова, И. В. Зотова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 6-9.
2. Бодрова, Е. А. Формирование образа семьи у дошкольников / Е.А.Бодрова // Проблемы современного образования. – 202. – № 6. – С. 219-227.
3. Демидова, Н. И. Взаимодействие детского сада и семьи в процессе формирования «образа семьи» у старших дошкольников / Н. И. Демидова // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 4. – С. 79-83.
4. Дыбина, О. В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Подготовительная к школе группа. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. – 80 с.
5. Козлова, С. А. Мой мир: приобщение ребёнка к социальному миру / С. А. Козлова. – М.: Линка-Пресс, 2000. – 224 с.
6. <https://infourok.ru/formirovanie-predstavlenij-o-seme-u-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-proektnoj-deyatelnosti-4331123.html>
7. <https://studfile.net/preview/2383489/page:108/>
8. <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-model-protssessa-formirovaniya-predstavleniy-o-semeinyh-otnosheniyah-u-starshih-doshkolnikov/viewer>

THE FEATURES OF FORMING FAMILY IDEAS IN PRESCHOOL CHILDREN

Zakharchchenko V.V.

Scientific supervisor: Abramenko I.A. senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article provides an analysis of psychological and pedagogical research on the formation of ideas about family in preschool children, describes the features of the process of forming ideas about family in children, highlights important guidelines for pedagogical activity on this issue, including interaction with parents, and reveals aspects of the socialization of preschool children through the formation of important civic experience in the younger generation in understanding the essence of family, develops a sense of fullness and confidence in the individual, and guides their life meanings in following the traditional values of family life and existence, where a person understands the true feelings of love and happiness.

Keywords: family, family education, family values, socialization, and the meaning of family life

УДК 373.2

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Зелковская Е.Н.

Научный руководитель: Глоба Т.Н., канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

magadaskar27@mail.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы воспитания духовно-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. Рассматриваются взгляды классиков и современных исследователей на природу нравственного развития и роль игры в этом процессе. Раскрываются ключевые механизмы воспитательного воздействия сюжетно-ролевой игры: эмоционально-ценностное освоение, развитие произвольности и самоконтроля, освоение социальных этических эталонов. Обосновывается методический потенциал сюжетно-ролевой игры как ведущего средства формирования нравственного сознания и поведения дошкольников в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, старший дошкольный возраст, сюжетно-ролевая игра, нравственное воспитание, эмпатия, произвольность, социализация, ФГОС ДО.

Введение. В современной системе дошкольного образования, регламентированной Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС ДО), особое место занимает задача духовно-

нравственного развития детей. Формирование у дошкольников ценностных ориентиров, уважения к культурным традициям, чувства справедливости, доброжелательности и ответственности рассматривается как фундамент для становления гармоничной и социально адаптированной личности [9].

Однако, как показывает анализ психолого-педагогической литературы, эффективность нравственного воспитания напрямую зависит от используемых средств. Они должны быть адекватны возрасту и являться ведущей деятельностью дошкольника. Такой деятельностью, по единодушному мнению исследователей (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев), является сюжетно-ролевая игра. Именно в игре создаются уникальные условия для того, чтобы внешние моральные требования стали внутренними убеждениями ребенка [2; 3; 10]. Цель данной статьи – систематизировать теоретические представления о возможностях и методическом потенциале сюжетно-ролевой игры в воспитании духовно-нравственных ценностей у старших дошкольников.

Основная часть. Проблема нравственного воспитания дошкольников является междисциплинарной и имеет глубокие корни в педагогике и психологии [3].

Л.И. Божович, исследуя формирование личности, подчеркивала, что нравственное развитие неразрывно связано с формированием у ребенка системы отношений к миру, другим людям и самому себе. Основой этого развития является способность к эмпатии, доброжелательность и ответственность, которые закладываются в дошкольном возрасте через взаимодействие с окружающими [1].

Согласно Н.И. Болдыреву, коллективная игра является важным инструментом для формирования у детей нравственного сознания духовно-нравственных ценностей, поскольку именно в совместной деятельности происходит его становление. В процессе такой игры дети осваивают навык согласования личных желаний с потребностями других, что является краеугольным камнем уважения и товарищества. Нарушение этических норм, например нечестность, мгновенно ощущается всем коллективом, что усиливает социальное воздействие и способствует закреплению отрицательной оценки подобного поступка. Нравственные качества, такие как усердие и ответственность, прочно усваиваются, когда исход игры напрямую зависит от вклада каждого участника. Недобросовестное поведение одного игрока ставит под угрозу не только его личный результат, но и успех всего коллектива [5].

Ключевой фигурой в понимании роли игры является Л.С. Выготский. В рамках своей культурно-исторической теории он утверждал, что развитие личности происходит через присвоение социокультурного опыта. Игра, по Выготскому, – это «зона ближайшего развития», где ребенок способен достичь более высокого уровня нравственного самосознания. Создавая воображаемую ситуацию и добровольно подчиняясь правилам,

ребенок делает первый шаг к произвольному нравственному поведению [2, с. 210–230].

Опираясь на труды Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин рассматривал игру как фундаментальный механизм нравственного развития, называя ее «школой морали». Он подчеркивал, что через ролевые игры, например, имитирующие профессии врача или родителя, дети не только приобретают практические навыки, но и постигают глубинный этический смысл социальных взаимодействий – ценности поддержки, ответственности и заботы. Эльконин полагал, что игра позволяет ребенку выйти за пределы своих непосредственных желаний и перейти к действиям, мотивированным осознанием их общественной значимости. Это усвоенное социальное значение становится главным двигателем нравственного поведения. Успех в воспитании достигается, когда взрослые помогают детям осмыслить социальную подоплеку игровых сценариев. Вместо абстрактных наставлений, ребенок проживает моральные нормы как неотъемлемую часть своей игровой роли. Следовательно, нравственное воспитание посредством игры заключается не в назиданиях, а в создании условий для деятельности, которая естественным образом формирует социальные и духовно-нравственные ориентиры, подготавливая ребенка к осмысленной и ответственной жизни в социуме [10].

Современные исследователи (В.И. Петрова, Н.М. Стульник, В.Г. Солодянкина) конкретизируют понятие духовно-нравственных ценностей применительно к старшему дошкольному возрасту, выделяя такие качества, как доброта, справедливость, честность, уважение, отзывчивость, трудолюбие. Эти ценности рассматриваются как основа для успешной социализации ребенка [6].

Анализ литературы позволяет выделить три взаимосвязанных механизма, через которые сюжетно-ролевая игра реализует свой воспитательный потенциал:

- *эмоционально-ценностное освоение*: центральным звеном здесь является взятие на себя роли. Чтобы адекватно отыграть персонажа, ребенок вынужден выйти за рамки собственного «Я» и встать на позицию другого. Этот процесс (эмоциональная децентрация) заставляет его «считывать» чувства партнера по игре, подстраивать под них свои действия. Ребенок не просто узнает, что нужно быть добрым, а проживает состояние заботы, сострадания или благодарности. Как отмечала Л.И. Божович, именно моральное чувство, рождающееся из страха потерять отношения или радости от общего успеха, является первичным моментом в становлении нравственного сознания [8].

- *развитие регуляторных функций* (произвольность и самоконтроль): нравственный поступок требует волевого усилия. Ключевая возможность игры, по Л.С. Выготскому, – перевод внешне навязанных правил в сферу добровольного самоконтроля. Ребенок, играя роль, намеренно сдерживает свои сиюминутные желания, подчиняясь логике роли. Это тренирует

нравственную волю и формирует ценность ответственности. В коллективных играх дети учатся регулировать не только свое поведение, но и поведение партнеров, что является основой саморегуляции в реальной жизни. Моральное поведение выходит за рамки простого осознания правильного и неправильного, оно включает в себя способность поступать согласно этому пониманию, даже если это требует отказа от немедленных удовольствий. Для детей старшего дошкольного возраста развитие саморегуляции, умения направлять свои поступки к намеченной цели и самодисциплины представляет собой ключевой этап их морального становления [2; 4; 8].

– *освоение социальных этических эталонов*: сюжетно-ролевая игра – это модель социальной жизни. Проигрывая роли, связанные с профессиями (врач, спасатель, учитель) или семейными обязанностями, ребенок усваивает этические нормы, присущие этим ролям: гуманность, справедливость, заботу о слабых. Игра в коллективе формирует ценность сотрудничества и взаимопомощи, так как достижение общей игровой цели требует согласованных действий и учета интересов других [3].

Методический потенциал сюжетно-ролевой игры. Для педагога сюжетно-ролевая игра является мощным методическим инструментом. Ее потенциал реализуется через три направления [4]:

– **создание мотивации**: привлекательность роли побуждает ребенка добровольно принимать связанные с ней этические требования (забота, справедливость); успех в игре и одобрение сверстников закрепляют положительную мотивацию к нравственным поступкам.

– **моделирование этических ситуаций**: педагог может целенаправленно вводить в игру сюжетные линии, создающие ситуации нравственного выбора (например, конфликт интересов, необходимость помощи); ребенок не просто слушает о сострадании, а оказывает его в безопасной игровой среде.

– **тренировка регуляторных механизмов**: постепенное усложнение правил игры и необходимость их соблюдения являются прямой тренировкой произвольности. Обязательный этап пост-игровой рефлексии (вопросы: «Кто поступил заботливо?», «Почему мы не смогли договориться?») переводит игровой опыт в осознанный личный опыт, формируя способность анализировать мотивы и последствия поступков с нравственной точки зрения.

Суть методической силы сюжетно-ролевой игры – в её способности сплести нити познания, этики и саморегуляции в единое, живое полотно. Игра не просто рисует картину морали, она даёт ей силу действовать, превращая нравственные принципы в ключ к успеху. Создавая и обогащая игровые сценарии моральными дилеммами, педагог помогает старшим дошкольникам перейти от послушания к внутренней убежденности, выстраивая фундамент их духовных и нравственных ориентиров [6].

Заключение. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы подтверждает, что сюжетно-ролевая игра является психологически адекватным и педагогически обоснованным средством воспитания духовно-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. Она позволяет интегрировать нравственные требования в ведущую, естественную для ребенка деятельность. Механизмы эмпатического проживания, добровольного подчинения правилам и моделирования социальных отношений обеспечивают не просто знакомство с нормами, а их глубокое присвоение, переход от внешних требований к внутренним устойчивым нравственным ориентирам. Эффективность использования игры напрямую зависит от педагогической организации процесса: обогащения предметно-игровой среды, целенаправленного введения ситуаций нравственного выбора и проведения последующей рефлексии.

В контексте культурно-исторической теории (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) [2; 10], сюжетно-ролевая игра выступает как инструмент развития высших психических функций, прежде всего произвольности, которая лежит в основе морального самоконтроля. В соответствии с гуманистическими подходами (И.Г. Песталоцци), игра создает эмоционально безопасную среду, необходимую для развития «сердца» – нравственного чувства, основанного на любви и доверии.

Для успешной реализации этого потенциала, педагог должен выступать не просто как организатор, а как тонкий методист, способный вплетать нравственные дилеммы в ткань игры (Н.И. Болдырев) и обеспечивать их осмысление. Таким образом, сюжетно-ролевая игра является ключевым условием для формирования у старших дошкольников целостной, деятельностной системы духовно-нравственных ценностей [3].

Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2018. – 400 с.
2. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 2016. – С. 210–230.
3. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / О. В. Солнцева (Ред.). – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 464 с.
4. Карабанова, О. А. Игра в дошкольном детстве: развитие, обучение, воспитание / О.А. Карабанова. – Москва: Айрис-пресс, 2017. – 256 с.
5. Менджерицкая, Д.В. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Д. В. Менджерицкая. – Москва : Просвещение, 2017. – 192 с.
6. Петрова В.И., Стульник Н.М. Нравственное воспитание в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 69 с.
7. Солодянкина, В.Г. Воспитание нравственных качеств у дошкольников. – М.: Аркти, 2003. – 289 с.
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. Приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

EDUCATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE THROUGH SITUATIONAL AND ROLE-PLAYING GAMES

Zelkovskaya E.N.

*Scientific supervisor: Globa T.N., PhD, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation*

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the problem of fostering spiritual and moral values in children of senior preschool age. It examines the views of classical and modern researchers on the nature of moral development and the role of play in this process. The article reveals the key mechanisms of the educational impact of role-playing games: emotional and value-based development, the development of self-regulation and self-control, and the acquisition of social ethical standards. The article substantiates the methodological potential of role-playing games as a leading tool for shaping the moral consciousness and behavior of preschoolers in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education.

Keywords: spiritual and moral values, senior preschoolers.

УДК 373.2

РОЛЬ СЕМЬИ В АДАПТАЦИИ К ДЕТСКОМУ САДУ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Золотаренко П. Д.

*Научный руководитель: Белоусова С. С., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Свердловская область, РФ
polia.zolotarensko@yandex.ru*

Аннотация. В статье анализируются психолого-педагогические особенности адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада, выделяются степени и фазы адаптационного процесса, описаны типы адаптивного поведения детей и возможные реакции на стресс при поступлении в дошкольную организацию. Особое внимание уделяется роли семьи и взаимодействию педагогов с родителями по вопросам подготовки ребенка к детскому саду, организации режима, здоровьесберегающих практик и эмоционального благополучия. Показано, что комплексный подход, включающий учет индивидуальных особенностей ребенка, поддержку со стороны семьи и использование разнообразных форм работы с родителями, способствует более успешному вхождению детей в новую социальную среду и снижению уровня дезадаптации.

Ключевые слова: адаптация детей раннего возраста, детский сад, взаимодействие с семьей, формы работы с родителями, социализация ребёнка.

Введение. Вопрос адаптации детей раннего возраста к детскому саду является важным и непростым как для самих детей, так и для родителей и педагогов. Переход из домашней обстановки в учреждение дошкольного образования может быть как радостным, так и тревожным событием для малыша. Успешная адаптация способствует формированию у ребенка чувства безопасности, уверенности и готовности к обучению, в то время как трудности на этом этапе могут привести к стрессу и негативным последствиям.

Адаптация является одним из важнейших процессов в жизни человека. Способность к быстрой и успешной мотивации позволяет человеку эффективно взаимодействовать с окружающей средой. Этот процесс охватывает как физиологические, так и психологические аспекты, а также включает в себя социализацию, что делает его многогранным и многофакторным. Таким образом существует необходимость комплексного подхода к учету многофакторных аспектов адаптации, что позволит обеспечить более успешный переход детей к образовательным процессам и социализации.

Основная часть. Тема адаптации является интересной и важной для ученых из разных направлений науки.

Адаптация, по мнению Ж. Пиаже, представляет собой процесс, обеспечивающий равновесие между воздействием окружающей среды и потребностями человека. Он выделял три степени адаптации: легкую, среднюю и тяжелую, что подчеркивает разнообразие реакций индивида на изменения внешних условий. Ж. Пиаже рассматривал адаптацию как динамичный процесс, в котором важную роль играют как внутренние, так и внешние факторы [12].

Факторы, влияющие на успешность адаптации, исследуются многими авторами, среди которых выделяется А.Г. Бобылева. Она акцентирует внимание на таких аспектах, как возраст ребенка, состояние его здоровья и особенности взаимодействия с родителями и воспитателями. Эти факторы могут существенно влиять на то, насколько эффективно ребенок сможет адаптироваться к новым условиям жизни [3].

Таким образом, адаптация представляет собой сложный и многоуровневый процесс, который зависит от множества факторов. Понимание различных аспектов адаптации позволяет лучше осознать механизмы взаимодействия человека с окружающей средой и способствует более эффективной поддержке в процессе социализации и личностного развития.

Адаптация в детском саду является активным процессом, приводящим или к позитивным (адаптированность, т.е. совокупность всех полезных изменений организма и психики) результатам, или негативным (стресс). При этом выделяются два основных критерия успешной адаптации:

- внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворенность),

– внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнять требования среды) [1].

В ходе комплексного исследования, проведенного В.В. Ветровой, было выделено три фазы адаптационного процесса в детском саду:

1) Острая фаза, которая сопровождается разнообразными колебаниями в соматическом состоянии и психическом статусе, что приводит к снижению веса, частым респираторным заболеваниям, нарушению сна, снижению аппетита, регрессу в речевом развитии (длится в среднем 1 мес.).

2) Подострая фаза характеризуется адекватным поведением ребенка, т.е. все сдвиги уменьшаются и регистрируются лишь по отдельным параметрам на фоне замедленного темпа развития, особенно психического, по сравнению со средними возрастными нормами (длится 3-5 мес.).

3) Фаза компенсации характеризуется убыстрением темпа развития, в результате дети к концу учебного года преодолевают указанную выше задержку темпов развития [2].

Различают три формы прохождения ребенком дошкольного возраста острой фазы адаптационного периода при поступлении в группу детского сада:

- легкая адаптация – сдвиги нормализуются в течение 10-15 дней, ребенок прибавляет в весе, адекватно ведет себя в коллективе, болеет не чаще обычного;

- адаптация средней тяжести – сдвиги нормализуются в течение месяца, при этом ребенок на короткое время теряет в весе, может наступить заболевание длительностью 5-7 дней, есть признаки психического стресса;

- тяжелая адаптация длится от 2 до 6 месяцев, ребенок часто болеет, теряет уже имеющиеся навыки, может наступить как физическое, так и психическое истощение организма [1].

Возможности в проявлении реакций в адаптации детей раннего возраста в своих исследованиях рассмотрела Д.Н. Шулкина. Она выделяет три основные группы адаптивного поведения, для которых характерны определенные поведенческие и эмоциональные реакции.

Первая группа – группа легкой, или благоприятной, адаптации. Период легкой адаптации длится около 7 дней. У детей в это время могут наблюдаться незначительные психосоматические расстройства, которые быстро проходят.

В первые дни при выполнении режимных моментов дети обычно капризны, но в группе достаточно активны, несмотря на некоторую растерянность. Для детей первой группы с легкой формой адаптации характерны положительные эмоциональные реакции на сверстника – они радуются при появлении определенного ребенка, могут дотрагиваться до сверстника, стремятся рассмотреть его, огорчаются, когда за ребенком приходят родители или когда их друзей не приводят в группу [11].

У таких детей достаточно быстро налаживается контакт с воспитателем. Малыши с удовольствием выполняют его просьбы, не стесняясь, обращаются за помощью и адекватно реагируют на поручения педагога; активно стараются вовлечь взрослых в свою деятельность [8].

Вторая группа – адаптация средней тяжести, или среднеблагоприятная адаптация. Негативные изменения в поведении ребенка и в общем его состоянии выражены ярче, и привыкание к новым социальным условиям длится дольше – от 2 недель до 1 месяца. Малыш уже не может так быстро справиться со стрессом, вызванным переменами в его жизни, как дети первой группы. Более напряженными и фиксированными являются его реакции в ситуации расставания с близким человеком (малыш цепляется за маму и горько плачет). В группе ребенок продолжает плакать, постоянно зовет маму, просится домой, ходит за педагогом, беспокоится и постоянно спрашивает, когда за ним придут. В течение дня такой малыш пассивен и малоподвижен. У детей с адаптацией средней тяжести могут наблюдаться соматические реакции (рвота, аллергии, жалобы на головную боль или боль в животе и др.), которые исчезают только через 2–3 недели от начала их появления. Постепенно дети начинают привыкать к окружающей обстановке, обращать внимание на новые игрушки. Они включаются на непродолжительное время в групповые игры, организованные взрослым, хотя и быстро теряют к ним интерес. Общение с другими детьми в этот период неустойчивое. В совместной игре дети часто используют только одно игровое действие, и такая игра не продолжительна [6]. Малыши часто обращаются к воспитателю за помощью, отвечают на предложение поиграть, но не стараются вовлечь его в свои занятия.

Третья группа – группа тяжелой адаптации или неблагоприятная. При тяжелой адаптации наблюдаются поведенческие нарушения, которые выражаются прежде всего в полярности проявлений: ребенок или подавлен, или сильно возбужден. В режимных моментах возникают сложности: у детей резко меняется пищевое поведение (снижается аппетит, возможен полный отказ от еды), малыши плохо засыпают, капризничают. Дети постоянно зовут маму, спрашивают, когда она придет, требуют у воспитателей ее позвать. Разлука и встреча с близкими проходят очень бурно и сопровождаются слезами и цеплянием. По отношению к сверстникам эти дети пассивны: они не проявляют инициативы во взаимодействии, у них редко наблюдаются подражательные действия.

Улучшение состояния ребенка при тяжелом варианте адаптации проходит очень медленно – в течение 2–3 месяцев [2].

Особенности детей раннего возраста в адаптации к детскому саду связаны с их эмоциональной и психологической незрелостью, высокой зависимостью от взрослых и ограниченными коммуникативными навыками. Главными чертами в этот период являются высокая потребность в безопасности и стабильности, страх разлуки с родителями, а также

неспособность быстро переключаться на новые режимы и социальные ситуации. Дети раннего возраста нуждаются в постепенном, мягком введении в новую среду, учитывающем их индивидуальные особенности и темпы освоения. В раннем возрасте адаптация часто сопровождается повышенной тревожностью, плачем и сопротивлением, что связано с недостаточной сформированностью навыков самостоятельности и умением выражать эмоции словами. На этом этапе важна поддержка со стороны воспитателей и родителей, создание атмосферы доверия и безопасности, а также использование игровых форм взаимодействия для снижения стресса. Важным фактором считается стабильный распорядок дня и привычные ритуалы, помогающие ребенку ориентироваться и чувствовать себя увереннее в детском саду. Кроме того, дети раннего возраста отличаются быстротой утомления и потребностью в полноценном сне и кормлении, что влияет на успешность адаптации. Мелкие моторные навыки и навыки самообслуживания на этом этапе только формируются, поэтому педагогам важно включать занятия, развивающие эти умения, что способствует формированию самостоятельности и облегчает процесс вхождения в коллектив детского сада [5].

Семья играет ключевую роль в подготовке ребенка к новым условиям, поскольку именно в ней закладываются основные социальные навыки, ценности и нормы поведения. Рассмотрим более подробно, как семья влияет на процесс адаптации детей к детскому саду.

Эмоциональное состояние ребенка во многом зависит от атмосферы в семье. Дети, воспитывающиеся в теплой и поддерживающей среде, легче справляются с тревогой и неуверенностью, связанными с переходом в детский сад. Родители, проявляющие заботу и внимание, помогают ребенку чувствовать себя защищенным и уверенным в себе.

В семье дети учатся основам общения: как выражать свои эмоции, разрешать конфликты и взаимодействовать с другими людьми. Эти навыки становятся основой для успешной социализации в детском саду, где необходимо взаимодействовать с воспитателями и сверстниками [7].

Родители могут помочь ребенку подготовиться к новому этапу, объясняя, что такое детский сад, как там проходят занятия и игры. Прогулки в детский сад перед началом посещения, обсуждение того, что ожидает ребенка, а также позитивные примеры из собственного опыта могут снизить уровень тревожности [4].

Установленный распорядок дня в семье помогает ребенку чувствовать себя более уверенно и предсказуемо. Знание того, что после завтрака будет время для игр или чтения книг, а затем – поход в детский сад, создает ощущение стабильности и безопасности.

Родители являются первыми ролевыми моделями для своих детей. Их поведение и стиль общения формируют представления ребенка о том, как вести себя в новых социальных условиях. Если родители

демонстрируют открытость и доброжелательность, ребенок будет склонен к подобному поведению в детском саду [3].

Семейные традиции и ценности помогают ребенку понять свою идентичность и место в обществе. Знание о своей культуре и семейных обычаях создает у ребенка чувство принадлежности и уверенности, что также способствует успешной адаптации [9].

Активное участие родителей в жизни детского сада, например, через участие в родительских собраниях или общение с воспитателями, позволяет им лучше понимать потребности своего ребенка и получать необходимую информацию для поддержки его адаптации.

Т.А. Березина и М.Н. Полякова рассматривают взаимодействие с семьей как совместную деятельность, направленную на достижение общих целей и решение значимых для участников проблем. Такое взаимодействие демократично и основано на учете индивидуальных интересов партнеров.

Адаптация детей раннего возраста к детскому саду – ключевой этап их социализации и развития. Успешный переход из семьи в дошкольную среду формирует чувство безопасности, уверенность и готовность к обучению, предотвращая стресс и регресс навыков. Трудности же на этом этапе могут привести к длительным эмоциональным и физическим нарушениям. Е.П. Арнаутова выделяет содержание общения с родителями детей первой младшей группы направленных на работу по адаптации детей:

- подготовка ребенка к посещению детского сада;
- игры дома, способствующие адаптации к условиям семейно-общественного воспитания;
- организация здорового образа жизни: личная гигиена, закаливание, питание;
- обеспечение ребенку чувства безопасности и эмоционального комфорта в семье;
- понимание ребенка через его телесные проявления;
- последствия запугивания в семье, приводящего к психическим травмам;
- вредные и полезные привычки ребенка (сосание пальца, соски, грызение ногтей и др.);
- избалованность ребенка;
- реагирование на детские истерики и факторы эмоционального благополучия.
- Основное внимание на начальном этапе пребывания ребенка в детском саду уделяется облегчению адаптационного периода. Для этого применяются следующие виды взаимодействия с семьями:
 - индивидуальная работа с семьей;
 - дифференцированный подход к семьям разного типа;
 - коллективные формы работы.

- Используемые формы взаимодействия включают:
- индивидуальные и групповые беседы: с четко определенной целью, лаконичным содержанием, побуждающим родителей к диалогу, с акцентом на умение педагога слушать и проявлять доброжелательность;
- консультации: индивидуальные или для подгруппы родителей с одинаковыми проблемами или успехами, направленные на усвоение знаний, умений и решение проблемных вопросов; могут включать обсуждение заранее прочитанных статей;
- семинары-практикумы: для родителей, нуждающихся в практических навыках воспитания, с демонстрацией приемов, например, чтения книг или рассматривания иллюстраций;
- семейные клубы: основаны на добровольности и личной заинтересованности, объединяют семьи с общей проблемой для совместного поиска решений; тематика определяется запросами родителей, а структура клубов может быть гибкой совместные досуги и другие формы [10].

Заключение. Адаптация детей раннего возраста к детскому саду – это комплексный процесс, требующий внимания к психологическим, физиологическим и социальным аспектам. Исследования ученых подчеркивают важность индивидуального подхода и эмоционального комфорта. Этапы адаптации включают острую, подострую и компенсаторную фазы, каждая из которых сопровождается определенными проблемами. Роль семьи в этом процессе неопределима: родители обеспечивают эмоциональную поддержку и готовят ребенка к новым условиям, а педагоги, через различные формы взаимодействия, помогают создать благоприятную среду для адаптации. Совместные усилия семьи и детского сада являются залогом успешного вхождения ребенка в новую социальную среду и его гармоничного развития.

Список литературы

1. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. – М., 1977.
2. Баенская, Е. Р. Закономерности раннего эмоционального развития / Е. Р. Баенская // Альманах ИКП РАО. – 2014. – № 19. – URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/zakonomernosti-rannego-emocionalnogo-razvitiya-v>.
3. Бобылева, А. Г. Проблема адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ / А. Г. Бобылева // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2017. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-adaptatsii-detey-rannego-vozrasta-k-usloviyam-dou>.
4. Волобуева, Н. А. Адаптация детей к условиям дошкольного учреждения / Н. А. Волобуева, Т. В. Климова, В. М. Ширшова // Вестник НГПУ. – 2012. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-detey-k-usloviyam-doshkolnogo-uchrezhdeniya>.
5. Дремлюга, С. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ / С. В. Дремлюга // Вестник науки и образования. – 2021. – № 13-1 (116). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-detey-rannego-vozrasta-k-usloviyam-dou>.
6. Евко, Э. А. Адаптация детей раннего возраста к условиям детского сада / Э. А. Евко // Проблемы педагогики. – 2023. – № 1 (62). – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-detey-rannego-vozrasta-k-usloviyam-detskogo-sada>.

7. Лебедева, К. М. Модель формирования педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения / К. М. Лебедева // Концепт. – 2016. – № 2-1 (115). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-vospitannikov-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya>.

8. Матвеева, А. В. Изучение степени адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО / А. В. Матвеева, С. С. Яковлева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-stepeni-adaptatsii-detey-rannego-vozrasta-k-usloviyam-doo>.

9. Моторина, Н. В. Исследование индивидуально-психологических особенностей детей раннего возраста, характеризующихся тяжелой степенью адаптации к условиям дошкольной образовательной организации / Н. В. Моторина // Научный аспект. – 2015. – № 2-8 (7). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-individualno-psihologicheskikh-osobennostey-detey-rannego-vozrasta-harakterizuyuschih-sya-tyazheloy-stepenyu-adaptatsii>.

10. Моторина, Н. В. Исследование факторов, способствующих развитию тяжелой степени адаптации к условиям дошкольной образовательной организации у детей раннего возраста / Н. В. Моторина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 3 (47). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-faktorov-sposobstvuyuschih-razvitiyu-tyazheloy-stepeni-adaptatsii-k-usloviyam-doshkolnoy-obrazovatel'noy-organizatsii-u>.

11. Серова, И. Н. Проблемы адаптации к детскому саду у детей раннего возраста: анализ и рекомендации / И. Н. Серова // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2016. – № 2 (41). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-k-detskomu-sadu-u-detey-rannego-vozrasta-analiz-i-rekomendatsii>.

12. Хорошунова, А. С. Interrelation of family lifestyle and socialization of young children / А. С. Хорошунова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5 (108). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interrelation-of-family-lifestyle-and-socialization-of-young-children>.

THE ROLE OF FAMILY IN ADAPTATION TO KINDERGARTEN FOR EARLY AGE CHILDREN

Zolotarenko P.D.

Scientific supervisor: Belousova S. S., senior lecturer

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Sverdlovsk region, Russian Federation

Annotation. The article analyzes the psychological and pedagogical features of early childhood children's adaptation to kindergarten conditions, identifies the degrees and phases of the adaptation process, describes the types of adaptive behavior in children, and discusses possible reactions to stress upon admission to a preschool organization. Special attention is given to the role of the family and the interaction between teachers and parents regarding the preparation of children for kindergarten, the organization of their daily routines, health-promoting practices, and emotional well-being. It has been shown that a comprehensive approach, which takes into account the individual characteristics of the child, family support, and the use of various forms of work with parents, contributes to a more successful integration of children into a new social environment and a decrease in the level of maladjustment.

Keywords: adaptation of young children, kindergarten, interaction with the family, forms of work with parents, socialization of the child.

УДК 373.3

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Иванова В. М.

***Научный руководитель: Воронина Л.В., д-р пед. наук, профессор
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г.
Екатеринбург, Свердловская область, РФ
ivanova.veronika2005@mail.ru***

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития логического мышления у детей младшего школьного возраста. Целью статьи является описание диагностики уровня развития логического мышления у младших школьников. В статье отмечается выявление низкого уровня развития логического мышления и, как следствие, определяется проблема – какие дидактические средства дают возможность развивать логическое мышление. В статье приведены примеры заданий по развитию отдельных логических приемов, а также даны рекомендации для повышения результативности работы по развитию логического мышления младших школьников.

Ключевые слова: базовые логические действия; логические приемы мышления; уровень развития логического мышления; диагностика уровня развития логического мышления; методика развития логического мышления.

Введение. В современном мире человеку каждый день приходится работать с информацией. Информационный поток бесконечен и непрерывен. Любую информацию необходимо уметь получать, ее обрабатывать и передавать. Данные действия невозможно осуществить без мыслительных операций, а именно – логических приемов мышления, под которыми понимаются виды умственной деятельности, позволяющие формировать и оперировать понятиями и суждениями, выполнять умозаключения, проводить доказательства [2]. К основным логическим приемам относятся: сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение, а также умения устанавливать связи и проводить аналогии.

Основная часть. Как утверждает Л.С. Выготский, «с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ученика и становится определяющим в системе других психических функций» [3, с.125]. Именно в начальной школе, в возрасте 7-10 лет у детей происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, поэтому в данный период целесообразна

активная работа над развитием базовых логических действий (приемов). Это является неотъемлемой частью работы современного педагога.

Используемые в настоящее время в школах образовательные программы помогают педагогу в данной деятельности. В УМК «Школа России» по математике, начиная с 1 года обучения, предлагаются задания, направленные на развитие каждого базового логического действия. Педагогу необходимо создать условия для усвоения обучающимися четких алгоритмов выполнения логических приемов. Первоначально алгоритмы выводятся обучающимися с помощью педагога, а затем отрабатываются на аналогичных задачах и в конечном итоге доводятся до автоматизма.

Для диагностики уровня развития логических приемов мышления используются различные методические разработки. Каждая из них включает в себя определенные учебные задачи, которые предлагаются обучающимся. После решения данных задач детьми педагог выявляет количество правильных ответов и соотносит их с уровнем развития логического приема. Что примечательно: можно определить как уровень отдельно взятого ученика, так и уровень класса (исследуемой группы) в целом. Полученные результаты педагог может использовать для планирования дальнейшей деятельности. Например, если уровень сформированности операций анализа и синтеза в исследуемом классе оказался высоким, а уровень сформированности умения проводить аналогии, наоборот, низким, то педагог в дальнейшем сделает уклон на отработку умения проводить аналогии. Он будет предлагать обучающимся гораздо больше заданий, направленных на развитие данного умения, будет разрабатывать различные типы таких заданий и возможные варианты интерпретации.

Первый этап опытно-поисковой работы по определению уровня развития логического мышления у детей младшего школьного возраста проводился на базе МАОУ СОШ №28 города Екатеринбурга. В исследовании принимали участие обучающиеся 3 «Г» класса в составе 23 человек в возрасте 9-10 лет.

Для диагностики уровня развития операций анализа и синтеза была применена методика Л.Ф. Тихомировой [7]. По данной методике обучающимся предлагаются анаграммы (слова, преобразованные путем перестановки входящих в них букв), по которым необходимо найти исходные слова. В результате выполнения задания обучающиеся делятся на 2 группы:

- 1) обучающие, у которых теоретический анализ развит на низком уровне (способность мысленно выделять структуру слова);
- 2) обучающие, которые быстро находят ответы, обнаружив общие правила.

Оценка результатов производится по формуле: Уровень развития операций анализа и синтеза = Число правильных ответов / количество заданий.

По итогам выполнения данного задания в первой группе оказалось 18 обучающихся, что составляет 78% от всех исследуемых. Во второй группе всего 5 обучающихся (22%). У значительного количества (больше половины исследуемых обучающихся) наблюдается низкий уровень развития операций анализа и синтеза.

Для диагностики уровня развития операции сравнения была применена методика А.В. Пилипенко [5]. Испытуемые получают бланк с 22 парами сравниваемых понятий, где 15 пар относятся к одному семантическому полю признаков, а 7 – к разным. Обучающимся необходимо указать общие существенные признаки для сравниваемых пар понятий. Время выполнения задания регистрируется для того, чтобы определить индивидуальные и групповые временные особенности.

Правильные ответы по 15 однополевым парам оценивают в баллах, результаты суммируют. Норма соответствует показателям от 10 до 15 баллов. Низкие результаты свидетельствуют о недостаточном умении выделять, обобщать и сравнивать признаки понятий.

В норму вошли всего 6 обучающихся, те кто смог выделить признаки понятий и сравнить их, это количество составило 26% всех исследуемых. Не вошли в норму и продемонстрировали низкий уровень развития операции сравнения 17 обучающихся (74%).

Помимо анализа, синтеза и сравнения было проведено исследование уровня развития операции классификации у младших школьников. Использовалась методика «Исключение понятий», автором которой является С.Х. Сафонова [6]. Обучающимся предлагается бланк с 17 рядами слов. В каждом ряду четыре слова объединены общим родовым понятием, пятое к нему не относится. За 5 минут обследуемые должны найти эти слова и вычеркнуть их.

Результаты обрабатываются следующим образом:

- 16-17 правильных выборов – высокий уровень
- 12-15 – средний уровень
- 11 и меньше – низкий уровень

В данном исследовании были получены следующие результаты:

- высокий уровень – 1 обучающийся (4%)
- средний уровень – 9 обучающихся (39%)
- низкий уровень – 13 обучающихся (57%)

Способность к логическому мышлению, умению устанавливать отношения между понятиями – проводить аналогии – также была исследована у данных обучающихся. Для диагностики использовалась методика Л.Ф. Тихомировой «Анализ отношений между понятиями (аналогия)», по которой обучающимся предлагается 5 заданий, в каждом даны три слова, первые два находятся в определенной связи [6]. Между третьим и одним из других предложенных пяти слов существуют такие же отношения. Детям нужно найти это четвертое слово. Например:

Песня - композитор = самолет - ? а) аэродром, б) горючее, в) конструктор, г) летчик, д) истребитель. Функциональные отношения: песню сочинил композитор. Ответ: в) конструктор сделал самолет.

Оценка результатов производится по формуле: уровень развития мыслительной операции = число правильных ответов / число заданий.

В данном исследовании высокий уровень отмечается у 5 обучающихся, что составляет 22% всех исследуемых. Низкий уровень выявлен у 18 обучающихся (78%).

По результатам первого этапа опытно-поисковой работы был выявлен общий низкий уровень развития логического мышления у обучающихся 3 класса, что свидетельствует о недостаточной работе над его развитием и выявляет проблему, которая заключается в необходимости повышения уровня развития логического мышления у современных школьников.

Для решения данной проблемы можно использовать разнообразные дидактические средства, разработанные известными педагогами. Среди трудов Л.Ф. Тихомировой на данную тему можно найти большое количество методического материала. Например, для развития операции анализа автор предлагает задания с различной тематикой:

- Русский язык: «Какое количество букв имеют слова: кот, корт, торт, сом, дверь? Сколько в них слогов?»;
- Окружающий мир: «Назовите времена года. Перечислите признаки времен года»;
- Математика: «Назовите, из каких цифр состоят числа 36, 48, 15?» [7].

Решая задания различной тематики, ребенок учится выделять признаки не только чисел или геометрических фигур, но и других предметов или явлений, окружающих его. Данное умение не ассоциируется у него исключительно с уроком математики, он становится способным применять его в реальной жизни.

Л.Ф. Тихомирова предлагает задания не только на развитие анализа, но и на развитие каждого логического приема. Так, например, для развития операции классификация автор методики разработала следующие задания:

- Русский язык: «Дан перечень слов, размещенных в 2 столбика. 1 столбик – рука, пора, лапа, рама; 2 столбик – пот, ток, сом, том. Определите, какой признак объединяет слова в столбик»;
- Окружающий мир: «Разделите на группы названия животных, дайте название каждой группе: медведь, лось, баран, свинья, лиса, лошадь»
- Математика: «Разделите на две группы числа: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18» [7].

Школьники обучаются классифицировать предметы из разных областей, что способствует развитию логического приема классификации наиболее эффективно.

Для того чтобы младший школьник был способен к решению логических учебных задач, необходимо выработать у него общий способ действий. Если результат работы по развитию логических приемов недостаточен, педагогу стоит определить, усвоен ли обучающимися общий способ действий. Для этого А.Г. Асмолов предлагает диагностику универсального действия общего приема решения задач. В данной диагностике «все задачи предлагаются для решения арифметическим (не алгебраическим) способом. Допускаются записи плана (хода) решения, вычислений, графический анализ условия. Учащийся должен рассказать, как он решал задачу, доказать, что полученный ответ правильный» [4, с.112].

Данная диагностика подразумевает ряд задач, которые предлагаются обучающимся по мере повышения уровня сложности. Здесь прослеживается универсальный принцип «от простого к сложному». Для начала дети решают элементарные задачи, например: «У Маши 5 яблок, а у Пети 4 яблока. Сколько яблок у них обоих?» [4, с.113].

Далее детям предлагаются простые инвертированные задачи: «У мальчика было 12 яблок; часть из них он отдал. У него осталось 8 яблок. Сколько яблок он отдал?» [4, с.113]. Задача отличается по своей структуре, однако, она все также подразумевает осмысление элементов задачи, составление плана решения, как и предыдущая. При данном исследовании педагогу «необходимо обратить внимание на то, как ученик составляет план или общую схему решения задачи, как составление предварительного плана относится к дальнейшему ходу ее решения» [4, с.114]. Если ребенок усвоил общий способ решения задач, он с легкостью составляет план действий, в результате чего приходит к правильному решению любой задачи, в том числе логической.

Для повышения результативности работы по развитию логического мышления педагогу необходимо не только применять известные дидактические средства, но и преобразовывать их. Преподносить материал в разнообразных формах, использовать красочный раздаточный материал, игровые методы в целях вовлечения обучающихся в процесс. Без интереса самого ребенка работа в любом случае не даст 100% результат.

Педагог может также не давать четких заданий ребенку, чтобы не ставить его в ситуацию «меня оценивают в данный момент». Простая загадка, которую педагог может включить в организационный этап урока, также будет способствовать развитию логики. В данном случае и обучающиеся будут заинтересованы, и их логическое мышление будет работать в полную силу, ведь ребенок не будет ощущать давления. Такой же эффект будет от словесных игр. Очень простой и доступный способ развить логическое мышление ребенка, расширить кругозор и пополнить словарный запас: игры, которые научат определять аналогии, обобщать, делить предметы и явления на группы, устанавливать логические связи [1].

Педагогу не стоит забывать о том, что работа по развитию логического мышления школьников должна иметь систематический характер. В начальной школе, особенно на уроках математики, на каждом уроке в той или иной мере должны присутствовать задачи на развитие логики. Только непрерывность этого процесса поможет прийти к высоким результатам.

Заключение. Таким образом, можно сказать, что в настоящее время существует проблема низкого уровня развития логического мышления обучающихся начальной школы. Данная проблема требует ее разрешения путем систематического применения педагогами различных дидактических средств, направленных на развитие логических приемов мышления и использования их в образовательном процессе в различных форматах.

Список литературы

1. Абилкасым М.Б., Жартыбаева М.Г. Методы развития логики // Universum: технические науки: электрон. научн. журн. 2024. 4(121). URL: <https://7universum.com/ru/tech/archive/item/17158> (дата обращения: 20.02.2026).
2. Воронина Л. В. Методика формирования у детей дошкольного возраста логических приемов мышления // Проблемы современного естественнонаучного и математического образования / под ред. Л. В. Ворониной. Екатеринбург: Уральский гос. пед. университет, 2019. – С. 213-230.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь: Собрание сочинений. М.: Проспект, 1999. 350 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]. М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
5. Пилипенко А. В. Практикум по психологии [Электронный ресурс] URL: [https://dl.libcats.org/genesis/368000/a6980f1b6043adabb05bf394a6c673e4/_as/\[Pilipenko_A.V.\]_Praktikum_po_psihologii_mueshleni\(libcats.org\).pdf](https://dl.libcats.org/genesis/368000/a6980f1b6043adabb05bf394a6c673e4/_as/[Pilipenko_A.V.]_Praktikum_po_psihologii_mueshleni(libcats.org).pdf) (дата обращения: 16.02.2026).
6. Сафонова С.Х. Диагностика логического мышления детей младшего школьного возраста. / С.Х. Сафонова. – М.: Просвещение, 2006. – 382 с.
7. Тихомирова Л. Ф. Логика. Дети 7-10 лет. / Л.Ф. Тихомирова – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001. – 144 с.

ON THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS LESSONS

Ivanova V.M.

*Scientific supervisor: Voronina L.V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Sverdlovsk Region, Russian Federation*

Annotation. This article is devoted to the problem of developing logical thinking in children of primary school age. The purpose of the article is to describe the diagnostics of the level of development of logical thinking in primary school students. The article notes the detection of a low level of development of logical thinking and, as a result, identifies the problem – what didactic means give the opportunity to develop logical thinking. The article provides examples of tasks for the development of individual logical techniques, and also gives

recommendations for increasing the effectiveness of work on the development of logical thinking of primary school students.

Keywords: basic logical operations; logical thinking techniques; level of logical thinking development; diagnostics of the level of logical thinking development; methodology for developing logical thinking.

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕННОГО ФГОС НОО

Игнатьева Д.А.

*Научный руководитель: Горун А.Ю., ст.преподаватель
ФГБОУ ВО Донецкий государственный университет»,*

г. Донецк, ДНР, РФ

daryaignateva29101992@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования логических универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся начальной школы на уроках математики. Анализируются требования обновленного Федерального государственного образовательного стандарта и Федеральной образовательной программы начального общего образования (ФОП НОО) к метапредметным результатам освоения программы. Особое внимание уделяется дидактическому потенциалу курса математики как основному средству развития базовых логических действий. Представлен анализ эффективных методов, приемов и типов заданий, включая использование цифровых инструментов и технологии смешанного обучения, обеспечивающих формирование умений анализировать, сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи и делать обоснованные выводы.

Ключевые слова: логические УУД, младшие школьники, урок математики, ФГОС НОО, познавательное развитие.

Введение. Современная парадигма образования, закреплённая в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), смещает акцент с трансляции готовых знаний на развитие личности обучающегося, способного к самостоятельному познанию и самоизменению. Ключевым механизмом реализации этой способности выступает формирование универсальных учебных действий (УУД). Среди них особое место занимают познавательные УУД, а именно их логический компонент, поскольку от уровня владения мыслительными операциями напрямую зависит успешность усвоения знаний не только в начальной школе, но и на всех последующих этапах образования.

Несмотря на признание значимости данной проблемы в психолого-педагогической литературе и практике, анализ современных реалий показывает наличие противоречия между требованиями ФГОС НОО к

метапредметным результатам и реальным уровнем сформированности логических операций у выпускников начальной школы. Многие педагоги испытывают трудности в систематической и целенаправленной работе по развитию логики, зачастую подменяя ее тренингом вычислительных навыков. Ранее нерешенной частью общей проблемы остается недостаточная разработанность методического инструментария, позволяющего интегрировать задания на развитие логики в структуру современного урока математики, особенно с учетом возможностей цифровой образовательной среды. Цель данной статьи – выявить и обосновать комплекс эффективных педагогических условий и методических приемов формирования логических УУД у младших школьников на уроках математики в соответствии с требованиями обновленных образовательных стандартов.

Основная часть. На рубеже 2020-х годов произошли существенные обновления нормативной базы начального образования. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372 (ред. от 09.10.2024) утвердил федеральную образовательную программу начального общего образования, которая детализирует требования к формированию УУД. В документе подчеркивается, что познавательные УУД отражают совокупность операций, включающих базовые логические и исследовательские действия: сравнение, анализ, обобщение, классификацию, сериацию, установление причинно-следственных связей [5]. Эти операции являются основой для формирования у обучающегося способности к самообразованию и саморазвитию. Актуальность темы усиливается и тем, что в обновленных кодификаторах проверяемых требований к метапредметным результатам (например, в Приложении 1 к Приказу №202 от 13.08.2025) четко прописаны такие умения, как «сравнивать объекты, устанавливая аналогии», «объединять части объекта по определенному признаку», «устанавливать причинно-следственные связи», что требует от учителя целенаправленной работы по их формированию уже с первого класса [3].

В педагогической психологии под логическими УУД понимается совокупность мыслительных действий, обеспечивающих способность к самостоятельному познанию. А.Г. Асмолов и его соавторы относят к ним: анализ объектов с целью выделения признаков; синтез как составление целого из частей; выбор оснований и критериев для сравнения, классификации; подведение под понятие; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез [8, с. 112]. Важно отметить, что формирование этих действий не является спонтанным процессом. Как справедливо отмечают исследователи, в период младшего школьного возраста развитие мышления является определяющим для умственного развития, а базовые логические операции составляют основу приема решения учебных задач по всем предметам [2; 8].

Предмет «Математика» обладает уникальным потенциалом для развития логического мышления. В силу своего абстрактного характера и строгой последовательности изложения материала, математика естественным образом требует от обучающегося выполнения всех вышеперечисленных логических операций. Еще Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов указывали на эффективность использования геометрического материала для формирования познавательных действий, так как работа с пространственными отношениями и фигурами развивает умение анализировать информацию и формулировать суждения [7]. В современной методике выделяются несколько направлений работы на уроке математики, напрямую влияющих на развитие логики.

Во-первых, это работа с текстовыми задачами. Процесс решения задачи – это классический пример развернутого логического действия. Он включает анализ условия (выделение данных и искомого), синтез (построение цепочки рассуждений), сравнение (выбор способа решения), установление причинно-следственных связей (между данными и вопросом). Как подчеркивается в исследовании Г.П. Калининой и В.П. Ручкиной, даже работа над простой задачей является эффективным средством формирования логического компонента познавательных УУД, поскольку учит ребенка выделять существенные признаки и выводить следствия [4].

Во-вторых, это использование нестандартных и логических задач. Включение в урок заданий на поиск закономерностей, магических квадратов, числовых ребусов и головоломок заставляет учеников применять такие операции, как анализ и синтез, в новых, нешаблонных условиях. По мнению педагогов-практиков, систематическое решение таких задач способствует развитию гибкости мышления, умению выдвигать и обосновывать гипотезы [2].

В-третьих, это изучение геометрического материала. Выполнение заданий на классификацию геометрических фигур (по форме, размеру, цвету), их преобразование, деление на части и составление новых фигур (танграм) способствует развитию пространственного мышления и формирует такие логические операции, как анализ, синтез и классификация [7]. Например, задание «Разбей фигуры на группы» учит ребенка самостоятельно выбирать основание для классификации, что является сложным метапредметным умением, зафиксированным в ФГОС НОО.

Эффективное формирование логических УУД невозможно без использования активных методов обучения. Ключевое значение приобретает создание на уроке проблемных ситуаций. А.М. Матюшкин характеризовал проблемную ситуацию как состояние интеллектуального затруднения, требующего открытия новых знаний [8]. Вместо готового образца учитель предлагает задание, которое невозможно выполнить без применения логического рассуждения. Например, перед изучением нового

вычислительного приема можно предложить детям найти значение выражения, которое не попадает под известное правило. Это побуждает их к анализу, сравнению и поиску нового способа действия.

Другим важным методом является использование приемов моделирования и работы со знаково-символическими средствами. Составление краткой записи задачи, схемы, чертежа, таблицы – это не просто способ наглядности, а логическое действие по перекодировке информации. Ребенок учится представлять невидимые связи между объектами в материальной или графической форме, что является важнейшим этапом становления умственной деятельности.

Современные педагоги также активно внедряют технологию смешанного обучения. Как показано в исследовании Н.В. Вагаповой, использование моделей «Перевернутый класс» и «Ротация станций» на уроках математики создает условия для индивидуализации и дифференциации процесса формирования логических УУД [1]. На «станциях» групповой работы дети могут решать логические задачи в микрогруппах, учась аргументировать свою точку зрения и строить совместное рассуждение, что соответствует требованиям ФГОС к коммуникативным и регулятивным действиям. Применение цифровых инструментов (например, образовательных платформ Учи.ру, тренажеров «Отличник» или «Мат-Решка») позволяет в интерактивной форме отрабатывать операции сравнения и классификации, получая мгновенную обратную связь [6]. Важно, что в ФОП НОО особо подчеркивается, что поисковая и исследовательская деятельность, в том числе с использованием экранных моделей, провоцирует применение универсальных действий и позволяет отказаться от репродуктивного типа обучения [5].

Анализ литературы и передового опыта позволяет выделить следующие типы заданий, которые должны систематически включаться в урок математики:

Задания на анализ и синтез: «Разбери число на разрядные слагаемые», «Из каких геометрических фигур состоит рисунок?», «Восстанови пропущенные числа в цепочке».

Задания на сравнение: «Чем похожи и чем отличаются выражения?», «Сравни задачи, чем различаются их решения?», «Найди лишний объект и объясни почему».

Задания на классификацию: «Распредели примеры на группы по какому-либо признаку», «Разложи фигуры по мешкам», «Выбери все уравнения».

Задания на установление причинно-следственных связей: «Что изменится в задаче, если мы уберем это условие?», «Почему при решении этого уравнения мы выполнили первым именно это действие?», «Какая закономерность здесь спряталась?».

Задания на доказательство: «Докажи, что это треугольник», «Объясни, почему ты так решил», «Верно ли утверждение?».

Важнейшим условием является не эпизодическое, а системное использование таких заданий. Как отмечается в методических рекомендациях, процесс формирования УУД проходит три этапа: от выполнения действия с опорой на алгоритм на конкретном предметном содержании до выполнения его же на другом материале и, наконец, до осознания обобщенного смысла действия (универсализации) [5].

Закключение. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что формирование логических универсальных учебных действий у младших школьников является приоритетной задачей современного начального образования, напрямую вытекающей из требований ФГОС НОО. Урок математики представляет собой оптимальную образовательную платформу для решения этой задачи благодаря своей структуре, абстрактному содержанию и логике построения. Эффективность процесса достигается не стихийно, а в результате целенаправленного отбора содержания и методов обучения. Ключевыми педагогическими условиями выступают: системное включение в уроки специальных заданий (на сравнение, классификацию, анализ), широкое использование проблемных и исследовательских методов, применение технологии смешанного обучения и цифровых инструментов, а также обучение детей моделированию и знаково-символической деятельности.

Список литературы

1. Вагапова Н. В. Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики посредством технологии смешанного обучения: выпускная квалификационная работа. – Тюмень: ТюмГУ, 2023.
2. Ершова О. В. Формирование логических УУД младших школьников на уроках математики и во внеурочной деятельности в условиях внедрения ФГОС: обобщение опыта // Педагогический журнал «Познание».
3. Изменения ООП НОО в соответствии с приказом Минпросвещения России от 09.10.2024 № 704: Приложение 1 к приказу №202 от 13.08.2025.
4. Калинина Г. П., Ручкина В. П. Формирование логического компонента познавательных УУД при обучении младших школьников решению простых задач // Специальное образование. – 2018. – № 3 (51). – С. 60-71.
5. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 N 372 (ред. от 09.10.2024) "Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 N 74229).
6. Сергеева Н. Ю. Разработка и реализация основных общеобразовательных программ НОО с учетом ФГОС: аналитическая справка // Академия педагогических проектов Российской Федерации. – 2020.
7. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников через изучение геометрического материала // #Ученичество. – 2024. – Вып. 3. – С. 35.
8. Formation of pupils' cognitive logical universal training actions at the time of task solving // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – ART 771297.

FORMATION OF LOGICAL UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN AT MATHEMATICS LESSONS IN THE CONTEXT OF THE UPDATED FSES OF PSE

Ignatieva D.A.

Scientific supervisor: Gorun A.Yu., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article deals with the problem of forming logical universal learning actions (ULA) in primary school children at mathematics lessons. The requirements of the updated Federal State Educational Standard and the Federal Educational Program of Primary General Education (FEP PGE) for meta-subject results of mastering the program are analyzed. Special attention is paid to the didactic potential of the mathematics course as the main means of developing basic logical actions. An analysis of effective methods, techniques and types of tasks is presented, including the use of digital tools and blended learning technology, ensuring the formation of skills to analyze, compare, classify, establish cause-and-effect relationships and draw reasonable conclusions.

Keywords: logical ULA, primary school children, mathematics lesson, FSES PSE, cognitive development.

УДК 373.2

ПОТЕНЦИАЛ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ПАРТНЕРСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГА С МЛАДШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Искрова Е.Б.

Научный руководитель: Сипачева Е.В., ст. преподаватель

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

yekaterina.iskrova466@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется потенциал дидактических игр для создания партнерского взаимодействия между воспитателем и младшими дошкольниками. Показано, как совместная игровая деятельность способствует развитию у детей познавательной активности и коммуникативных навыков. Обосновывается, что такой подход формирует благоприятную среду для эмоционального и интеллектуального развития ребенка.

Ключевые слова: потенциал, взаимодействие, дидактические игры, младшие дошкольники, педагог.

Введение. В условиях современных требований к системе дошкольного образования, направленных на гармоничное и всестороннее развитие личности ребенка, особенно важным становится налаживание эффективного взаимодействия между педагогом и детьми. Одним из наиболее действенных способов организации такого взаимодействия, особенно в младшем дошкольном возрасте, являются дидактические игры.

Эти игры не только способствуют усвоению новых знаний и развитию навыков, но и формируют благоприятную атмосферу для партнерского сотрудничества, основанного на взаимном уважении, доверии и интересе к обучению.

Цель статьи – представить потенциал дидактической в партнерском взаимодействии педагога с младшими дошкольниками.

Основная часть. В отечественной психологии игровая деятельность рассматривается как ведущая в дошкольном возрасте. Зародившись на рубеже раннего детства, игра активно развивается на всём протяжении дошкольного периода. Л.С. Выготский подчёркивал, что через игру дети приобретают фундаментальную подготовку к взрослой жизни: в процессе игры закладываются и оттачиваются навыки, которые пригодятся впоследствии, а в дошкольном возрасте именно она во многом формирует поведение и общее развитие ребёнка.

Дидактическая игра в педагогике представляет собой специфический вид игр с установленными правилами, которые специально разрабатываются для достижения целей воспитания и обучения детей. Ключевой особенностью таких игр является то, что познавательная задача предлагается ребенку в игровой форме. В ходе игры дети действуют с увлечением и эмоциями, зачастую не осознавая, что одновременно получают новые знания, осваивают способы взаимодействия с предметами и развивают навыки культурного общения со сверстниками. Э.В. Скрипченко [6] отмечает, что дидактические игры оказывают значительное влияние на развитие психических качеств ребенка, таких как внимание, память, наблюдательность и сообразительность. Они способствуют переносу существующих знаний в новые игровые контексты, стимулируют мыслительную активность и вызывают положительные эмоциональные отклики у детей.

Н. Б. Мчелидзе [4] рассматривала дидактическую игру как уникальную форму обучения детей, сравнивая её с организованным занятием. Она отмечала, что в рамках дидактической игры невозможно целенаправленно обучить ребёнка таким видам деятельности, как рисование, лепка или конструирование, что делает занятия более универсальными для решения учебно-воспитательных задач. Тем не менее, именно в игровой форме активно развиваются важные личностные качества и психические процессы, которые необходимы для успешного формирования учебной деятельности: произвольность поведения, способность контролировать импульсы, внимание, наблюдательность и другие.

О. Б. Романова [5] отмечает, что в период дошкольного возраста игра выступает не только как способ проведения времени, но и как основная форма деятельности ребёнка. Дидактическая игра, обладая познавательной и исследовательской направленностью, позволяет детям изучать, осмысливать и моделировать объекты, процессы и явления, доступные для

их понимания. Значение дидактических игр в работе с младшими дошкольниками особенно велико, так как они способствуют более глубокому знакомству детей с окружающей предметной средой, помогают развивать представления о цвете и форме, а также формируют навыки взаимодействия с предметами. При использовании дидактических игр в образовательном процессе важно учитывать их многообразные функции: они могут служить как формой организованного обучения, так и самостоятельной игровой деятельностью детей, а также эффективным инструментом для развития личностных качеств дошкольников.

Одной из ключевых характеристик дидактических игр является наличие обучающей задачи, которая формулируется педагогом и отражает его целенаправленную образовательную деятельность. При этом сама дидактическая задача замаскирована в игровом контексте, благодаря чему дети воспринимают её как часть игрового сюжета, а не как учебное требование. Важным элементом таких игр являются игровые действия, разнообразие которых усиливает интерес детей и способствует более эффективному решению как игровых, так и познавательных задач. Также значительную роль играют правила игры, которые педагог использует для организации игрового процесса, управления познавательной активностью и регулирования поведения детей. В младшем дошкольном возрасте правила особенно важны, так как они способствуют формированию навыков самоконтроля и произвольного поведения у детей. Результаты дидактической игры служат показателем уровня освоения образовательного материала детьми, в то время как для самих участников итог игры воспринимается как личное достижение и успех.

Приведем примеры дидактических игр, способствующих обеспечению партнерского взаимодействия педагога с младшими дошкольниками:

Пример 1. «Собери цветок». Цель игры: развитие умения помогать друг другу, проявлять инициативу и самостоятельность при выполнении задания. Необходимый материал: цветы красного, синего, жёлтого, зелёного цветов с вырезанной серединой и кружочки к ним. Ход игры: Воспитатель говорит: «Дети, давайте вместе создадим красивую цветочную поляну. У каждого из вас есть цветок и разноцветные кружочки. Вы можете самостоятельно выбрать, с какого цветка начать, и при необходимости обратиться за помощью к соседу или помочь ему. Важно, чтобы у каждого получился свой цветок, а затем мы объединим их в общий букет. Если нужно, я Вам помогу». После выполнения дети рассказывают друг другу, какой цвет они выбрали, как справились с заданием, кто кому помог. Возможно игру усложнить: каждому ребёнку раздать по 2 карточки с изображением цветка, серединку будущего цветка ребенок выкладывает сама.

Пример 2. «Помоги Зайке собрать морковки». Цель игры: развитие навыков сотрудничества, умения договариваться, оказывать помощь.

Необходимый материал: мягкая игрушка зайца, маленькие муляжи морковок, корзина или мешочек. Ход игры: Воспитатель говорит: «Дети, у нас есть Зайка, который очень любит морковку, но он сам не может ее собрать. Давайте объединимся и поможем ему! Вы можете разделиться на пары или небольшие группы, чтобы вместе собирать морковки. Если нужно, я Вам помогу». После сбора морковок, дети вместе отдают их Зайке.

Дидактическая игра объединяет в себе два аспекта: образовательный и игровой. Как подчеркивают А.К. Бондаренко и А.И. Сорокина [2], дидактическая игра сочетает в себе дидактическую задачу, определяемую направлением обучающего и воспитательного воздействия педагога, и игровую задачу, выполняемую детьми в ходе игры. Дидактическая задача реализуется на протяжении всей игры через выполнение игровых действий и задач.

Исследования демонстрируют, что дидактические игры оказывают многогранное воздействие на развитие ребенка. Они способствуют развитию мышления и речи: увеличивается словарный запас, улучшается правильность речи, а также формируется способность четко и логично излагать свои мысли. Кроме того, такие игры способствуют развитию сенсорных навыков у детей, а применение дидактических игрушек помогает укрепить мелкую моторику рук. Дидактические игры играют важную роль и в нравственном воспитании: в процессе игры дети проявляют социальные чувства, учатся работать в команде и оказывать помощь друг другу. Кроме того, они содействуют художественному развитию, улучшают координацию движений, выразительность речи, стимулируют творческую фантазию и помогают передавать образы ярко и эмоционально.

Согласно современным исследованиям, партнёрское взаимодействие в образовательном процессе основывается на совместной деятельности педагога и ребёнка, где оба участника выступают как активные и равноправные субъекты. А. Н. Давинчук [3] отмечает, что, в отличие от традиционной модели обучения, предполагающей передачу знаний от педагога к пассивно воспринимающему ребёнку, партнёрский подход ориентирован на создание условий для проявления детской инициативы, самостоятельности и творческой активности.

В этой связи дидактическая игра по своей сути требует от взрослого партнерского подхода. А. К. Бондаренко [2] отмечает, что в процессе дидактической игры воспитатель сочетает в себе функции педагога и участника игры: обучая детей, он также активно вовлечен в игровой процесс, в то время как дети получают знания непосредственно через игру.

В отличие от традиционного подхода, партнёрская модель строится на том, что педагог выступает равноправным участником деятельности, а не руководителем, задающим задания и контролирующим их выполнение. В традиционной модели правила игры определяются педагогом и строго

соблюдаются, что закрепляет его роль авторитета, контролирующего процесс и требующего соблюдения установленных норм. В партнёрском подходе правила становятся более гибкими и адаптивными: педагог вовлекает детей в их обсуждение, предоставляет возможность высказывать собственные идеи и предлагать изменения.

Что касается оценки результатов, то в традиционной модели она сосредоточена на достижении определенных целей и стандартов, при этом педагог часто использует внешние критерии, что может создавать давление на детей. В контексте партнерского взаимодействия оценка становится процессуальной: акцент делается на индивидуальном прогрессе каждого ребенка, его усилиях и активном вовлечении в деятельность.

Роль педагога в различных моделях взаимодействия существенно различается. В традиционной модели обучения он в первую очередь выступает как руководитель и контролер: передает готовую информацию, организует деятельность детей и следит за выполнением заданий. Задаваемые им вопросы, как правило, имеют репродуктивный характер и сопровождаются разъяснениями со стороны взрослого. В партнерском подходе педагог становится активным участником игрового процесса, поддерживает инициативу детей и использует открытые вопросы, которые побуждают их самостоятельно искать ответы и принимать решения. Он наблюдает за ходом игры и принимает в ней участие, но не навязывает свои решения, а мягко направляет детей к размышлениям и совместным обсуждениям. Основное внимание уделяется созданию атмосферы сотрудничества, в которой педагог и дети работают вместе для достижения общих целей.

Потенциал дидактических игр в партнерском взаимодействии проявляется в ряде важных аспектов (рис. 1.).

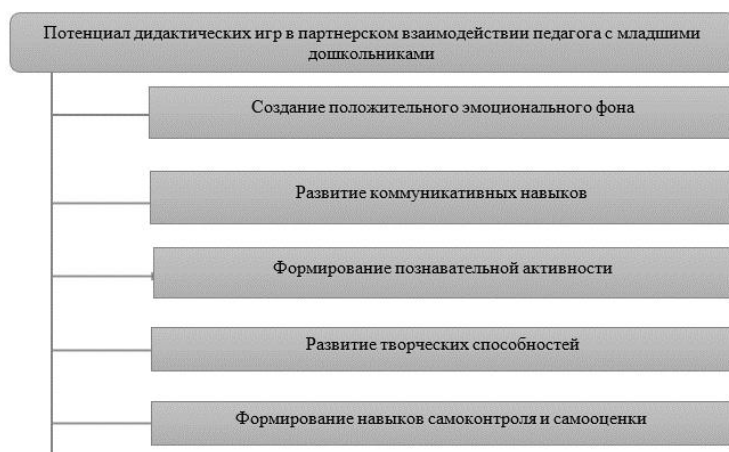


Рис. 1. – Потенциал дидактических игр в партнерском взаимодействии

Игровая деятельность способствует возникновению у детей положительных эмоций. Как утверждает А. Н. Давинчук [3], игра представляет собой естественную форму активности для детей,

способствующую возникновению у них положительных эмоций. В процессе игры педагог становится не только наставником, но и другом и партнером для ребенка. В ходе игровой деятельности развиваются коммуникативных умений. Они учатся взаимодействовать друг с другом, выражать свои мысли и чувства, а также слушать и понимать окружающих. В этом процессе педагог может направлять общение, помогать в разрешении конфликтов и поиске компромиссов.

Дидактические игры стимулируют у детей интерес к познанию окружающего мира. Дети стремятся открывать новое, осваивать знания и способы действий. Педагог посредством игры расширяет кругозор воспитанников и формирует представления о предметах и явлениях действительности. Данные игры способствует развитию творческих способностей детей. Они проявляют воображение, придумывают новые сюжеты и правила.

Педагог поддерживает творческие инициативы и поощряет оригинальные идеи. Также содействует формированию навыков саморегуляции и самооценки. Дети учатся контролировать собственные действия, соблюдать правила, оценивать свои успехи и трудности. Педагог помогает развитию адекватной самооценки и укреплению уверенности детей в своих возможностях.

Дидактические игры, реализуемые в контексте партнерского взаимодействия между педагогом и младшими дошкольниками, являются мощным инструментом для комплексного развития ребенка. Они способствуют приобретению новых знаний и навыков, а также развитию коммуникативных умений и творческого потенциала, создавая при этом положительную атмосферу для совместной деятельности. Эффективная организация и внедрение дидактических игр в образовательный процесс позволяют педагогам раскрывать способности детей, делая обучение более увлекательным и продуктивным. В такой модели педагог не только передает знания, но и становится партнером и помощником, который вместе с детьми исследует окружающий мир, решает игровые задачи и радуется их достижениям. Такой подход способствует формированию уверенности у детей, развитию их инициативности и стимулированию самостоятельности.

Заключение. Таким образом, дидактические игры, проводимые в рамках партнёрского взаимодействия педагога с младшими дошкольниками, выступают эффективным инструментом развития личности ребёнка, способствуя формированию познавательной активности, коммуникативных умений и творческого потенциала. Успешность их применения в образовательном процессе во многом определяется тщательной подготовкой педагога, учётом индивидуальных особенностей детей и созданием благоприятной эмоциональной атмосферы. Полноценное раскрытие возможностей игры становится возможным только при переходе педагога от руководящей позиции к партнёрской.

Перспектива нашего исследования заключается в практическом выявлении потенциала дидактических игр в условиях дошкольного учреждения.

Список литературы

1. Авилова, Н. С. Дидактическая игра как средство развития познавательной активности учащихся / Н. С. Авилова // Молодой ученый. – 2018. – № 4 (190). – С. 218-221.
2. Бондаренко, Л.А. Особенности дидактических игр в дошкольном образовании / Л.А. Бондаренко // Современные тенденции дошкольного образования в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов. – 2024. – С. 5-9.
3. Давидчук, А.Н. Дидактическая игра – средство развития дошкольников 3-7 лет: методическое пособие / А.Н. Давидчук, Л.Г. Селихова. – Москва: Сфера, 2022. – 176 с.
4. Мухатдинова, С. С. Дидактическая игра как средство обучения детей дошкольного возраста / С. С. Мухатдинова, Е. А. Медведева, О. Л. Точилина, О. И. Харченко // Молодой ученый. – 2021. – № 7 (349). – С. 67-69.
5. Романова, О. Б. Особенности использования дидактических игр в работе с детьми младшего дошкольного возраста / О. Б. Романова, Н. В. Хахлева // Образование и воспитание. – 2022. – № 4 (40). – С. 5–7.
6. Савинская, С.В. Использование потенциала дидактических игр в образовательной деятельности с детьми младшего дошкольного возраста / С. В. Савинская, С. М. Приезжева, А. В. Клименко // Научно-методический электронный журнал. – 2024. – С. 46-56 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68014877> (дата обращения: 05.02.2026).

POTENTIAL OF DIDACTIC GAME IN PEDAGOGICAL COOPERATION WITH YOUNGER PRESCHOOL CHILDREN

Iskrova E.B.

Scientific supervisor: Sipacheva E.V., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article presents the potential of didactic games in the context of partnership between teachers and young preschoolers. There is a growing interest in developing effective methods and approaches that promote learning and development in educational practice. Didactic games are a comprehensive system aimed at creating a favorable environment for the development of cognitive activity, communication skills, and emotional intelligence in preschool children.

Keywords: potential, interaction, didactic games, young preschoolers, teacher.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНЕМОТЕХНИКИ

Истоменко О.Н.

***Научный руководитель: Матузова И.Г., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
olga.istomenkoo@mail.ru***

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста посредством использования мнемотехники. Обоснована актуальность поиска эффективных средств речевого развития дошкольников в условиях реализации современных образовательных стандартов. Проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы, раскрывающий сущность мнемотехники и ее роль в формировании умений составлять описательные рассказы, пересказывать литературные произведения и самостоятельно строить связные монологические высказывания. Охарактеризованы основные инструменты мнемотехники – мнемоквадраты, мнемодорожки и мнемотаблицы – и описаны этапы их внедрения в речевую работу с дошкольниками. Автор приходит к выводу о том, что систематическое применение мнемотехнических приемов в образовательном процессе дошкольной организации способствует существенному повышению уровня связной монологической речи, развитию образного мышления, памяти и познавательной активности детей.

Ключевые слова: мнемотехника, мнемотаблица, дошкольный возраст, речевое развитие, наглядное моделирование.

Введение. Развитие связной речи детей дошкольного возраста представляет собой одну из наиболее значимых проблем современной дошкольной педагогики. Умение ребенка грамотно, логично и последовательно излагать свои мысли является важнейшим условием его успешной социализации, полноценного общения со сверстниками и взрослыми, а также готовности к школьному обучению. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет речевое развитие как одну из ключевых образовательных областей и акцентирует внимание на необходимости формирования у детей умений владеть речью как средством общения и культуры, развития связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи [8].

Вместе с тем анализ педагогической практики показывает, что значительная часть старших дошкольников испытывает серьезные затруднения в построении связных монологических высказываний: дети не могут самостоятельно определить последовательность изложения, затрудняются в отборе языковых средств, допускают многочисленные

логические и грамматические ошибки. Как отмечает О.С. Ушакова, монологическая речь, в отличие от диалогической, требует специального целенаправленного обучения, поскольку представляет собой более сложную форму речевой деятельности, предполагающую умение планировать высказывание, удерживать в памяти его общую структуру и последовательно разворачивать содержание [7, с. 38–40].

В этих условиях особую актуальность приобретает поиск педагогических средств, позволяющих сделать процесс овладения связной монологической речью более доступным, эффективным и интересным для дошкольников. Одним из таких средств является мнемотехника – система приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций, которая в последние годы получает все более широкое распространение в практике дошкольного образования [3, с. 5–6].

Проблема использования наглядного моделирования и мнемотехники в речевом развитии дошкольников нашла отражение в работах Л.А. Венгера, Л.Е. Журовой, Н.С. Варенцовой, Т.В. Большевой, В.К. Воробьевой, Т.Б. Полянской, Л.Н. Ефименковой и других исследователей. Однако вопросы системного внедрения мнемотехнических приемов в работу по развитию связной монологической речи старших дошкольников требуют дальнейшего теоретического осмысления и практической разработки [1].

Целью данной статьи является теоретическое обоснование возможностей и особенностей использования мнемотехники как средства развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть теоретические основы формирования связной монологической речи в старшем дошкольном возрасте;
- 2) охарактеризовать сущность мнемотехники и ее основные инструменты, применяемые в речевом развитии дошкольников;
- 3) обосновать педагогические условия эффективного использования мнемотехники для развития монологической речи детей.

Основная часть. Связная монологическая речь – это организованный вид речевой деятельности, представляющий собой развернутое, логически последовательное высказывание одного лица, обращенное к одному или нескольким слушателям. В отечественной психолого-педагогической науке проблема формирования монологической речи детей разрабатывалась в трудах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.М. Леушиной, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой. Исследователи единодушны в том, что монологическая речь является более сложной формой по сравнению с диалогической: она требует развитого умения выделять главное, планировать последовательность высказывания, использовать разнообразные

синтаксические конструкции и средства связи между предложениями [7, с. 41–43].

В старшем дошкольном возрасте происходят качественные изменения в развитии связной речи: совершенствуется умение составлять описательные и повествовательные рассказы, пересказывать литературные произведения, формируются элементы творческого рассказывания. Тем не менее, как указывают Т.Б. Полянская и другие авторы, без специальной педагогической поддержки многие дети к концу дошкольного возраста не достигают необходимого уровня владения монологической речью, что негативно сказывается на их школьной готовности [5, с. 8–10].

Одной из причин данного положения является то, что процесс построения связного высказывания предъявляет высокие требования к ряду психических функций ребенка: памяти, вниманию, мышлению, воображению. Дошкольнику необходимо одновременно удерживать в памяти общий замысел рассказа, контролировать логическую последовательность изложения, подбирать адекватные языковые средства. Именно эта полифункциональность речемышлительного процесса делает овладение монологической речью столь трудным для детей 5–7 лет [2, с. 12–14].

В данном контексте мнемотехника выступает как эффективное средство, позволяющее «разгрузить» оперативную память ребенка, предоставить ему внешнюю опору для планирования и развертывания высказывания. Мнемотехника (от греч. *mnemonikon* – искусство запоминания) – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации посредством создания зрительных образов и установления связей между ними [3, с. 7–8].

Теоретическим основанием использования мнемотехники в речевом развитии дошкольников служит концепция наглядного моделирования, разработанная Л.А. Венгером и его учениками. Согласно данной концепции, моделирование является одной из основных форм опосредования, доступных ребенку дошкольного возраста: используя модели и схемы, дети способны отображать существенные связи и отношения действительности, что облегчает процесс познания и речевого оформления опыта [1, с. 45–48]. Как подчеркивал Л.С. Выготский, именно в дошкольном возрасте наглядно-образное мышление является ведущим, поэтому использование зрительных опор является психологически обоснованным и педагогически целесообразным.

В практике дошкольного образования выделяют три основных инструмента мнемотехники, расположенных по степени возрастания сложности: мнемоквадраты, мнемодорожки и мнемотаблицы.

Мнемоквадрат представляет собой отдельное изображение, которое обозначает одно слово, словосочетание или простое предложение. Это

начальная ступень работы с мнемотехникой, на которой ребенок учится соотносить зрительный образ с речевой единицей [5, с. 15–16].

Мнемодорожка – это последовательность из нескольких мнемоквадратов (обычно 3–5), расположенных линейно. Мнемодорожка позволяет ребенку составлять короткие рассказы из нескольких предложений, опираясь на визуальную схему, и является промежуточным этапом между мнемоквадратом и мнемотаблицей [5, с. 17–18].

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация, представленная в виде системы зрительных образов, расположенных в определенной последовательности. Мнемотаблица может содержать от 6 до 16 и более клеток с изображениями, отражающими содержание рассказа, стихотворения, сказки. Именно мнемотаблица является основным и наиболее эффективным инструментом мнемотехники в речевом развитии старших дошкольников [3, с. 12–15].

Рассмотрим основные направления использования мнемотехники в развитии связной монологической речи старших дошкольников.

1. Обучение пересказу. Мнемотаблицы, составленные по содержанию литературного произведения, позволяют ребенку наглядно представить последовательность событий, выделить ключевые эпизоды и персонажей, что значительно облегчает процесс пересказа. Педагог совместно с детьми «зашифровывает» содержание текста в систему зрительных образов, а затем дети, опираясь на мнемотаблицу, самостоятельно воспроизводят текст. Постепенно изображения становятся все более схематичными, а объем текста возрастает, что способствует развитию умения пересказывать без наглядной опоры [3, с. 22–25].

2. Составление описательных рассказов. Мнемотаблицы-схемы описания, содержащие условные обозначения основных признаков объекта (цвет, форма, размер, материал, части, действия, принадлежность к группе и др.), помогают ребенку последовательно и полно описать предмет или явление. Т.А. Ткаченко предложила использовать схемы описания для различных тематических групп (игрушки, одежда, посуда, времена года, животные и др.), которые широко применяются в современной логопедической и педагогической практике [6, с. 30–32]. Ребенок, следуя визуальному плану, учится строить описание как целостное связное высказывание, имеющее начало, середину и конец.

3. Составление повествовательных и творческих рассказов. Мнемотаблицы могут быть использованы для обучения детей составлению рассказов по серии сюжетных картин, по собственному опыту, а также для создания творческих рассказов. В последнем случае ребенку предлагается самостоятельно «зашифровать» свой замысел в виде мнемотаблицы, а затем развернуть его в связное повествование. Такой подход формирует умение планировать высказывание – навык, который является одним из наиболее сложных и значимых для успешного речевого развития [5, с. 28–30].

4. Заучивание стихотворений и потешек. Хотя заучивание стихотворений непосредственно не относится к формированию монологической речи в узком смысле, оно существенно обогащает речевой опыт ребенка: развивает чувство ритма, расширяет словарный запас, формирует интонационную выразительность. Мнемотаблицы, в которых каждая строка стихотворения представлена зрительным образом, значительно облегчают процесс запоминания и воспроизведения поэтических текстов [3, с. 35–37].

Эффективность использования мнемотехники в речевом развитии дошкольников обусловлена рядом психолого-педагогических факторов. Во-первых, мнемотаблицы учитывают возрастные особенности мышления дошкольника: опора на наглядные образы облегчает мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, лежащие в основе построения связного высказывания. Во-вторых, работа с мнемотаблицами носит деятельностный характер: ребенок не пассивно воспринимает образец, а активно участвует в кодировании и декодировании информации. В-третьих, мнемотехника позволяет дифференцировать и индивидуализировать работу: сложность и детализация мнемотаблиц может варьироваться в зависимости от уровня речевого развития конкретного ребенка [2, с. 20–21].

Важно подчеркнуть, что мнемотехника не подменяет собой другие методы речевого развития, а органично дополняет их. Она может сочетаться с традиционными приемами обучения рассказыванию, а также с элементами других инновационных технологий. В частности, исследователи отмечают продуктивность сочетания мнемотехники с элементами ТРИЗ-педагогики, когда мнемотаблицы используются для структурирования творческих рассказов, составленных с помощью ТРИЗ-инструментов [4, с. 89–92].

Современные тенденции развития дошкольного образования предполагают также использование информационно-коммуникационных технологий в речевой работе с дошкольниками. Как отмечают исследователи, цифровые инструменты могут выступать дополнительным ресурсом при создании интерактивных мнемотаблиц, анимированных мнемодорожек и других визуальных опор, что повышает мотивацию детей и расширяет дидактические возможности мнемотехники [4].

Вместе с тем необходимо учитывать, что мнемотаблица является средством, а не целью обучения. Конечной задачей работы с мнемотехникой является формирование у ребенка умения самостоятельно строить связное монологическое высказывание без внешних опор. Поэтому этап работы с мнемотаблицей должен постепенно сменяться этапом самостоятельного рассказывания, когда ребенок переходит от внешнего плана действий к внутреннему [7, с. 55–56].

Выделим основные педагогические условия эффективного использования мнемотехники в развитии связной монологической речи старших дошкольников:

поэтапность и последовательность введения мнемотехнических приемов (от мнемоквадратов к мнемодорожкам и мнемотаблицам);

систематичность включения мнемотехники в различные формы организованной образовательной деятельности и режимные моменты;

постепенное усложнение используемых мнемотаблиц (от цветных реалистичных изображений к схематичным, абстрактным);

активное вовлечение детей в процесс создания мнемотаблиц;

сочетание работы с мнемотаблицами с другими методами и приемами речевого развития;

учет индивидуальных особенностей речевого развития каждого ребенка [5, с. 40–42].

Особую значимость приобретает профессиональная готовность педагога к использованию мнемотехники. Воспитатель должен владеть умениями отбирать и создавать мнемотаблицы, адаптировать их к конкретному речевому материалу и уровню развития детей, грамотно организовывать этапы работы, обеспечивая постепенный переход от совместной деятельности к самостоятельному рассказыванию [6].

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы.

Развитие связной монологической речи является одной из центральных задач дошкольного образования, от успешности решения которой зависит полноценное интеллектуальное, коммуникативное и личностное развитие ребенка, а также его готовность к обучению в школе. Старший дошкольный возраст представляет собой сензитивный период для формирования навыков монологического высказывания, однако без специальной педагогической поддержки многие дети не достигают необходимого уровня речевого развития [7].

Мнемотехника, основанная на использовании зрительных образов и наглядных моделей (мнемоквадратов, мнемодорожек, мнемотаблиц), является эффективным средством развития связной монологической речи дошкольников. Она обеспечивает внешнюю опору для планирования и развертывания высказывания, учитывает возрастные особенности наглядно-образного мышления детей и создает условия для активной речемыслительной деятельности [3].

Применение мнемотехники эффективно в обучении пересказу, составлении описательных и повествовательных рассказов, заучивании поэтических текстов. При соблюдении принципов поэтапности, систематичности, постепенного усложнения и индивидуализации мнемотехника позволяет существенно повысить уровень связной монологической речи старших дошкольников [5].

Перспективы дальнейшего исследования связаны с экспериментальной проверкой эффективности предложенных педагогических условий, разработкой системы диагностических заданий для оценки динамики монологической речи, а также с изучением возможностей интеграции мнемотехники с современными цифровыми образовательными ресурсами и другими инновационными технологиями речевого развития дошкольников [4].

Список литературы

1. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер ; под ред. Л. А. Венгера. – Москва: Педагогика, 1986. – 224 с.
2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В. К. Воробьева. – Москва: АСТ: Астрель, 2020. – 158 с.
3. Большева, Т. В. Учимся по сказке: развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники: учебно-методическое пособие / Т. В. Большева. – 2-е изд., испр. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2019. – 96 с.
4. Короткова, Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: пособие для воспитателей детского сада / Э. П. Короткова. – Москва: Просвещение, 2022. – 128 с.
5. Полянская, Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Т. Б. Полянская. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2021. – 64 с.
6. Ткаченко, Т. А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинам: пособие для логопеда / Т. А. Ткаченко. – Москва: Владос, 2020. – 48 с.
7. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 5–7 лет: программа, конспекты, методические рекомендации / О. С. Ушакова. – 3-е изд., доп. – Москва: Сфера, 2021. – 272 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (с изменениями и дополнениями от 8 ноября 2022 г.). – Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 01.03.2026).

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE USE OF MNEMOTECHNICS

Istomenko O.N.

*Scientific supervisor: Matuzova I.G., PhD, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation*

Annotation. The article examines the problem of developing coherent monological speech in older preschool children through the use of mnemotechnics. The relevance of finding effective means of speech development for preschoolers in the context of modern educational standards is substantiated. A theoretical analysis of psychological and pedagogical literature has been conducted, revealing the essence of mnemotechnics and its role in forming skills for composing descriptive narratives, retelling literary works, and independently constructing coherent monological utterances. The main mnemotechnic tools – mnemonic squares, mnemonic paths, and mnemonic tables – are characterized, and the stages of their implementation in speech work with preschoolers are described. The author concludes that the systematic application of mnemotechnic methods in the educational process of preschool

organizations contributes to a significant improvement in the level of coherent monological speech, the development of figurative thinking, memory, and cognitive activity in children.
Keywords: mnemotechnics, mnemonic table, preschool age, speech development, visual modelling.

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ

Капусняк Е.Г.

Научный руководитель: Кара С.И., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет
им. П.Д. Осипенко»,
г. Бердянск, Запорожская область, РФ
ekaterina.kapusnyak@icloud.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития любознательности как ключевого качества личности детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается потенциал конструктивной деятельности, организованной как исследовательский поиск, для преобразования ситуативного любопытства в устойчивую познавательную позицию. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по развитию когнитивного, эмоционального, мотивационно-волевого и деятельностного компонентов любознательности у детей дошкольного возраста средством конструирования.

Ключевые слова: любознательность, дошкольный возраст, конструирование, познавательная активность, исследовательская деятельность.

Введение. Современный этап развития системы дошкольного образования характеризуется особым вниманием к вопросам формирования у детей познавательной сферы, самостоятельности и творческого мышления. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет в качестве одной из ключевых задач развитие любознательности и познавательной мотивации у воспитанников [6]. В этом контексте любознательность перестает рассматриваться лишь как возрастная особенность, а приобретает значение фундаментального личностного качества, обеспечивающего успешность дальнейшего обучения и социализации ребенка.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что любознательность представляет собой сложное, многомерное образование. Исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева позволяют рассматривать это качество как результат интерпсихического процесса, формирующегося во взаимодействии со взрослыми и в процессе организации игровой деятельности [2; 5]. Современные авторы, такие как О.В. Дыбина, Н.А. Шинкарева характеризуют структуру любознательности, выделяя в

ней неразрывно связанные компоненты: когнитивный, связанный с постановкой вопросов и поиском информации; эмоциональный, проявляющийся в удивлении и радости открытия; мотивационно-волевой, обеспечивающий настойчивость в преодолении познавательных трудностей; деятельностный, реализующийся в практическом экспериментировании [4; 8].

Несмотря на общепризнанную значимость развития любознательности у детей дошкольного возраста, в реальной практике образовательных учреждений нередко возникают существенные трудности перевода этого качества из ситуативной, реактивной формы в устойчивую, внутренне мотивированную познавательную позицию. Традиционные методы, ориентированные на передачу готовых знаний, не в полной мере решают эту задачу. Возникает необходимость поиска таких средств и педагогических условий, которые бы включали ребенка в активный исследовательский процесс. В качестве такого средства может выступить конструирование, однако не репродуктивное, выполняемое по образцу, а специально организованное как решение проблемных задач. Исследовательское конструирование, в силу своей наглядности, вариативности и связи с практическим действием, обладает, на наш взгляд, значительным потенциалом для развития всех компонентов любознательности.

Цель данной статьи заключается в теоретическом обосновании и эмпирической проверке эффективности развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста средством конструирования.

Основная часть. Для того чтобы конструирование действительно стало инструментом развития любознательности, а не просто техническим навыком, необходимо усовершенствовать традиционные подходы к его организации. В нашем исследовании мы исходили из того, что развивающий потенциал данной деятельности раскрывается при создании ряда взаимосвязанных педагогических условий.

Первое и ключевое условие – это смещение акцента с воспроизведения заданного образца на самостоятельное разрешение конструктивных задач, имеющих проблемный характер. Проблемная ситуация в конструировании – это всегда осознанное ребенком интеллектуальное затруднение, путь преодоления которого ему неизвестен и требует выдвижения и проверки гипотез. Например, задача построить мост, который выдержит груз, или создать башню, устойчивую к ветру, не имеет единственного правильного ответа. Такая неочевидность решения инициирует познавательный вопрос: «Почему одна конструкция падает, а другая стоит?», «Как сделать, чтобы она была прочнее?». Это запускает механизм исследовательского поведения.

Вторым важнейшим условием выступает трансформация предметно-пространственной среды, которая в нашей опытно-экспериментальной работе была преобразована в импровизированную мастерскую.

Конструкторы, бумага, природные и подручные материалы были разложены так, что сами подталкивали детей к изобретательской деятельности. Особую роль играли карты-схемы и чертежи, применявшиеся не как шаблоны для повторения, а как стимул для творчества. Также был организован «ящик неизвестного» с деталями старых механизмов и предметами сложной формы, что создавало зону неопределенности и побуждало к постановке вопросов: «Что это? Как это устроено?»).

Третье условие связано с изменением профессиональной позиции педагога. Воспитатель перестает быть контролером, его новая роль – организатор и партнер по исследованию. Это реализуется через особые приемы коммуникации: вместо оценочных суждений используются вопросы, активизирующие мышление («Почему ты так думаешь?», «Что произойдет, если мы изменим основание?», «Какую идею ты провераешь?»).

Четвертым условием является интеграция конструирования с другими видами детской деятельности – игровой, познавательно-исследовательской, коммуникативной. Включение построек в сюжетно-ролевую игру (например, построенный замок становится местом действия для игры в рыцарей) придает конструктивной деятельности личностный смысл и социальную значимость. Связь с экспериментированием позволяет проверять на практике физические закономерности (плавучесть, силу трения, равновесие).

Эмпирическая проверка эффективности выделенных условий проводилась на базе ГБУ ОО Запорожской области «Нововасильевская школа-детский сад». В исследовании приняла участие группа из 21 ребенка старшего дошкольного возраста (5-6 лет). Работа строилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе перед нами стояла задача выявить исходный уровень развития любознательности у детей. Для этого был использован комплекс взаимодополняющих методик. Методика «Детская любознательность» Д.Б. Годовиковой позволила оценить поисковую активность и инициативу ребенка при взаимодействии с новыми, незнакомыми объектами [3]. Методика определения уровня мотивации к продуктивной деятельности Е.Л. Виноградовой была направлена на изучение эмоциональной вовлеченности и настойчивости [1]. Методика «Оценка вопросительных проявлений у детей» Т.А. Серебряковой дала возможность проанализировать количество и качественный состав вопросов, которые дети задают в естественной обстановке [7].

Полученные результаты выявили преобладание средних и низких показателей по всем структурным компонентам любознательности. Так, по методике Д.Б. Годовиковой доля детей со средним и низким уровнем составила 90% (52% и 38% соответственно), по методике Е.Л. Виноградовой 86% детей распределились поровну между средним и

низким уровнями (по 43%), а по методике Т.А. Серебряковой 81% воспитанников показали средний (38%) и низкий (43%) уровни познавательной-вопросительной активности. Установлено, что познавательная инициатива большинства детей носила ситуативный характер, вопросы были направлены преимущественно на поверхностную ориентировку, что обосновывает необходимость разработки целенаправленной педагогической стратегии её развития.

Формирующий этап был посвящен реализации разработанной модели. Нами был составлен и апробирован комплекс из 10 занятий по исследовательскому конструированию. Каждое занятие строилось по единой логике исследовательского цикла: создание проблемной ситуации – выдвижение гипотез – практическая проверка через конструирование – анализ результатов – рефлексия.

Построение занятий выстраивалось через постановку проблемных вопросов, побуждающих детей к самостоятельному поиску: в ходе занятия «Устойчивая башня» дошкольники опытным путем установили зависимость надежности постройки от ширины основания и распределения веса. Создавая «непотопляемый кораблик», они преодолевали стереотип о том, что тонет всегда тяжелое, открывая значение формы предмета. В ходе конструирования самодвижущейся модели дети исследовали влияние соосности и симметрии колес на скорость и устойчивость. Таким образом, каждое занятие строилось как маленькое исследование, где практическое действие становилось способом проверки гипотезы и средством самостоятельного открытия закономерностей.

Содержание заданий выстраивалось по принципу нарастающей сложности. От решения локальных технических проблем на первых занятиях дети переходили к комплексным проектным задачам на заключительном занятии «Робот-помощник», где требовалось спроектировать модель, выполняющую определенную функцию. На протяжении всего этапа велось педагогическое наблюдение, фиксировались качественные изменения в поведении детей.

После завершения формирующего этапа был проведен контрольный срез с применением ранее использованных методик. Его результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительные результаты диагностики уровня развития любознательности у дошкольников (в %, n=21)

Уровень	Методика Д.Б. Годовиковой		Методика Е.Л. Виноградовой		Методика Т.А. Серебряковой	
	До экспери- мента	После экспери- мента	До экспери- мента	После экспери- мента	До экспери- мента	После экспери- мента
Высокий	10	19	14	24	19	33

	Методика Д.Б. Годовиковой		Методика Е.Л. Виноградовой		Методика Т.А. Серебряковой	
Средний	52	67	43	57	38	53
Низкий	38	14	43	19	43	14

Как видно из таблицы, произошли значительные позитивные изменения. Доля детей с низким уровнем любознательности сократилась в среднем в 2-3 раза. Особенно показательным является рост высокого уровня по методике, оценивающей вопросительную активность (с 19% до 33%). Данные подтверждают становление у детей внутренней потребности инициировать и поддерживать познавательный диалог.

Качественный анализ наблюдений подтверждает эти выводы. Вопросы детей стали не только более частыми, но и качественно иными. Наряду с вопросами «что это?» и «какой?» все чаще стали появляться вопросы «почему?», «как это устроено?», «что будет, если...?». Дошкольники перестали бояться ошибок, они начали рассматривать неудачную постройку не как провал, а как источник информации для доработки. Возросла настойчивость: если раньше ребенок, столкнувшись с трудностью, сразу обращался за помощью к взрослому, то теперь он чаще пытался найти решение самостоятельно или в ходе обсуждения со сверстниками. Заметно обогатилась и игровая деятельность, дети стали активнее использовать созданные постройки в сюжетно-ролевых играх, дополняя и совершенствуя их по ходу игры.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило предположение о том, что целенаправленная организация конструктивной деятельности, основанная на создании ряда взаимосвязанных педагогических условий, способствует развитию любознательности у детей старшего дошкольного возраста. Разработанный комплекс занятий способствует преобразованию ситуативного любопытства в устойчивую познавательную позицию, комплексно развивая все компоненты данного качества. Полученные результаты имеют практическую значимость и могут быть использованы воспитателями дошкольных учреждений для модернизации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования.

Список литературы

1. Виноградова, Е.Л. Диагностика мотивации к продуктивной деятельности у дошкольников / Е.Л. Виноградова // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 3. – С. 42-47.
2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 336 с.
3. Годовикова, Д.Б. Соотношение активности детей в общении со взрослым и в познавательной деятельности / Д.Б. Годовикова // Общение и развитие психики. – Москва : АПН СССР, 1986. – С. 24-33.

4. Дыбина, О.В. Формирование предпосылок естественно-научной грамотности у детей дошкольного возраста / О.В. Дыбина, А.А. Ошкина, Л.П. Горбунова [и др.]. – Тольятти : НаучПолис, 2023. – 232 с.
5. Лекторский, В.А. Психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева и современные когнитивные исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2023. – Т. 46, № 2. – С. 67-83.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 03.03.2026).
7. Серебрякова, Т.А. Оценка вопросительных проявлений у детей дошкольного возраста / Т.А. Серебрякова // Психолог в детском саду. – 2019. – № 2. – С. 56-63.
8. Шинкарева, Н.А. Педагогические условия развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста в образовательной организации / Н.А. Шинкарева, У.С. Рядовкина // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31750> (дата обращения: 03.03.2026).

DEVELOPMENT OF CURIOSITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF RESEARCH CONSTRUCTION

Kapusnyak E.G.

Scientific supervisor: Kara S.I., PhD, Associate Professor

P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Russian Federation

Annotation. The article deals with the problem of developing curiosity as a key personality trait of an older preschooler. The potential of constructive activity, organized as a research search, for transforming situational curiosity into a stable cognitive position is substantiated. The article presents the results of experimental work on the development of cognitive, emotional, motivational-volitional, and activity-based components of curiosity in preschool children through construction.

Keywords: curiosity, preschool age, construction, cognitive activity, research activity.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коваленко В.О.

Научный руководитель: Борисюк М.В., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
kovalenko9208@mail.ru

Аннотация. В статье приводится анализ научных психолого-педагогических исследований о сущности, особенностях и процессе формирования представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста. Рассматривается процесс познания окружающего мира детьми дошкольниками.

Ключевые слова: познание, познавательная деятельность, дошкольный возраст, окружающий мир.

Введение. Одной из центральных и наиболее значимых тем в современной педагогике является формирование у детей дошкольного возраста представлений об окружающем мире. Педагогическая наука демонстрирует, что для успешного решения данной задачи необходима как глубокая теоретическая проработка, так и её последовательное воплощение в реальной воспитательной практике. Процесс познания окружающего мира, по сути, представляет собой процесс формирования активного интереса к окружающему миру, который стимулирует умственные процессы и раскрывает потенциал человека.

Самоценность дошкольного возраста в формировании личности ребёнка затронута в исследованиях В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, Н. А. Короткова, Л. М. Кларина и др. В научных работах Л. А. Венгера, В. И. Логиновой, М. В. Крулехт, Т. С. Комаровой, Р. И. Жуковской, М. В. Грибановой окружающий мир рассматривается как средство активизации трудовой, интеллектуальной, наглядной деятельности, как метод духовно-нравственного развития.

В настоящее время в дошкольном образовании отмечена тенденция целенаправленного конструирования образовательного процесса с целью обеспечения условий, при которых познание окружающего мира стало бы успешным, позитивным как для детей, так и для педагогов. Формирование у дошкольников системных представлений об окружающей действительности является фундаментальным и неотъемлемым условием их личностного развития, что и обусловило выбор темы исследования – «Особенности процесса познания окружающего мира в период дошкольного возраста».

Основная часть. Активное изучение процесса формирования детских представлений о мире началось в XIX веке. В частности,

А. Я. Герд заложил методологические основы раннего естествознания, а К. Д. Ушинский разработал комплексную дидактическую систему развития познавательной активности [9]. В советскую эпоху проблематика ознакомления дошкольников с окружающим миром получила всестороннее освещение в теоретических и прикладных работах таких исследователей, как Р. М. Басс, А. А. Быстров, Е. И. Волкова, Э. И. Залкинд, А. М. Степанова и другие.

В современных педагогических исследованиях, посвящённых формированию представлений об окружающем мире у детей, значительное место занимают работы А. Н. Захлебного [5], И. Д. Зверева [13] и других авторов. Они утверждают, что фундаментом этого процесса является экологическая культура личности, включающая экологические знания и умения. Эти компоненты, по их мнению, определяют бережное отношение ребёнка к природе и направляют его повседневную деятельность.

Процесс познания окружающего мира имеет свою структуру, где выделяются компоненты данного процесса, необходимые навыки и показатели оценки уровня познавательного развития (рис. 1).

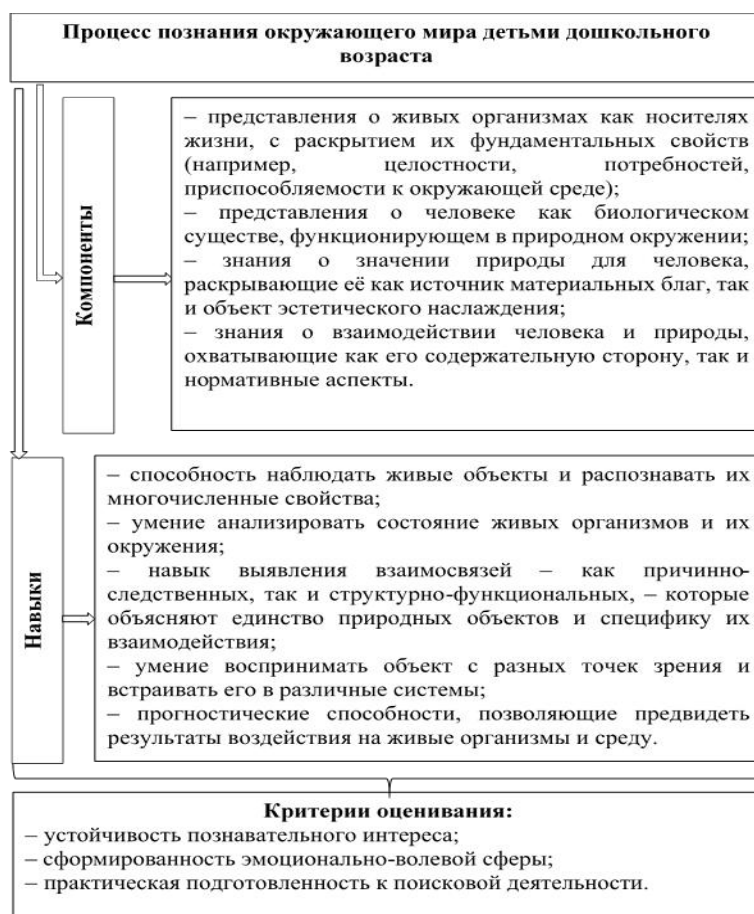


Рис. 1 – Структура процесса познания окружающего мира
Рассмотрим более детально представленную структуру.

В рамках осмысления процесса познания окружающего мира особое место занимают концепции Карла Маркса, утверждавшего, что знание выступает фундаментальной формой бытия сознания [12]. Исследователи, такие как Э. В. Гирусов, А. В. Кацур и А. Н. Кочергин, детально проанализировали специфику данного типа знания. В частности, в их трудах природа трактуется как сложная, иерархически организованная система, где каждый элемент способен репрезентировать всю полноту её многогранности. Авторы утверждают, что природоведческие знания должны состоять из таких компонентов, как:

- представления о живых организмах как носителях жизни, с раскрытием их фундаментальных свойств (например, целостности, потребностей, приспособляемости к окружающей среде);
- представления о человеке как биологическом существе, функционирующем в природном окружении;
- знания о значении природы для человека, раскрывающие её как источник материальных благ, так и объект эстетического наслаждения;
- знания о взаимодействии человека и природы, охватывающие как его содержательную сторону, так и нормативные аспекты [3; 6; 7].

Познание, как известно, представляет собой процесс, в ходе которого ребёнок открывает для себя скрытые взаимосвязи и закономерности, а также углубляет своё понимание объективной реальности. Движущей силой развития познавательной сферы является потребность в познании. Удовлетворение этой потребности происходит через поиск, направленный на обнаружение, открытие и освоение нового. В. А. Сухомлинский и А. В. Запорожец полагали, что познавательная активность прекращается с решением задачи, то есть понимание является её завершением. Однако их оппоненты оспаривают эту позицию, утверждая, что именно понимание может стать отправной точкой для нового цикла активности.

В своих работах Е. Э. Кригер утверждает, что познавательная сфера и любознательность – это, по сути, одно и то же. Автор описывает это как внутреннее стремление человека, особенно ребёнка, к получению новых знаний о мире и о себе, потребность что-то изучать и выяснять. Это активное состояние, которое включает в себя как саму потребность познавать, так и всю область психики, которая ею активизируется. Хотя любознательность присуща каждому ребёнку, её интенсивность и направленность могут сильно отличаться. Однако стоит отметить, что большинство исследователей всё же проводят чёткое различие между этими двумя понятиями [1].

Познавательная сфера определяется как личностное образование, представляющее собой индивидуализированный ответ на познавательный процесс, характеризующийся степенью активного участия, а также психической и эмоциональной восприимчивостью субъекта. Актуальность изучения развития познавательной сферы в дошкольном

возрасте обусловлена её ролью в качестве фундаментальной предпосылки для становления когнитивных способностей, инициативности и самостоятельности личности.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), ключевая задача образовательной программы детского сада – всестороннее развитие личности и способностей детей [1]. Это достигается через различные виды деятельности и направления, называемые образовательными областями. Одной из таких областей является познавательное развитие, главная цель которого – стимулирование познавательных интересов и способностей дошкольников. Эти способности включают интеллектуально-творческие, интеллектуально-познавательные и сенсорные аспекты.

В соответствии с ФГОС ДО, в области познавательного развития ставятся следующие цели:

- стимулировать естественное стремление детей к познанию: поддерживать и углублять их интерес к окружающему миру, пробуждать любознательность и желание учиться;
- развивать умение исследовать и понимать: формировать у дошкольников навыки активного познания, умение наблюдать, экспериментировать и делать выводы;
- раскрывать творческий потенциал: поощрять воображение и творческую активность детей, давая им возможность проявлять себя;
- формировать базовые представления об окружающем мире: знакомить детей с основными характеристиками объектов (их формой, цветом, размером, материалом, звуком, ритмом, количеством, пространством, временем и т. д.), а также с взаимосвязями между ними;
- воспитывать чувство принадлежности и уважение к своей стране: формировать у детей представления о своей малой родине и России, знакомить с культурными ценностями, традициями и праздниками народа;
- расширять кругозор о мире: знакомить дошкольников с Землёй как общим домом человечества, её природными особенностями и разнообразием народов и стран [1].

Согласно Л. В. Годовниковой, познавательное развитие ребёнка стимулируется окружающим миром и социальным опытом, которые действуют сообща. В процессе взросления дети активно усваивают социальный опыт, накапливают знания, умения и навыки. Общаясь со взрослыми и участвуя в организованном обучении, они постепенно переходят от незнания к знанию, от непонимания к пониманию. В результате их представления о предметах и явлениях окружающего мира постоянно обогащаются, трансформируются и приобретают новое качество. Автор считает, что качественная сторона познавательного развития проявляется, прежде всего, в возникновении и становлении

познавательной деятельности, которая, в свою очередь, определяется познавательной потребностью [4].

Познавательная сфера личности представляет собой динамичное состояние, в котором человек активно вовлечён в процесс осмысления окружающего мира, его объектов и событий. Она ориентирована на раскрытие неизвестного, выявление причинно-следственных связей и взаимозависимостей, что проявляется в любознательности. Ключевым показателем этой познавательной активности служит возникновение интересов. Интерес – это комплексное личностное образование, формирующееся на основе потребности человека взаимодействовать с миром и углублять свои знания о нём. Таким образом, интерес – это осознанная и объективная потребность, которая находит своё выражение в деятельности и служит мерилom познавательной активности индивида [10].

С трёх лет, опираясь на усвоенные от взрослых знания, дети начинают формировать собственное отношение к окружающему миру. Это проявляется в их заботе о людях, животных и растениях. Природа играет ключевую роль в воспитании дошкольников, поскольку непрерывное взаимодействие с ней позволяет им через органы чувств познавать разнообразие естественных объектов: их форму, цвет, размер, расположение и звуки. Такое чувственное восприятие закладывает основу для формирования точных представлений о природе, что в дальнейшем становится фундаментом для понимания природных взаимосвязей и явлений.

Работа с природой – это мощный инструмент для развития у детей целостного восприятия мира. Ухаживая за растениями и животными, ребёнок учится проявлять заботу и ответственность, что является основой для формирования эмпатии. Эта деятельность стимулирует любознательность, способствует активному познанию и закреплению полученных знаний через практический опыт. Кроме того, работа на природе благотворно сказывается на физическом здоровье и психоэмоциональном развитии ребёнка.

Формирование целостного представления об окружающем мире требует развития комплексных познавательных навыков. К ним относятся:

- способность наблюдать живые объекты и распознавать их многочисленные свойства;
- умение анализировать состояние живых организмов и их окружения;
- навык выявления взаимосвязей – как причинно-следственных, так и структурно-функциональных, – которые объясняют единство природных объектов и специфику их взаимодействия;
- умение воспринимать объект с разных точек зрения и встраивать его в различные системы;

– прогностические способности, позволяющие предвидеть результаты воздействия на живые организмы и среду [11].

Исследование Д. Ф. Петяевой детально раскрывает процесс формирования детского мировоззрения через познание окружающего мира в дошкольном возрасте. Автор предложила оригинальный подход к оценке уровня развития представлений, основываясь на их динамических характеристиках. К ним относятся: «широта» (количество охватываемых показателей), «стабильность» (сохранение представлений в различных условиях), «разумность» (способность к вербализации и комбинированию признаков) и «единство» (взаимосвязанность и непротиворечивость элементов). Д. Ф. Петяева показала, что, например, широта представлений развивается благодаря свободному взаимодействию ребёнка с природными объектами, тогда как стабильность, разумность и целостность формируются в процессе общения со взрослыми. Примечательно, что для всех дошкольников, независимо от возраста, движение является ключевым признаком. Однако, если младшие дошкольники (3-5 лет) приписывают жизнь всему движущемуся, включая механические игрушки, то старшие дошкольники уже различают живое по способности к самостоятельному движению, то есть по субъектности действия [8, с. 12].

Для дошкольников характерно не просто изучение природы, а формирование к ней собственного, эмоционально окрашенного отношения. В этот период закладываются ключевые представления о природном мире, основы экологического сознания, умение отличать природное от искусственного и, что особенно важно, бережное отношение к окружающей среде. В связи с этим, предоставление детям достоверных знаний и формирование практических навыков для доброжелательного взаимодействия с миром природы с самого раннего возраста приобретает особую ценность. Возраст 5-7 лет является наиболее восприимчивым для такого познания, поскольку именно тогда у детей возникают первые осмысленные представления о природе, Родине и своём окружении, а также активно развиваются любознательность и эмпатия.

Заключение. В психолого-педагогических исследованиях познание дошкольниками окружающего мира традиционно изучается через призму развития их мышления, восприятия, расширения знаний и формирования экологической культуры. Данный процесс должен быть целостным и интегрированным. Для дошкольников характерно субъективное отношение к природе и убеждение, что всё вокруг создано человеком для его нужд. Однако к старшему дошкольному возрасту дети уже способны к обобщению, пониманию функциональных и причинно-следственных связей, переносу знаний и проявлению эмпатии. Отсюда следует, что обучение должно быть практико-ориентированным, стимулировать самостоятельное установление связей и быть эмоционально насыщенным.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
2. Аблева, Л. М. Познавательное развитие детей дошкольного возраста / Л. М. Аблеева // Вестник магистратуры. – 2018. – №7. – С. 65-69.
3. Гирусов, Э. В. Мир в поисках концепции устойчивого развития / Э. В. Гирусов, Г. В. Платонов // Вестник Московского университета. Серия «Философия». – 1996. – № 1. – С. 3-14.
4. Годовникова, Л. В. Формирование познавательной активности / Л. В. Годовникова // Учитель. – 2017. – 187 с.
5. Захлебный, А. Н. Концепция общего экологического образования в повестке дня XXI века / А. Н. Захлебный // Научные исследования в образовании. – 2011. – №9. – С. 3-6.
6. Кацура, А. В. Научное познание и системные закономерности / А. В. Кацура // Системные исследования. Ежегодник. – 1985. – М.: «Наука», 1986. – С. 305-324.
7. Кочергин, А. Н. Проблема статуса методологии / А. Н. Кочергин // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2012. – № 182. – С. 28-34.
8. Петяева, Д. Ф. Развитие представлений о живой природе у дошкольников: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат на соискание учёной степени кандидата психологических наук / Петяева Динара Фрутовн; НИИ общей и педагогической психологии. – Москва, 1991. – 31 с.
9. Скавычева, Е. Н. Технологии начального образования по естествознанию: учебно-методическое пособие / Е. Н. Скавычева; Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»; Уральский государственный педагогический университет. – Нижний Тагил: 2021. – 290 с.
10. Теория и технологии познавательного развития детей дошкольного возраста: учеб. пособие / авт.-сост. Т. В. Газизова, З. У. Колокольникова, О. Б. Лобанова, Т. А. Колесникова, Э. Г. Сабирова. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2020. – 164 с.
11. Фещенко, Т. С. Концептуальные подходы к проблемам изучения окружающего мира (уровень дошкольного и начального общего образования) / Т. С. Фещенко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 3-2 (93). – С. 44-52.
12. Филатов, В. П. Проблемы познания в работах Карла Маркса / В. П. Филатов // Epistemology & Philosophy of Science. – 2018. – vol. 55. – № 3, 2018, pp. 8-24.
13. Яковлева, Е. В. Важность экологического воспитания дошкольника / Е. В. Яковлева // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 113-117. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/184/8949>.

FEATURES OF THE PROCESS OF COGNITION OF THE SURROUNDING WORLD DURING PRESCHOOL AGE

Kovalenko V.O.

**Scientific supervisor: Borisyuk M.V., Candidate of Biology Sciences, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation**

Annotation. The article provides an analysis of scientific psychological and pedagogical research on the essence, features, and process of forming ideas about the surrounding world in

preschool children. The article examines the process of preschool children's cognition of the surrounding world.

Keywords: cognition, cognitive activity, preschool age, the surrounding world.

УДК 37.015.3

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОДУКТИВНОЙ (ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ) ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Коваль Е.С.

Научный руководитель: Сухаревская С.Б., ст. преподаватель

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный институт»,

г. Донецк, ДНР, РФ

yekaterina.koval.2354@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в продуктивной (изобразительной) деятельности старших дошкольников: понятие ИКТ в педагогике, вклад ученых в развитии цифровых технологий на творческое развитие детей и применение ИКТ в практике дошкольной образовательной организации. Подчеркивается необходимость рационального использования ИКТ в дошкольной педагогике, повышения квалификации педагогов и разработки методических рекомендаций по интеграции цифровых средств в образовательный процесс.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), дошкольное образование, изобразительная деятельность, цифровизация, творческое развитие.

Введение. Актуальность темы обусловлена развитием информационного общества и новыми целями дошкольного образования. Согласно Федеральному закону "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ, электронное обучение – это «организация образовательной деятельности с применением информации из баз данных и обеспечивающих ее обработку информационных технологий» [2]. Это основа для интеграции цифровых инструментов в образование.

Современное образование активно интегрирует информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые становятся неотъемлемой частью педагогического процесса.

Основная часть. Большая российская энциклопедия определяет [1, с. 30], что ИКТ как совокупность методов и средств, обеспечивающих сбор, обработку и передачу информации.

По Л.М. Лузиной [2, с. 15], ИКТ – это «совокупность средств и методов преобразования информационных данных для получения информации нового качества». Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин [3, с. 47] также рассматривают ИКТ как комплекс методов, процессов и программно-

технических средств, направленных на сбор и использование информации.

В педагогике дошкольного образования, по И.Н. Илюшкиной [9, с. 12], ИКТ – это не только технические устройства, но и методические приёмы, обеспечивающие развитие и коррекцию детей. Исследователи, в частности Р.М. Ревнивцева [4, с. 68], подчёркивают, что ИКТ формируют новую информационно-образовательную среду, в которой педагог выступает посредником между ребёнком и цифровыми средствами обучения.

В дошкольных учреждениях ИКТ используются для демонстрации иллюстраций, создания мультимедийных заданий, а также для индивидуализации обучения. Современные учёные по-разному оценивают влияние цифровых технологий на детей.

Скворцова Т.П., Н.В. Александров и О.В. Алексеев [5, с. 710] (2020) отмечают как положительные эффекты (рост мотивации, наглядность), так и риски (клиповое мышление, киберагрессия). Юй Чен и Цзыхэ Дин [6, с. 7335] (2024) доказали, что цифровые курсы могут развивать когнитивные способности при соблюдении временных и педагогических норм.

Однако Р.В. Воронкова, Т.В. Кириянко и М.В. Воронкова [7, с. 114] предупреждают о рисках для здоровья и зависимости при чрезмерном экранном времени. Зомер и Кей [8, с. 46] (2018) подчёркивают, что избыток мультимедиа может ограничивать креативное воображение ребёнка. В то же время качественно спроектированные приложения, по мнению исследователей, способствуют развитию творческих способностей.

Отечественные педагоги указывают на нехватку оборудования и методик в детских садах (Воронкова и соавт., 2021), а также на необходимость повышения цифровой компетентности воспитателей. Проблемой остаётся качество контента: многие мультимедиа-программы имеют низкую педагогическую эффективность.

Учёные подчёркивают, что ИКТ должны не заменять традиционные формы рисования и творчества, а дополнять их, соблюдая баланс между цифровыми и классическими средствами обучения.

Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в систему дошкольного образования обусловило необходимость практического изучения их влияния на художественно-творческое развитие старших дошкольников. Это стало основанием для проведения опытно-экспериментального исследования, направленного на выявление эффективности применения ИКТ в продуктивной (изобразительной) деятельности.

Цель исследования заключалась в экспериментальном подтверждении того, что целенаправленное использование ИКТ в изобразительной деятельности способствует повышению уровня художественно-эстетического развития и формированию цифровой компетентности детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие воспитанники старшей группы. На констатирующем

этапе были проведены диагностики Погодиной С.В., Косминской В.Б., Савенкова А.И., Коротковой Н.А., Комаровой Т.С., направленные на оценку уровня сформированности изобразительных умений, творческого воображения, композиционного мышления и ИКТ-компетентности.

Анализ полученных данных показал, что на начальном этапе высокий уровень продемонстрировали 20% детей, средний уровень – 60%, низкий уровень – 20%. Большинство воспитанников обладали базовыми навыками, однако испытывали затруднения при самостоятельном выборе инструментов, построении композиции, передаче формы и пропорций, подборе цветовых сочетаний, а также при работе в графическом редакторе без помощи взрослого. У части детей наблюдалась недостаточная уверенность в использовании цифровых средств и ограниченность творческой инициативы. Полученные результаты подтвердили необходимость систематической педагогической работы по развитию как художественных, так и цифровых навыков.

Это соотношение можно наглядно увидеть на рисунке 1.

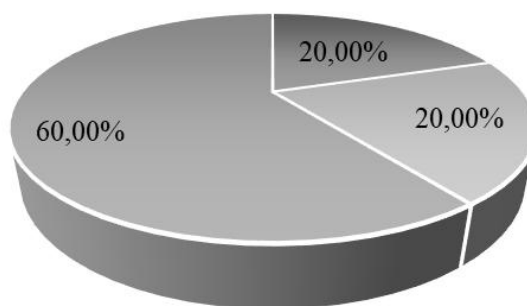


Рис. 1. – Результаты оценки уровня художественно-творческого развития детей и их ИКТ-компетентности

В ходе формирующего этапа исследования была реализована специально разработанная система занятий, направленная на развитие художественно-творческих способностей детей с использованием информационно-коммуникационных технологий. В образовательный процесс были включены графические редакторы, интерактивные средства обучения, а также сочетание традиционных художественных материалов и цифровых инструментов. Такая организация деятельности позволила объединить привычные для детей формы творчества с новыми возможностями цифровой среды, что способствовало повышению мотивации и интереса к занятиям.

Работа строилась по принципу постепенного усложнения заданий. На начальном этапе детям предлагались простые упражнения, направленные на знакомство с интерфейсом графического редактора, основными инструментами рисования и базовыми возможностями программы. Постепенно задания усложнялись: дети учились комбинировать различные инструменты, создавать более сложные

композиции, использовать различные способы закрашивания, применять эффекты и элементы декора. При этом педагог опирался на уже имеющиеся у детей навыки рисования, постепенно расширяя их возможности за счёт цифровых средств.

Особое внимание уделялось формированию у детей умения осознанно планировать свою деятельность. Перед началом работы дети обсуждали будущий рисунок, определяли его сюжет, продумывали расположение объектов на листе, выбирали цветовую гамму. В процессе выполнения заданий дети учились ориентироваться в интерфейсе программы, самостоятельно выбирать необходимые инструменты, передавать сюжет изображения, продумывать композицию и использовать цвет как средство художественной выразительности. Также большое значение уделялось анализу собственных работ: дети рассматривали получившиеся изображения, обсуждали их особенности, отмечали удачные решения и возможные способы улучшения.

Параллельно с работой с детьми проводилась работа с родителями и воспитателями. Она была направлена на повышение их компетентности в вопросах использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Для родителей проводились консультации и беседы, в ходе которых им объяснялось значение цифровых технологий для развития творческих способностей детей, давались рекомендации по организации совместной творческой деятельности дома. Воспитателям предлагались методические рекомендации по использованию графических редакторов и интерактивных средств в работе с дошкольниками. Такая совместная деятельность способствовала созданию единого образовательного пространства, в котором развитие ребёнка поддерживается как в дошкольном учреждении, так и в семье.

В процессе занятий отмечалось постепенное повышение интереса детей к художественной деятельности. Дети проявляли всё большую самостоятельность в выборе тем для рисунков, активно экспериментировали с формой, цветом и композицией. Многие из них начинали предлагать собственные идеи изображений, стремились использовать новые инструменты и способы оформления рисунка. Это свидетельствовало о развитии творческого мышления, воображения и инициативности.

Контрольный этап исследования включал повторное проведение тех же диагностических методик, которые применялись на констатирующем этапе. Сравнительный анализ полученных результатов позволил выявить выраженную положительную динамику в развитии художественно-творческих умений детей. Если на начальном этапе исследования высокий уровень демонстрировала сравнительно небольшая часть воспитанников, то после проведения формирующей работы данный показатель значительно увеличился.

По результатам контрольной диагностики высокий уровень развития

достигли 70% детей, средний уровень составил 25%, а низкий уровень снизился до 5%. Полученные данные свидетельствуют о результативности проведённой педагогической работы и эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в развитии художественной деятельности дошкольников.

Наблюдения за деятельностью детей показали, что они стали более уверенно использовать инструменты графического редактора, быстрее ориентироваться в интерфейсе программы и самостоятельно выбирать необходимые средства для реализации своего замысла. Дети научились осознанно планировать композицию рисунка, аккуратно выполнять задания и доводить начатую работу до логического завершения.

Кроме того, заметно повысилась точность передачи формы изображаемых объектов, улучшилось цветовое решение работ, усилилась детализация изображений. Дети стали более внимательно относиться к пропорциям, старались правильно располагать элементы композиции на рабочем поле. В ряде работ наблюдалось использование дополнительных деталей, декоративных элементов и более сложных цветовых сочетаний.

Важным результатом проведённой работы стало развитие творческого воображения, инициативности и способности детей к самостоятельному художественному замыслу. Дети всё чаще проявляли стремление придумывать собственные сюжеты, экспериментировать с различными способами изображения и проявлять индивидуальность в своих работах. Это позволяет сделать вывод о том, что использование графических редакторов и интерактивных средств в сочетании с традиционными художественными техниками является эффективным средством развития художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста. Для наглядного представления распределения уровней была составлена круговая диаграмма (Рис. 2.)

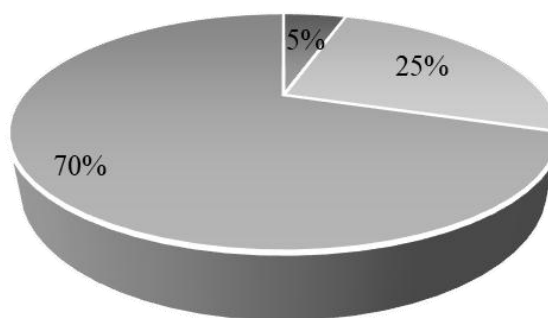


Рис. 2. – Результаты оценки уровня сформированности художественно-творческого развития детей и их ИКТ-компетентности

Обобщение результатов проведённого исследования показало, что интеграция информационно-коммуникационных технологий в продуктивную деятельность дошкольников оказывает комплексное

положительное влияние на их развитие. Использование цифровых инструментов в процессе художественной деятельности способствует не только формированию у детей элементарных навыков работы с современными технологиями и развитию базовой цифровой грамотности, но и стимулирует активное развитие художественно-творческих способностей старших дошкольников.

В ходе исследования было установлено, что включение графических редакторов, интерактивных средств и цифровых инструментов в образовательный процесс расширяет возможности творческого самовыражения детей. Работа в цифровой среде позволяет детям экспериментировать с цветом, формой и композицией, быстро вносить изменения в изображение, пробовать различные варианты оформления и находить наиболее удачные решения. Это создаёт благоприятные условия для развития воображения, креативности и способности к самостоятельному художественному замыслу.

Наблюдения за деятельностью детей показали, что в процессе работы с цифровыми средствами у воспитанников формируется более устойчивый интерес к изобразительной деятельности. Дети проявляют инициативу в выборе тем для рисунков, активно включаются в выполнение заданий, с интересом осваивают новые инструменты и способы создания изображений. В их работах становится заметно более осознанное использование выразительных средств: цвета, линии, формы, композиционного расположения объектов. Рисунки становятся более содержательными, детализированными и эмоционально выразительными.

Кроме того, использование информационно-коммуникационных технологий способствует развитию самостоятельности и уверенности детей в собственных возможностях. Дошкольники начинают активнее принимать решения в процессе создания изображения, самостоятельно выбирать инструменты и способы выполнения работы, планировать последовательность действий. Они стремятся доводить начатое до конца, проявляют настойчивость при выполнении заданий и получают удовлетворение от результата собственной деятельности.

Важным результатом исследования стало также развитие познавательной активности детей. В процессе работы они не только создают изображения, но и учатся анализировать их, сравнивать различные варианты выполнения, обсуждать результаты со сверстниками и педагогом. Это способствует развитию умения оценивать собственную деятельность, формированию элементарных навыков рефлексии и развитию коммуникативных качеств.

Проведённое исследование показало, что интеграция информационно-коммуникационных технологий в продуктивную деятельность детей старшего дошкольного возраста является эффективным педагогическим средством, способствующим гармоничному развитию личности ребёнка. Использование цифровых средств позволяет

разнообразить образовательный процесс, повысить его наглядность и доступность, а также создать условия для более активного и творческого участия детей в художественной деятельности.

Полученные в ходе исследования данные подтверждают эффективность разработанной системы работы, направленной на развитие художественно-творческих способностей дошкольников средствами информационно-коммуникационных технологий. Положительная динамика результатов диагностики, повышение интереса детей к художественной деятельности, развитие самостоятельности и творческого воображения свидетельствуют о результативности проведённой педагогической работы.

Следовательно, выдвинутая в исследовании гипотеза о том, что целенаправленное использование информационно-коммуникационных технологий в продуктивной деятельности способствует более эффективному развитию художественно-творческих способностей старших дошкольников, получила полное подтверждение.

Заключение. Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий в изобразительной деятельности старших дошкольников обладает значительным педагогическим потенциалом и открывает новые возможности для организации образовательного процесса. Использование цифровых инструментов позволяет расширить традиционные формы художественного творчества, сделать занятия более разнообразными, наглядными и привлекательными для детей. Современные технологии создают условия для активного вовлечения воспитанников в творческую деятельность, способствуют развитию их познавательной активности, воображения, креативного мышления и способности к самостоятельному поиску решений.

В процессе работы с графическими редакторами и интерактивными средствами дети осваивают новые способы выражения своих идей и замыслов, учатся экспериментировать с цветом, формой и композицией. Возможность быстро изменять элементы изображения, исправлять ошибки и пробовать различные варианты оформления способствует развитию уверенности в собственных возможностях и формированию положительной мотивации к художественной деятельности. Кроме того, использование ИКТ помогает формировать у дошкольников начальные навыки работы с цифровыми технологиями, что является важным условием их успешной адаптации к современному информационному обществу.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий : справочное издание / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 272 с.
2. Кузнецов, С. Д. Информационные технологии [Электронный ресурс] / С. Д. Кузнецов // Большая российская энциклопедия. – URL:

<https://bigenc.ru/c/informatsionnye-tehnologii-db7a30> (дата обращения: 20.02.2026).

3. Ревнивцева, Р. М. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении / Р. М. Ревнивцева // Педагогика: традиции и инновации : материалы научной конференции. – Челябинск, 2012. – С. 67–69.
4. Словарь педагогического обихода / под редакцией Л. М. Лузиной. – Псков : Псковский государственный педагогический институт, 2001. – 92 с.
5. Skvortsova, T. P. Information and communication technologies in art education / T. P. Skvortsova, N. V. Aleksandrov, O. V. Alekseev // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2020. – Vol. 83. – P. 706–714.

THE POSSIBILITIES OF USING ICT TECHNOLOGIES IN PRODUCTIVE (VISUAL) ACTIVITIES OF OLDER PRESCHOOLERS

Koval. E.S.

Scientific supervisor: Sukharevskaya S.B., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article examines the theoretical aspects of the problem of using information and communication technologies (ICT) in the productive (visual) activities of older preschoolers: the concept of ICT in pedagogy, the contribution of scientists in the development of digital technologies for the creative development of children and the use of ICT in the practice of preschool educational organizations. The need for the rational use of ICT in preschool pedagogy, advanced training of teachers and the development of methodological recommendations for the integration of digital tools into the educational process is emphasized.

Keywords: Information and communication technologies (ICT), preschool education, visual arts, digitalization, creative development.

УДК 37.033

К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коростелева В.А.

Научный руководитель: Кудрейко И.А., канд.филол.наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

korostelevaviktoria75@mail.ru

Аннотация. В статье на основе анализа научной педагогической литературы представлено определение понятия «связная речь»; рассмотрено развитие связной диалогической речи младших дошкольников, определены основные направления работы по развитию связной речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие речи, связная речь, монологическая речь, диалогическая речь.

Введение. Развитие речи – это ключевая задача не только дошкольного образования, но и полноценного развития личности ребёнка. Сегодняшнее повсеместное использование информационных технологий в

воспитании детей с раннего возраста часто вытесняет живое общение с родителями и сверстниками, что приводит к трудностям в формировании коммуникативных навыков. Это подчёркивает острую необходимость не только глубоко исследовать развитие связной речи у дошкольников, но и находить действенные методики и подходы для решения этой проблемы.

Речь является ключевым инструментом человеческого общения и достижения взаимопонимания. Уровень внутренней культуры, моральные устои, а также социальные и эстетические ориентиры человека формируются на основе его знаний и способности их применять, что проявляется в связности высказываний. Необходимость научить современных дошкольников содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли обусловила актуальность данной работы.

Основная часть. Исследования речевого развития детей дошкольного возраста опираются на широкий спектр методологических подходов, при этом развитие связной речи традиционно рассматривается как часть общего речевого развития. Анализ педагогических идей, способам применения их в современной педагогической практике развития связной речи детей дошкольного возраста посвящены работы таких учёных, как Т. В. Ахутина [1], Н. Р. Бадалян [2], В. П. Глухов [3], М. В. Долбикова [4], А. В. Луценко [5], Е. Г. Никитина [6], С. Л. Рубинштейн [8] и другие.

В. П. Глухов, рассматривает вопросы связанные, с технологиями логопедической работы по формированию навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [3].

С. Л. Рубинштейн не только определяет сущность понятия связной речи, но и исследует условия её формирования, прослеживает процесс онтогенеза речевого общения и предлагает комплексную характеристику [8]. По мнению автора связность речи равнозначна умственной завершённости, которая проявляется в специфике высказывания. Согласно его определению, связность – это адекватность речевого оформления мысли, говорящего или пишущего с точки зрения её понятности для слушателя или читателя. Связной называют такую речь, которая может быть понятна на основе её собственного предметного содержания. Следовательно, фундаментальной характеристикой связной речи является её понятность для адресата. Несвязная же речь характеризуется отсутствием логико-смысловых связей между предложениями и неосознанностью говорящего в своих высказываниях [8].

А. М. Бородич определяет связную речь как развёрнутое высказывание, несущее определённый смысл и служащее средством обеспечения взаимопонимания и эффективного общения между людьми [5, с. 105].

Л. С. Выготский в своих работах подчёркивал неразрывную связь между мышлением и речью: способность к логичному и

последовательному изложению мыслей напрямую отражается в связной речи. Развитая связная речь позволяет оценить, насколько глубоко ребёнок понимает окружающий мир, насколько логично он мыслит и как эффективно он может выражать свои идеи. Качество построения фраз и предложений у ребёнка является показателем уровня его речевого развития [1].

А. В. Текучев определяет связную речь как целостную речевую единицу, состоящую из служебных и знаменательных слов, а также словосочетаний, которые, подчиняясь грамматическим правилам и логике языка, образуют единое смысловое целое [6].

В нашем исследовании рассматриваем связную речь как целостное, последовательное изложение мыслей, представленное в виде логически взаимосвязанных предложений. Связная речь представляет собой детальное изложение, характеризующееся образностью, точностью и логичностью. Это индикатор уровня речевой культуры ребёнка. Формирование связной речи играет ключевую роль в речевом становлении ребёнка.

Связная речь – это не просто спонтанное высказывание мыслей, а целенаправленный процесс, который имеет свой конечный результат. Для того чтобы речь была связной и понятной, недостаточно лишь выбрать нужную информацию и подобрать подходящие слова. Важно также уметь использовать интонацию, выделять ключевые слова с помощью логического ударения, точно формулировать мысли, строить разнообразные по структуре предложения и применять различные языковые приёмы для логического соединения предложений между собой.

Развитие личности ребёнка невозможно без глубокого понимания родного языка, включая его словарный запас, грамматические правила и умение строить связную речь. Родной язык служит фундаментом для всего образовательного и воспитательного процесса в дошкольных учреждениях. Освоение речи как инструмента познания мира является одним из наиболее значимых достижений дошкольного возраста. Это связано с тем, что, согласно научным данным, именно в этот период происходит наиболее активное и благоприятное развитие речевых способностей. В современной системе дошкольного образования развитие речи рассматривается как основополагающий элемент общего воспитания и обучения детей. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования Российской Федерации подчёркивает важность комплексного подхода к формированию языковой и речевой компетенции [9]. Это рассматривается как ключевой показатель и одновременно необходимое условие для становления и развития ребёнка как речевой личности.

Согласно подходу А. М. Богуш, Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, развитие связной речи у дошкольников следует рассматривать в двух аспектах: как активный процесс построения речевого сообщения, и как его

завершённый результат. Они трактуют связную речь как единую систему, элементы которой логически и тематически взаимосвязаны, и которая способна всесторонне отражать содержание предмета разговора.

В дошкольных учреждениях развитие связной речи занимает центральное место в работе по речевому развитию. Обучение детей связной речи одновременно является и конечной целью, и эффективным средством для практического овладения родным языком. Это критически важно для формирования интеллекта и самосознания ребёнка, а также оказывает значительное влияние на развитие таких ценных личностных качеств, как умение общаться, дружелюбие, способность проявлять инициативу, креативность и общая компетентность. Ребёнок с развитой связной речью способен ясно выражать свои мысли и легко налаживать контакты с другими, всегда демонстрируя активность и инициативность.

Согласно исследованиям, эффективное развитие связной речи у детей требует систематической работы над их пониманием грамматических правил, чёткостью произношения, осознанием многозначности слов и их морфемного состава. Такое усвоение происходит не пассивно, а в процессе активной речевой деятельности самих детей, которая стимулирует как совершенствование их речи, так и развитие когнитивных функций (например, через упражнения на классификацию, обобщение и абстрагирование) [4].

Для полноценного развития связной речи крайне важно поощрять у детей желание общаться со сверстниками в разнообразных видах деятельности. Следует обучать их этическим нормам построения отношений и развивать способность гибко и грамотно применять различные коммуникативные средства – вербальные, невербальные (мимика, пантомима) – в зависимости от ситуации. Не менее важно формировать умение поддерживать разговор и строить разнообразные формы диалога [3].

Развитие связной речи, являясь средством коммуникации и установления межличностных контактов, требует от ребёнка усвоения правил её применения в различных жизненных ситуациях. Овладение речью как инструментом познания и специфически человеческим способом общения является важнейшим достижением дошкольного возраста.

В рамках связной речи выделяются монологическая и диалогическая формы связной речи. *Диалогическая речь*, являясь основной формой устной коммуникации, предполагает постоянный обмен информацией между собеседниками, что подчёркивает её коммуникативную роль. Содержание диалога формируется исходя из намерений и задач, которые ставят перед собой участники.

Монологическая речь, напротив, является односторонним выражением мыслей, отличающимся более сложной структурой. Такие высказывания более полны и детализированы, поскольку им предшествует

обдумывание и внутренняя подготовка, направленная на концентрацию на главном. Ключевыми особенностями монолога являются его завершённость, развёрнутость, логическая целостность и синтаксическая оформленность.

Долгое время в методике дошкольного образования преобладало мнение, что дети самостоятельно осваивают диалогическую речь, как форму связной речи, в ходе повседневного общения. Однако, современные подходы подчёркивают, что многие коммуникативные и речевые навыки, особенно важные в дошкольном возрасте, требуют целенаправленного руководства со стороны взрослого. Именно взрослый должен научить ребёнка вести диалог, развивать навыки активного слушания и понимания речи, умение начинать и поддерживать беседу, задавать вопросы и отвечать на них, а также эффективно использовать языковые средства для объяснений. В то же время, для развития монологической речи необходимо создавать ситуации, в которых дети осознают значимость и пользу своих устных высказываний.

Формирование у ребёнка связной речи играет огромную роль в его всестороннем становлении и образовании. К. Д. Ушинский подчёркивал, что способность дошкольников свободно выражать свои мысли, это одна из главных целей развития детской речи [7]. После трёх лет ребёнок переходит к освоению внутренней речи. На этом этапе речь перестаёт быть лишь инструментом коммуникации, приобретая и познавательную функцию: осваивая лексику и грамматические структуры, ребёнок расширяет своё представление о мире, его предметах, явлениях и их взаимосвязях.

Развитие связной речи – это не только стимул для развития интеллекта и самосознания, но и мощный фактор формирования таких личностных черт, как коммуникабельность, доброжелательность, инициативность, креативность и компетентность. Владея развитой связной речью, ребёнок обретает способность чётко мыслить, легко устанавливать контакты, предлагать собственные идеи и активно участвовать в творческой деятельности.

Заключение. Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понимание сущности развития связной речи у дошкольников изучается с разных точек зрения. При этом все учёные сходятся во мнении, что речь является первоочередным явлением в познавательном развитии ребёнка. На основе речевого развития строится вся системы воспитательно-образовательного влияния на личность ребёнка. Перспективы дальнейшего исследования состоят в поиске эффективных методов и приёмов развития связной речи детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Ахутина, Т. В. Модель порождения речи школы Л. С. Выготского: основы и верификация / Т. В. Ахутина // Учёные записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Вып. 164. – № 1-2. – С. 7–27.
2. Бадалян, Н. Р. Особенности развития монологической речи современных старших дошкольников / Н. Р. Бадалян // Молодой ученый. – 2018. – № 17 (203). – С. 271–273.
3. Глухов, В. П. Теория речевой деятельности : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов; 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 145 с.
4. Долбикова, М. В. Формирование грамматического строя речи у детей дошкольного возраста / М. В. Долбикова // Молодой ученый. – 2019. – № 51 (289). – С. 333–335.
5. Луценко, А. В. Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А. В. Луценко, М. В. Садовски // Вестник магистратуры. – 2023. – № 11-1 (146). – С. 104–106.
6. Никитина, Е. Г. Онтогенетическое развитие связной речи в дошкольном возрасте / Е. Г. Никитина // Молодой учёный. – 2025. – № 40 (591). – С. 61–64.
7. Павлова, А. Б. Константин Дмитриевич Ушинский о значении речи в развитии личности / А. Б. Павлова // Наука в жизни человека. – 2024. – № 2, 2024. – С. 34–44.
8. Рубинштейн, С. Л. Развитие связной речи: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / С. Л. Рубинштейн; сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 1999. – 560 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – Текст : электронный // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации : официальный интернет-ресурс. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/> (дата обращения: 03.03.2026).

ON THE IMPORTANCE OF DEVELOPING COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN

Korosteleva V.A.

Scientific supervisor: Kudreiko I.A., Candidate of Philology Sciences, Associate Professor, Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. Based on the analysis of scientific pedagogical literature, the article presents the definition of the concept of "connected speech"; it examines the development of connected dialogical speech in younger preschoolers, and identifies the main directions of work on the development of connected speech in preschool children.

Keywords: speech development, connected speech, monological speech, and dialogical speech.

ВОЗМОЖНОСТИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА» В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кравченко Н.В.

***Научный руководитель: Борисюк М.В., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
vifi_fedoseeva@mail.ru***

Аннотация. Данная статья рассматривает возможности использования межпредметных связей на уроках «Окружающего мира» в процессе формирования основ экологических знаний у младших школьников. Осознавая, что младший школьный возраст – критически важный период для закладки фундамента экологической культуры, автор рассматривает, каким образом интеграция знаний из различных предметных областей раскрывает потенциал для формирования экологических знаний. В статье рассматриваются теоретические подходы к межпредметным связям и обосновывается их значение для построения целостной картины мира у ребёнка. Предлагаются конкретные пути реализации межпредметной интеграции, демонстрирующие, как различные учебные дисциплины могут обогатить и углубить экологические представления младших школьников, раскрывая новые перспективы в образовательном процессе.

Ключевые слова: межпредметные связи, «Окружающий мир», начальное образование, младший школьный возраст, экологические знания.

Введение. Воспитание поколения, обладающего экологической осознанностью, является первостепенной задачей современного общества. Такое поколение должно не только понимать свою роль в сохранении природы, но и активно стремиться к сбережению ресурсов планеты. Формирование фундамента бережного отношения к окружающей нас среде, привитие видения неразрывной связи всех природных элементов и человеческой деятельности происходит в младшем школьном возрасте [8, с. 91]. На этом фундаменте строятся уроки «Окружающего мира» в начальной школе, закладывая основу для понимания взаимосвязей в природе и ответственного отношения к ней. Однако, для достижения максимальной эффективности, необходимо применять комплексные подходы, одним из которых является использование межпредметных связей, раскрывающих широкие возможности для обогащения образовательного процесса.

Действительно, особенность современной школы заключается в необходимости интеграции знаний о развитии мира и общества. У детей рано складывается своя «картина мира», которая, несмотря на свою некоторую несовершенство, обладает преимуществом целостности. Эта целостность, к сожалению, может нарушаться с приходом в школу из-за

жестких границ между предметами, вследствие чего приобретенные знания оказываются фрагментарными [7, с. 125]. Определённый процент учителей использует межпредметные связи, но, к сожалению, это зачастую носит эпизодический характер и не решает проблему в целом. Таким образом, целенаправленное и систематическое применение межпредметных связей становится ключевым фактором для формирования у младших школьников целостного экологического мировоззрения. Именно в этом возрасте, когда дети отличаются высокой восприимчивостью, любознательностью и эмоциональной отзывчивостью, когда они готовы разделять тревоги и радости, проявлять искреннее сочувствие, закладываются основы для целостного восприятия мира. Активно происходит целенаправленное развитие знаний, эмоциональной сферы, формируются оценочные суждения и чувства, способности и интересы. Также активно развиваются личностные характеристики и особенности, задающие основу дальнейшего развития личности [10, с. 90]. Поэтому младший школьный возраст идеален для формирования устойчивого и осознанного отношения к природе, опираясь на комплексный, межпредметный подход, максимально реализующий его педагогический потенциал.

Основная часть. Понятие «межпредметные связи» интерпретируется многогранно. Как подчеркивают И. Д. Зверев и В. Н. Максимова, «разнообразие межпредметных связей в образовательном процессе свидетельствует о том, что природа этого понятия не поддается однозначному определению и открывает широчайшие возможности для творчества педагога» [11, с. 198].

Опираясь на опыт ряда учёных методистов, автор статьи «Дидактические подходы к определению понятия «межпредметные связи»» - Синяков А.П. рассматривает взаимосвязи между предметами как важный дидактический фактор, способствующий эффективному образовательному процессу. Межпредметные связи в дидактике выступают важным условием повышения качества обучения, оптимизации учебного процесса и развития личности учащихся. Важно отметить, что межпредметные связи способствуют формированию целостной картины мира, помогают учащимся увидеть и осознать единство научных знаний и применять их на практике [11, с. 199]. Именно в этом единстве кроются огромные возможности для углубления экологического образования.

Способность интегрировать знания из разных дисциплин, является ключевым элементом, обеспечивающим результативность учебной деятельности, что открывает новые горизонты для понимания сложности и взаимосвязи природных процессов [11, с. 199].

Учитывая, что межпредметная интеграция особенно актуальна для предмета «Окружающий мир», который по сути своей является интегративным, важно отметить, что межпредметные связи должны реализовываться в образовательном процессе опираясь на

основополагающие педагогические и дидактические принципы: целостность восприятия материала, строгая научность изложения, системный подход к обучению, а также соответствие уровня сложности познавательным возможностям обучающихся [11, с. 200]. Реализация данных принципов позволяет максимально раскрыть возможности межпредметных связей.

Применение в образовательном процессе межпредметных связей способствует:

- Систематизации знаний: позволяет продемонстрировать, как одни и те же природные явления рассматриваются под различными углами в рамках различных учебных дисциплин.

- Стимулированию познавательного интереса: объединяя новый учебный материал с уже освоенными из других областей, учитель делает занятие более захватывающим и релевантным для обучающегося.

- Формированию целостного мировоззрения: иллюстрируя единство и взаимозависимость различных сфер знаний, это способствует развитию системного мышления у учеников младших классов.

- Обогащению речевого аппарата: интеграция новых терминов и концепций из смежных предметов расширяет лексикон учащихся.

- Повышению учебной мотивации: обучающиеся более четко осознают практическую ценность осваиваемого материала, наблюдая его применимость в разнообразных контекстах.

Формирование экологических знаний в младшем школьном возрасте выходит за рамки простого запоминания фактов, требуя воспитания ценностного отношения к природе.

Межпредметные связи оказывают существенную помощь в достижении этой цели, предоставляя безграничные возможности для глубокого понимания и практического осмысления.

Рассмотрим ключевые направления данного взаимодействия, подкрепляя их конкретными примерами из учебников УМК «Школа России» за третий класс:

1. Связь с русским языком и литературой. Грамотное чтение и понимание сути заданий, выделение ключевой информации и формулировка ответа обогащают словарный запас учащихся за счет изучения природных терминов и их происхождения. Активное использование фразеологизмов и народных изречений, посвященных природе, а также создание описательных текстов о явлениях природы, кратких эссе на экологические темы, разработка повествований о флоре и фауне, детальное описание уникальных природных характеристик родного региона и составление рассказов на основе непосредственных наблюдений – все это способствует развитию речи и формированию образного мышления.

Например, на уроках русского языка при изучении темы «Виды предложений по цели высказывания» учащимся предлагается «Составьте текст по картине, используя слова для справок.

Слова для справок: надвигается гроза, мрачное серое небо, сильный ветер, узкий ручеёк, тёмные воды» [2, с. 20].

Подобного рода задания формируют у учащихся следующие экологические понятия:

- сезонные изменения в природе: через наблюдение и описание явлений, характерных для определенного времени года или погодных условий (надвигающаяся гроза, мрачное небо, ветер);

- взаимосвязь между природными объектами и явлениями: осознание того, как погодные условия (ветер) влияют на состояние водоемов (темные воды ручейка), и понимание взаимозависимости элементов экосистемы.

Помимо формирования конкретных экологических понятий, подобные задания активно развивают у учащихся навыки восприятия и описания природных объектов и процессов – умения замечать детали, точно передавать увиденное, что является основой для формирования более глубоких экологических представлений, включая понимание адаптаций организмов к среде и их роли в природе. Эти навыки открывают пути к более глубокому экологическому познанию.

На уроке литературного чтения, при работе с загадками, содержащими описания природных явлений и объектов, учащимся предлагается «Придумай свои загадки к словам-отгадкам: лёд, снег, подсолнух, листья, дождь, лес.» [3, с. 36].

Подобного рода задания формируют у учащихся следующие экологические понятия:

- особенности природных объектов и явлений через анализ их характерных признаков (например, прозрачность льда, пушистость снега, листопад);

- взаимосвязи признаков и объектов природы (например, листопад связан с деревьями, а лёд – с низкой температурой).

Формирование данных экологических понятий развивает у младших школьников способность анализировать и обобщать информацию о природе, что способствует более глубокому осмыслению её целостности и закономерностей, что открывает новые возможности для синтеза знаний.

2. Взаимосвязь с математикой. Исследование размерных характеристик живых существ, высотных показателей растений, площадей водоемов, объемов осадков. Выполнение элементарных расчетов (например, определение количества дней до весны, анализ изменения температурных показателей за месяц). Сопоставление темпов роста растений в различных условиях, интерпретация метеорологических данных, а также анализ формы листьев, снежинок и кристаллов –

позволяют увидеть и понять законы, действующие в природе, и соотнести их с точными науками.

Например, на уроках математики при изучении темы «Единицы времени» учащимся предлагается «Рассмотри табель-календарь и объясни по нему:

- 1). Сколько месяцев в году? Назови их по порядку. Сколько недель и дней в каждом месяце?
- 2). В каком месяце твой день рождения? Сколько в этом месяце дней? Назови месяцы, в которых столько же дней.
- 3). По календарю 1 марта – начало весны, а 1 июня -начало лета. Сколько весенних месяцев в году? Сколько летних месяцев? Назови их.
- 4). Сколько дней в неделе? Назови их по порядку» [6, с. 98].

Работа с табелем-календарем и вопросами о месяцах и днях недели способствует формированию у детей понятий о времени, его измерении и структуре, периодах, связанных с изменениями в природе. Календарь становится для младшего школьника не просто набором цифр, а инструментом, который отражает естественный ход времени, соответствующий природным циклам. Таким образом, у учащихся формируются понятия сезонности и связи временных единиц с природными процессами. Эти возможности календаря помогают увидеть ритмы природы.

В рамках урока математики, помимо работы с календарем, могут быть предложены и другие задания, способствующие формированию экологических знаний. В частности, при решении задач на движение или измерение площади учитель может предложить рассчитать, сколько времени потребуется лошади, чтобы пробежать определенное расстояние, или какую площадь занимает в городе парк. Эти, на первый взгляд, чисто математические задачи, в свою очередь, позволяют учащимся глубже понять:

- пространственные и временные характеристики природных объектов и явлений: например, понимание масштабов природных территорий (площадь парка) и скорости протекания процессов в природе (время бега лошади), что раскрывает возможности измерения и оценки природных процессов;

- зависимость от окружающей среды и ресурсов: анализ влияния различных факторов на организмы (например, зависимость скорости бега лошади от внешних условий) и осознание необходимости рационального использования ограниченных природных ресурсов.

3. Интеграция с изобразительным искусством. Рисование природных объектов, ландшафтов, животных и птиц; разработка иллюстраций к литературным произведениям о природе; формирование эстетического восприятия красоты через художественное изображение окружающего мира; создание объемных и плоскостных композиций на экологическую тематику (макетов домиков для птиц, реконструкций

заповедных зон) – через искусство дети учатся передавать красоту и глубину природных явлений. Искусство открывает новые эмоциональные и эстетические грани восприятия природы.

Например, при изучении темы «Картина-пейзаж» учащимся предлагается «Напиши красками пейзаж родной природы. Выбери время года и подумай, какие основные цвета тогда господствовали в природе» [1, с. 109].

Выполнение творческих заданий подобного рода способствует формированию у учащихся следующих экологических понятий:

- эстетическое восприятие природы: через творческую деятельность дети учатся видеть и передавать красоту окружающего мира;
- понимание красоты и разнообразия растительного мира: задание стимулирует наблюдение за различными формами растений, их окраской в разные времена года;
- важность сохранения уникальности природы: выбор и передача характерных цветов и элементов пейзажа подталкивают к осознанию ценности и неповторимости природных ландшафтов.

4. Связь с технологией. Практическая деятельность, такая как изготовление поделок, участие в благоустройстве школьной территории (высадка деревьев и растений), приобретение навыков ухода за комнатными растениями, наблюдение за обитателями аквариума, формирует экологическую активность. Когда дети не только получают информацию, но и приобретают практические навыки, это вдохновляет их на дальнейшее участие в защите окружающей среды.

Например, при работе с разделом ученика «Вспомним и обсудим» младшим школьникам предлагается «Из природного материала, собранного летом, изготовь изделие для украшения класса по собственному замыслу» [5, с. 9].

В процессе выполнения подобных заданий у учащихся формируются такие экологические понятия, как:

- ценность природного материала: учащиеся учатся видеть в природных объектах не просто мусор, а сырьё для творчества;
- бережное отношение к природе: задание подразумевает аккуратный сбор и последующее применение, что прививает бережливость;
- связь с временем года: лето предполагается как период сбора, что также является экологическим аспектом, что демонстрирует возможности разумного использования природных ресурсов.

5. Взаимодействие с музыкой. Прослушивание и анализ звуков природы, подбор музыкальных фрагментов, передающих величие или утонченность природы, помогают детям постигать, что мир природы – это единая, взаимосвязанная система. Музыка открывает новые возможности для эмоционального и чувственного восприятия природы.

Например, при изучении темы «Природа и музыка» учащимся предлагается «Найди в текстах песен понравившиеся тебе строки о том, как засыпает природа» [4, с. 9].

На данном примере у учащихся формируются такие экологические понятия, как:

- цикличность природных процессов: обнаруживая строки о «засыпающей» природе, дети соотносят это состояние с определённым временем, они осознают, что природа проходит через определённые циклы: пробуждение весной, активную жизнь летом, подготовка ко сну осенью и отдых зимой;

- эмоциональное восприятие природы: через выбор «понравившихся строк» учащиеся испытывают умиротворение, спокойствие, связанные с угасанием жизни перед зимой, что развивает эмоциональную связь с природой;

- взаимосвязь состояния природы и её обитателей: в текстах песен встречаются образы спящих деревьев и опадающей листвы, а также животных, которые готовятся к зимней спячке. Это помогает учащимся увидеть, как «засыпание» природы влияет на жизнь всех её компонентов.

При изучении темы «Народные традиции» на уроках музыки учащимся предлагается «Посмотри внимательно на картины Б.Кустодиева. Какие приметы Масленицы ты на них видишь? Вслушайся в «музыку» этих картин» [4, с. 65].

При выполнении данного задания учащиеся знакомятся с картиной Б.Кустодиева, где изображены люди, празднующие Масленицу на фоне зимней русской природы. Учащиеся видят, как люди находятся в гармонии с природой, используя её ресурсы (катание с горок, игры на снегу), и как эти традиции отражают природный цикл.

При выполнении данного задания у учащихся формируются следующие экологические понятия:

- связь природы и народных традиций (сезонных праздников): учащиеся замечают на картинах приметы зимы и предвестники весны (проталины, солнце), что отображает переходный период года;

- эстетическое восприятие природы и её отражение в искусстве: попытка «услышать музыку картин» развивает способность воспринимать эстетические качества природы, переданные через живопись.

Заключение. Внедрение межпредметных связей на уроках «Окружающий мир» служит мощным инструментом для формирования целостной системы знаний, умений и ценностных ориентиров младших школьников. Этот подход позволяет ученикам интегрировать полученные знания из разных дисциплин, создавая единую и структурированную картину мира, развивая при этом экологические знания. Максимальное раскрытие возможностей межпредметной интеграции в учебном процессе достигается через подбор соответствующих методов, средств и форм

обучения. Применение творческих и практических задач в рамках интегративного подхода повышает личную значимость экологического образования, способствуя становлению ответственной экологической позиции и бережного отношения к природным ресурсам [9, с. 451].

Таким образом, эффективное использование межпредметных связей не просто обогащает содержание уроков «Окружающего мира», но и формирует у младших школьников глубинные представления о неразрывной связи природы, открывая новые грани её понимания. Среди ключевых сформированных экологических знаний можно выделить:

- осознание природных взаимосвязей: учащиеся постигают основополагающие принципы естественнонаучных связей, наблюдая взаимодействие элементов живой и неживой природы, осознавая, что изменения в одном элементе системы неизбежно отражаются на всей системе;

- формирование ценностного восприятия природы: младшие школьники начинают понимать место человека в природе, решая практические задачи и анализируя последствия человеческой деятельности, что способствует воспитанию чувства ответственности за состояние окружающей среды;

- понимание многообразия и взаимозависимости живых организмов: развивается представление о богатстве и взаимозависимости живых существ, так как изучение природного многообразия в контексте междисциплинарного подхода подчёркивает его значение для стабильности экосистем;

Вместе с тем, межпредметная интеграция способствует активному формированию начальных навыков рационального природопользования и сохранения окружающей среды. При этом приобретаются базовые компетенции в разумном использовании природных ресурсов и охране экосистем, а практические занятия и исследовательская деятельность стимулируют бережное отношение к ресурсам и побуждают к участию в природоохранных мероприятиях.

Это позволяет выйти за рамки простого запоминания фактов и перейти к воспитанию деятельного, осознанного отношения к природе. Образование, построенное на принципах интеграции, готовит ребенка к жизни в сложном и взаимосвязанном мире, где понимание экологических процессов и своей роли в них становится залогом устойчивого будущего. В условиях возрастающей экологической повестки дня, такой подход приобретает особую актуальность, становясь не просто дидактической рекомендацией, а насущной необходимостью для формирования нового поколения граждан, способных к созиданию и сохранению нашей планеты. Следовательно, повышение качества образования, во многом зависит от профессионализма, творческого подхода и готовности учителя к инновациям, а именно к проведению интегрированных уроков, открывающих перед ребенком всю многогранность и красоту

окружающего мира. Вся эта работа направлена на раскрытие безграничных возможностей нашего влияния на экологическое благополучие.

Список литературы

1. Горяева, Н.А., Неменская, Л.А., Питерских, А.С. [и др.]. Изобразительное искусство: 3-й класс: учебник / Н.А. Горяева, Л.А. Неменская, А.С. Питерских [и др.]; под ред. Б.М. Неменского. – 14-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023. – 128 с.: ил. – (Школа России).
2. Канакина, В.П., Горецкий, В.Г. Русский язык: 3-й класс: учебник: в 2 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 14-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023. – (Школа России). – Ч. 1. – 159 с.: цв. ил.
3. Климанова, Л.Ф., Горецкий, В.Г., Голованова, М.В. [и др.]. Литературное чтение: 3-й класс: учебник: в 2 ч. / Л. Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М. В. Голованова [и др.]. – 14-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023. – (Школа России). – Ч. 1. – 160 с.: ил.
4. Критская, Е.Д., Сергеева, Г.П., Шмагина, Т.С. Музыка: 3-й класс: учебник / Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина. – 15-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023. – (Школа России). – 127 с.: ил.
5. Лутцева, Е.А., Зуева, Т.П. Технология: 3-й класс: учебник / Е.А.Лутцева, Т.П. Зуева. – 11-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023. – (Школа России). – 127 с.: ил.
6. Моро, М.И., Бантова, М. А., Бельтюкова, Г.В. [и др.]. Математика: 3-й класс: учебник: в 2 ч. / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова [и др.]. – 14-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023. – (Школа России). – Ч.1. – 112 с.: ил.
7. Подласый И.И. Педагогика начальной школы: учебник для студентов педагогических училищ и колледжей, обучающихся по группе специальностей «Образование» / И. П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 463 с. – (Для средних специальных учебных заведений).- ISBN 978-5-691-00533-6.
8. Психологические и педагогические основы интеллектуального развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (4 февраля 2026 г., г. Пермь) / сост. [и др.]. – Уфа: Аэтерна, 2026. – 156 с.
9. Сафина Г.Б. Межпредметные связи на уроках окружающего мира // Science Time. – 2016. №11 (35). – URL: <https://golnk.ru/xQppN> (дата обращения: 18.02.2026).
10. Сергеева Б.В., Станина А.С. Формирование основ экологических знаний младших школьников во внеурочной деятельности // Психология и народное образование (ПНиО). – 2018.- №1 (31). – URL: <https://golnk.ru/J0BBD> (дата обращения: 18.02.2026).
11. Синяков А.П. Дидактические подходы к определению понятия «межпредметные связи» // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009.- №113. –URL: <https://golnk.ru/a1DD0> (дата обращения: 18.02.2026).

EFFECTIVENESS OF USING INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE LESSONS OF "THE WORLD AROUND" IN FORMING THE BASES OF ECOLOGICAL KNOWLEDGE IN YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Kravchenko N.V.

Scientific supervisor: Borisyuk M.V., Candidate of Biology Sciences, Associate Professor Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. This article explores the possibilities of utilizing interdisciplinary connections in "The World Around" lessons for cultivating foundational ecological knowledge in younger students. Recognizing primary school age as a critically important period for establishing the foundation of ecological culture, the author examines how the integration of knowledge from

various subject areas unlocks the potential for forming ecological knowledge. The article discusses theoretical approaches to interdisciplinary connections and justifies their significance for building a holistic worldview in a child. Specific pathways for interdisciplinary integration are proposed, demonstrating how different academic disciplines can enrich and deepen the ecological perceptions of younger students, thereby revealing new prospects within the educational process.

Keywords: interdisciplinary connections, «The World Around», primary education, primary school age, ecological knowledge.

УДК 372.461

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 4 КЛАССЕ

Кривко А.С.

*Научный руководитель: Плахтий Т.П., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
akryvko26@mail.ru*

Аннотация. В статье представлен развернутый анализ проблемы формирования регулятивных универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся четвертых классов. Обоснована роль уроков русского языка как фундаментальной дисциплины для развития навыков самоорганизации. Рассмотрены этапы формирования действий целеполагания, планирования, контроля и коррекции. Описаны специфические методические приемы («Прогностическая оценка», «Ловушка», «Зеркальная проверка»), направленные на преодоление трудностей в обучении. Приведена система критериального оценивания и диагностические индикаторы сформированности регулятивной сферы выпускника начальной школы.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, русский язык, самоконтроль, планирование, рефлексия.

Введение. В контексте реализации обновленного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) ключевым результатом обучения провозглашается сформированность универсальных учебных действий (УУД). Четвертый класс занимает особое место в структуре начального образования. Это завершающий этап, на котором происходит качественная трансформация учебной деятельности: она должна приобрести черты индивидуальной и произвольной. Однако практика показывает, что многие выпускники начальной школы испытывают серьезные трудности с удержанием учебной задачи, планированием времени и контролем промежуточных результатов.

Уроки русского языка обладают колоссальным, но часто не полностью реализованным потенциалом для развития регуляtorики.

Специфика предмета такова, что любое орфографическое или пунктуационное правило представляет собой жесткий алгоритм. Нарушение последовательности операций неизбежно ведет к ошибке. Как отмечает А.Г. Асмолов, «... в широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть, способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [1, с. 27].

Цель данной статьи – раскрыть методические механизмы и предложить систему упражнений для эффективного формирования регулятивных УУД на уроках русского языка в 4 классе начальной школы.

Основная часть. Регулятивные универсальные учебные действия представляют собой сложную иерархическую структуру, включающую целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и волевую саморегуляцию. Рассмотрим особенности работы над каждым компонентом.

В традиционной методике цель урока часто формулируется учителем. В системе развивающего обучения важно создать условия, при которых цель возникает у самого ученика как реакция на препятствие. На уроках русского языка это реализуется через создание проблемных ситуаций.

Пример: учитель предлагает записать слова: «ключ, плащ, мышь, ночь». Далее следует задание: «Определить род имен существительных и сделать вывод о написании мягкого знака после шипящих». Ученики сталкиваются с противоречием: звук на конце одинаковый (шипящий, мягкий или твердый), а написание разное. Возникает «разрыв» в знаниях. В этот момент происходит процесс целеполагания. Учащиеся формулируют задачу: «Узнать правило написания мягкого знака на конце существительных после шипящих и научиться его применять». Важно, чтобы учитель фиксировал эти цели на доске, возвращаясь к ним в конце урока для рефлексии.

Четвертый класс начальной школы насыщен сложным языковым материалом: спряжение глаголов, падежные окончания прилагательных, разбор предложения по членам. Успех зависит от умения младшего школьника выстроить последовательность умственных операций.

Эффективным приемом является работа на уроках русского языка в 4 классе с «деформированным планом». Учитель предлагает перепутанные этапы инструкции, например, для морфологического разбора глагола: «Определить спряжение; задать вопрос к слову; поставить глагол в неопределенную форму; определить время, лицо и число». Ученики должны восстановить логику. Это упражнение переводит действие планирования из автоматического во внутренний, осознанный план. Также полезно составление индивидуальных памяток-опор, которые ученики создают сами и используют при самостоятельной работе.

Учащиеся часто проверяют работу формально, не видя ошибок. А.С. Несветаило и В.К. Игнатович подчеркивают, что этот навык не

возникает спонтанно. По мнению исследователей, «... формирование навыков самоконтроля является длительным процессом, требующим планомерного педагогического воздействия, направленного на развитие у обучающихся потребности и способности к самоанализу» [2, с. 24]. Для развития навыка контроля на уроках русского языка рекомендуются следующие виды упражнений.

Упражнение «Письмо с дырками» (дробное письмо). Ученик при записи текста пропускает букву, если не может моментально и точно обосновать ее выбор. Это блокирует импульсивное желание написать наугад и заставляет обратиться к справочнику или правилу.

Упражнение «Лови ошибку». Учащимся предлагается текст с заведомо допущенными ошибками (например, письмо Незнайки). Задача – найти ошибки, исправить их и графически доказать правильность (выделить корень, поставить ударение).

Упражнение «Зеркальная проверка». Работа в парах. Соседи по парте обмениваются тетрадями и проверяют работу друг друга по эталону. Важно, чтобы эталон для проверки (слайд на доске) появлялся только после завершения работы.

Уровень 4 класса позволяет формировать прогностическую самооценку. Перед выполнением упражнения учитель просит учеников оценить свои возможности. Используется прием «Светофор»: «зеленый сигнал (на полях тетради) – «Я справлюсь сам, вопросов нет»; желтый сигнал – «Я сомневаюсь, могу допустить ошибку»; красный сигнал – «Я не знаю, как выполнять, нужна помощь». Такая предварительная оценка позволяет учителю дифференцировать помощь на уроке, а ученику – осознать границы своего знания.

В соответствии с требованиями ФГОС, оценка не должна сводиться к отметке, а быть критериальной и содержательной. Как справедливо указывает Г.А. Цукерман, «... оценка есть определение того, что ученик уже знает и умеет, и того, чего он еще не знает, но должен узнать» [3, с. 12]. На уроках русского языка целесообразно использовать «Листы самооценки» после изучения больших тем.

Современная школа немыслима без цифровизации. Использование интерактивных платформ (Учи.ру, Яндекс.Учебник) позволяет автоматизировать процесс контроля. Главное преимущество цифровой среды – мгновенная обратная связь. Система сразу указывает на ошибку, не позволяя закрепиться неправильному навыку. Однако педагог должен следить, чтобы работа с тестами не превращалась в механическое угадывание.

Как учителю понять, что регулятивные УУД сформированы? Основными индикаторами к концу 4 класса являются: умение ученика самостоятельно найти ошибку в своей работе, сверив ее с образцом; способность объяснить алгоритм своих действий (почему написал именно эту букву); адекватная самооценка (совпадение прогностической оценки

ученика и итоговой оценки учителя); умение работать по инструкции без постоянных уточнений у учителя.

Заключение. Таким образом, формирование регулятивных универсальных учебных действий – это сквозная линия всего курса русского языка в начальной школе. Системное использование описанных приемов позволяет перевести ученика из позиции объекта обучения в позицию субъекта. Выпускник начальной школы, владеющий навыками целеполагания, планирования и самоконтроля, оказывается более подготовленным к обучению в основной школе, где уровень самостоятельности значительно возрастает. Дальнейшие перспективы исследования данной темы связаны с разработкой индивидуальных образовательных маршрутов для детей с разным уровнем сформированности регулятивной сферы, а также с интеграцией регулятивных техник в систему дистанционного языкового обучения в современной начальной школе.

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – 5-е изд. – Москва: Просвещение, 2019. – 152 с.
2. Несветаило, А. С., Игнатович, В.К. Психолого-педагогические условия формирования навыков самоконтроля обучающихся младшего школьного возраста / А.С. Несветаило, В.К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Т. 3, № 4. – С. 22–29.
3. Цукерман, Г. А. Оценка без отметки / Г. А. Цукерман. – Москва; Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2018. – 133 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.

FORMATION OF REGULATORY UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE 4TH GRADE

Kryvko A.S.

Scientific supervisor: Plakhtii T.P., senior lecturer .

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article provides an in-depth analysis of the problem of forming regulatory universal educational actions (UED) in fourth-grade students. The role of Russian language lessons as a fundamental discipline for developing self-organization skills is substantiated. The stages of forming goal-setting, planning, monitoring, and correction actions are examined in detail. Specific teaching methods ("Predictive Assessment," "Trap," and "Mirror Check") are described to overcome difficulties in learning. A system of criterion-based assessment and diagnostic indicators of the regulatory sphere of a primary school graduate are presented.

Keywords: regulatory universal learning activities, Russian language, self-control, planning, and reflection.

МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Крячек Д.В.

Научный руководитель: Горун А.Ю., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
frau.dasha1988@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены возможности развития памяти младших школьников посредством приёмов мнемотехники. Рассматриваются основные приемы и методы мнемотехники для запоминания учебного материала, способствующие улучшению когнитивных способностей детей младшего школьного возраста. Подчеркивается важность комплексного подхода к развитию познавательных процессов у учеников начальных классов посредством интеграции современных методов обучения, ориентированных на активизацию зрительной, слуховой и эмоциональной памяти обучающихся.

Ключевые слова: память, мнемотехника, младший школьник, начальная школа

Введение. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) одна из ключевых целей обучения заключается в формировании у учащихся основ умения учиться и навыков организации собственной деятельности [1, с. 5]. Чтобы успешно продолжать обучение, младшие школьники должны освоить универсальные учебные действия: научиться принимать и удерживать учебные цели и задачи, планировать шаги по их реализации, контролировать и оценивать собственные действия, а также использовать разнообразные логические операции.

Освоение учебной программы невозможно без развития произвольной памяти. Её регулярное задействование стимулирует умственное развитие ребёнка, включая способность к логическому мышлению и формулированию выводов. Развитие произвольной памяти у обучающихся – актуальная проблема современной педагогики. Это связано с постоянным ростом объёма информации и, как следствие, с возрастающей интенсивностью учебного процесса.

Младший школьный возраст – это уникальный период в жизни человека, когда формируются основы его личности, закладываются фундаментальные знания, умения и навыки. В это время память ребенка активно развивается, становясь одним из ключевых факторов его интеллектуального и эмоционального роста. В этом контексте мнемоника (совокупность специальных приёмов и способов, которые облегчают запоминание нужной информации) как инструмент развития памяти

приобретает особое значение. Когда ребёнок учится мыслить абстрактно и логически, он лучше всего запоминает то, что сам испытал. Мнемотехника помогает ему «привязать» сложные школьные понятия к тому, что он видел или делал в жизни, делая учёбу проще и понятнее.

Изучением мнемотехники как средства развития памяти занимались такие ученые как Ф. Бэкон, Г.В. Лейбниц, Р. Луллий, В.Д. Шадриков, Т.В. Черниговская, Я. Ассман, А.Ф. Ануфриев, Т.А. Гридина, Е.В. Кулеш и другие. Однако данное направление по прежнему сохраняет свою актуальность из-за роста информационного потока, цифровизации (снижающей устойчивость внимания) и требований современных образовательных стандартов к формированию универсальных учебных действий

Цель статьи – обосновать роль мнемотехники как эффективного средства в процессе развития памяти младших школьников.

Основная часть. Память – это психический процесс, заключающийся в запоминании, хранении и последующем воспроизведении определенного опыта, позволяющий накапливать информацию на основе прежних знаний, умений, навыков [6, с. 53].

Эффективность запоминания у детей требует целенаправленной работы по формированию результативных алгоритмов запоминания. При этом важно заинтересовать младших школьников и при этом избежать информационной перегрузки. Для этого необходимо внедрение не только традиционных, но и творческих методов обучения. Одним из таких подходов выступает мнемотехника (мнемоника – с греческого «искусство запоминания»). Согласно Большому энциклопедическому словарю, мнемотехника представляет собой систему методов и приёмов, обеспечивающих ускоренное и эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации за счёт осознанного создания ассоциативных связей [4, с. 853].

Как отмечает А.Ф. Ануфриев, методика обучения, основанная на мнемотехнике, ставит своей целью стимулирование и совершенствование таких когнитивных функций, как память, мышление и воображение. Применение мнемонических техник не только ускоряет процесс усвоения знаний, но и способствует активизации умственной деятельности ребенка, повышая его сообразительность, наблюдательность, а также способность к анализу и выявлению ключевых характеристик. [2].

Начиная со школьного возраста, идет процесс одновременного развития непосредственного и опосредствованного запоминания, а затем и более быстрого совершенствования опосредствованной памяти [3].

По мнению А.Н. Леонтьева, обучающиеся начальной школы изначально обладают более развитой наглядно-образной памятью, ориентированной на конкретику (сведения, события, лица, предметы, факты). Далее в ходе обучения закладываются основы и стимулируется

переход к более сложным формам словесно-логической памяти, позволяющей оперировать определениями, описаниями и объяснениями.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что для того, чтобы младшие школьники запоминали информацию максимально хорошо, разумно будет задействовать всё, что можно увидеть, услышать и потрогать: картинки, видео, аудиозаписи, рабочие листы и прочее.

Однако, часто дети вынуждены целенаправленно усваивать не вызывающую у них интереса информацию, что обусловлено требованиями образовательного процесса и сложившимися обстоятельствами. Данный вид запоминания характеризуется как осознанный или, в иной терминологии, принудительный.

Поэтому целесообразно выделить условия успешного запоминания информации младшими школьниками [8]:

- осознание значимости и смысла запоминаемого материала;
- выявление плана в словесно-текстовом материале, опорных слов в содержании каждой его части, представление материала в виде схемы, таблицы, диаграммы, чертежа, наглядного зрительного образа;
- содержательность и доступность запоминаемого материала, его соотнесенность с опытом и направленностью субъекта запоминания;
- эмоционально- эстетическая насыщенность материала;
- установка на необходимость воспроизведения данного материала в определенных условиях (например, при ответе на уроке);
- материал, который выступает как средство достижения значимых целей, является объектом активной умственной деятельности ребенка.

Одной из ключевых особенностей младших школьников является их склонность к механическому запоминанию и дословному воспроизведению информации, без попыток осмыслить ее. Это делает процесс обучения на данном этапе особенно чувствительным к тому, как именно ребенок усваивает знания. Поэтому крайне важно не только контролировать объем заученного, но и уделять пристальное внимание глубине понимания. Убедиться в том, что младший школьник осознает суть того, что он рассказывает, является первостепенной задачей.

Одна из значимых задач учителя в начальных классах – научить детей использовать определенные мнемонические приемы. Когда материал легко «извлекается» из системы связей и значений и воспроизводится [5].

Овладение мнемотехникой представляет собой формирование инструментального навыка, требующего систематической тренировки посредством специальных упражнений. Без целенаправленной практики освоение мнемотехнических приёмов невозможно. После выработки навыка его применение остаётся добровольным: информация не запоминается автоматически – для фиксации данных в памяти каждый раз необходимо осознанно задействовать сформированную последовательность мыслительных действий.

Существует широкий спектр мнемотехнических приёмов, среди которых:

- составление смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации;
- рифмизация;
- подбор созвучных слов для запоминания длинных терминов или иностранных слов;
- создание ярких необычных ассоциаций (с использованием картинок, карточек, фраз), связанных с запоминаемыми данными;
- работа с мнемоквадратами, мнемодорожками, мнемотаблицами и мнемосхемами;
- зарисовывание слов;
- картонография;
- составление коллажей;
- метод Цицерона;
- буквенно-цифровой код (по методике В. Козаренко) и другие.

Приведем примеры использования некоторых приемов мнемотехники в учебном процессе начальной школы.

1. Рифма. Детский мозг лучше всего воспринимает информацию, когда она подается в увлекательной, игровой манере. Именно поэтому правила, изложенные в стихах, запоминаются гораздо лучше. Например, для таких орфографических моментов, как написание суффиксов «-чк-», «-чн-», «-щк-», «-щн-».

Мощный каменщик зимой
Нянчил дочку в час ночной:
Спи, дочурочка, в тиши,
Мягкий знак здесь не пиши!

2. Образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации. Например, для запоминания падежей младшим школьникам можно предложить фразу: «**И**ван **Р**убил **Д**рова, **В**арвара **Т**опила **П**ечь». Как результат, дети легко запоминают последовательность падежей и не путают их порядок при выполнении упражнений.

3. Метод Цицерона (для пространственного воображения). Этот способ запоминания работает так: представьте себе место, которое вы знаете как свои пять пальцев – например, свою комнату или чердак. Затем мысленно «расставьте» там вещи, которые хотите запомнить. Важный момент: крупные предметы представляйте себе меньше, а мелкие – наоборот, больше. Данный метод основывается на пространственной привязке, которая помогает запомнить порядок событий либо предметов и развивает зрительно-пространственную память.

4. Для заучивания словарных слов используют метод звуковых (фонетических) ассоциаций. Он предусматривает подбор ассоциаций по схожести звучания. Например,

Машина - МАШИна у МАШИ.
 заПАД – на западе солнце ПАДает;
 пАССАжир – пассажир берёт билет в кассе (кАССА);
 стаДИон – стаДо дИких зверей на стадионе;
 улиЦа – на улице встречаю знакомые ЛИЦа;
 уЧЕник – уЧЕние для уЧЕника муЧЕние
 РЕБята – ребята отгадывают РЕБус;
 СОрока – СОрок СОрок воровали горох;
 ДЕревня – ДЕдушка живет в ДЕревне;

Обучение строится поэтапно – от простого к сложному, с опорой на наглядно-образное мышление, характерное для младших школьников. Например, запомнить стихотворение помогут ребенку мнемотаблицы. Это сделает процесс заучивания интересным и увлекательным, а главное результативным.



Учитель может выбрать наиболее подходящий прием мнемотехники в рамках изучения любой дисциплины: правила и орфограммы по русскому языку, заучивание стихотворений и пересказ произведений на литературном чтении, изучение понятий на уроках окружающего мира, изучение приемов вычислений или компонентов действий на уроках математики и пр. Приемы мнемотехники могут быть использованы учителем во время урока и родителями дома для развития памяти ребенка.

Заключение. К.Д. Ушинский писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету» [9]. Мнемотехника в начальной школе– это не просто новомодное веяние, а проверенный временем метод обучения, который действительно помогает детям лучше усваивать знания и развивать память.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Москва : Просвещение, 2020. – 53 с. – Текст : непосредственный.

2. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – Москва : Ось, 2013. – 204 с.
3. Болотова А.К. Психология развития и возрастная психология / А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. - 2-е изд.. - М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. - 528 с.. - (Учебники Высшей школы экономики). - ISBN 9785759814429.
4. Большой энциклопедический словарь / ред. А.М. Прохоров. – Москва : Советская энциклопедия ; Санкт-Петербург : Фонд "Ленингр. галерея", 2002. – 1628 с. : ил., карт. – Текст : непосредственный
5. Гамезо, М. В. Атлас по психологии / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – Москва: Педагогическое общество России, 2013 – 276 с.
6. Лурия, А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / А.Р. Лурия. – Москва : Эйдос, 1994. – 102 с. – Текст : непосредственный.
7. Одинцова, С. А. Применение мнемотехники в образовательном процессе начальной школы / С. А. Одинцова, О. В. Рейбандт, В. В. Ренкевич. – Текст : электронный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 2. – С. 5–9.
8. Обрайен, Д. Как развить суперпамять / Д. Обрайен. – Белгород : Клуб семейного досуга, 2014 – 240 с.
9. Ушинский К. Д. Родное слово: Кн. для учащихся//Собр. соч. – М., 1948. -Т.6. С.267-268

MNEMONICS AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' MEMORY IN THE EDUCATIONAL SPACE ELEMENTARY SCHOOLS

Krachek D. V.

Scientific supervisor: Gorun A.Y., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the possibilities of developing the memory of primary school students through the use of mnemonics techniques. It examines the main techniques and methods of mnemonics for memorizing educational material, which contribute to improving the cognitive abilities of primary school children. The article emphasizes the importance of a comprehensive approach to the development of cognitive processes in primary school students through the integration of modern teaching methods that focus on activating the visual, auditory, and emotional memory of students.

Keywords: memory, mnemonics, primary school student, primary school

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кукурудза И.С.

Научный руководитель: Матузова И.Г., канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

ikukurudza.80@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию использования дидактических игр на уроках математики в начальной школе как эффективного средства развития познавательной активности младших школьников. Обсуждаются основные виды дидактических игр, их роль в учебном процессе, а также педагогические стратегии и методы, способствующие развитию умственных способностей учащихся. В статье также рассматривается связь между игрой и мотивацией к обучению, а также влияние игровых методов на усвоение математических понятий и формирование ключевых навыков.

Ключевые слова: дидактическая игра, игра, познавательная активность, младший школьник.

Введение. Фундаментальным исследованиям роли игры в развитии ребенка были посвящены многочисленные труды ученых-психологов и педагогов, но проблема все так же актуальна и сегодня. Еще Платон (429 – 348 гг. до н.э.), говоря об основных педагогических методах и приемах, особое место отводил игре, которая представляет собой наиболее естественный вид деятельности и охотно выбирается группой сверстников во время свободного времяпрепровождения. Именно в играх дети могли просто и естественно получить необходимые знания и навыки – делить между собой плоды, считать игрушки, знакомиться с устройством оружия, движением войск, хозяйством и т.д. Игры позволяли также определить и поддержать в детях их склонности к определенной деятельности. В процессе игрового обучения особое внимание следовало уделять целенаправленному наблюдению за детьми и развитию их интереса к познанию, целенаправленному изложению какого-либо информационного материала, освоению различных практических умений и навыков, образованию характера и приобщению к полисным традициям. Кроме этого, в играх закреплялись правила общежития и общения с людьми, которые становились нормой жизни в мире взрослых. Наряду с играми Платон придавал большое значение и собственно обучению [6]. В последние десятилетия в педагогике наблюдается рост интереса к использованию игровых технологий в учебном процессе. Дидактическая игра становится мощным инструментом для создания развивающей и мотивирующей образовательной среды. Важнейшей характеристикой

дидактической игры является ее способность пробуждать познавательную активность у детей, что напрямую влияет на успешность усвоения учебного материала. К.Д. Ушинский подчеркивал огромное воспитательное значение игры, которая готовит ребенка к творческому труду, деятельности и жизни. Он отмечал, что в игре ребенок ищет не только удовольствие, игра является миром практической деятельности ребенка, которая удовлетворяет не только физические, но и духовные его потребности [4].

Особенно важным является применение дидактических игр на уроках математики в начальной школе, так как этот период является основой для формирования у школьников базовых математических знаний и навыков.

Цель статьи: исследовать потенциал дидактических игр на уроках математики в начальной школе как эффективного средства развития познавательной активности младших школьников. Рассмотреть основные виды дидактических игр, их роль в учебном процессе, а также педагогические стратегии и методы, способствующие развитию умственных способностей учащихся.

Основная часть. По мнению исследователей, дидактическая игра – это структурированная педагогическая деятельность, ориентированная на достижение обучающих целей посредством игровой формы взаимодействия. В.А. Ситаров считает, что игра (педагогическая или дидактическая) – это форма организации обучения, воспитания и развития личности, которая осуществляется педагогом на основе целенаправленно организованной деятельности учащихся по специально разработанному игровому сценарию с опорой на максимальную самоорганизацию учащихся при моделировании опыта человеческой деятельности [6]. В отличие от классических способов преподавания, она дает возможность ученикам не просто повторять теоретический материал, но и формировать ключевые умственные, коммуникативные и эмоциональные качества. Особенно актуальна такая форма образовательной деятельности в условиях начальной школы, поскольку именно в этот период у младших школьников закладываются основы познавательной заинтересованности и стремления к саморазвитию [7]. Дидактические игры характеризуются своеобразным способом организации воспитательно-образовательной работы с детьми и, в отличие от занятия, предполагают не однотипность действий детей с четко выраженной учебной направленностью деятельности, а вариативность решения учебных задач и наличие значимой для школьника игровой мотивации. Это позволяет ребенку многократно повторять разнообразные практические операции, ощущая результаты умственных и самостоятельных практических усилий. Именно игра обеспечивает детям состояние эмоционального комфорта, ощущение свободы в реализации своей активности, проявление индивидуальности. В контексте игры как ведущей деятельности возникают специфические для

данной возрастной стадии психические новообразования, имеющие первостепенное значение для всего последующего развития ребенка [6].

Ключевую роль в понимании эффективности игровых технологий в образовании играет концепция развивающего обучения Л.С. Выготского. Согласно концепции, образовательный процесс должен соответствовать уровню психологического развития ребенка, а игра выступает важнейшим средством создания условий для раскрытия потенциала его когнитивных возможностей, формирования познавательной активности ученика. Участвуя в игровой деятельности, ребенок получает опыт овладения новыми знаниями и приемами мышления, что усиливает его познавательную вовлеченность и навыки работы в команде. По мнению Л.С. Выготского, игра является «первой школой мысли для ребенка. Всякое мышление возникает как ответ на известное затруднение вследствие нового или трудного столкновения элементов среды» [1].

Под познавательной активностью подразумеваются такие психические процессы, как внимание, восприятие, память, мышление, воображение, а также внутренняя мотивация к обучению.

Ряд ученых (Л.Н. Клименко, М.И. Лисина) рассматривают познавательную активность в тесной связи с таким понятием как самостоятельность. Под познавательной активностью они понимают:

- самостоятельную, инициативную деятельность ребенка, направленную на познание окружающей действительности [5];
- самостоятельную деятельность по добыванию нужной информации, вычленению проблем и поиску пути их решения [3].

Познавательная активность при изучении математики в начальной школе – это не желательное, а необходимое условие для глубокого и осознанного усвоения математических понятий, для развития логического и критического мышления, для формирования устойчивого интереса к учебе и веры в собственные силы, для подготовки к дальнейшему образованию и жизни в современном обществе.

В образовательном процессе, с целью формирования познавательного интереса и повышения познавательной активности, используется большое количество всевозможных дидактических игр. Некоторые из них хорошо знакомы детям, преподаватели только видоизменяют их, приводя в соответствие с поставленными целями обучения и условиями педагогического процесса, другие, абсолютно новые, которые создают креативные педагоги.

Согласно В.А. Ситарову, дидактическая игра основана на ряде ключевых принципов – это общие ориентиры, нормы и правила, определяющие ход игрового процесса. Выделим следующие из них:

- активность участников – проявление учащимися своих умственных, интеллектуальных способностей;
- эмоциональная окраска – выражается в глубоком влиянии игрового процесса на учеников;

- индивидуальная направленность – отражает личностное восприятие игры, способствуя развитию не только интеллектуальных, но и других личностных черт;

- коллективизм – подчеркивает взаимосвязь и взаимозависимость участников во время игры;

- целенаправленность – предполагает согласованность личных стремлений ребенка с общими задачами группы;

- результативность – означает осознание итогов игры как реального прогресса в усвоении новых форм учебной деятельности [6].

Дидактические игры в образовательной практике выполняют несколько важнейших функций:

- обучающую (формирование памяти, концентрации внимания, развитие универсальных учебных действий и восприятия информации различных типов);

- развлекательную (создание спокойной и приятной атмосферы на уроке);

- коммуникативную (способствование объединению учащихся, установлению теплых эмоциональных связей);

- релаксирующую (снижение психоэмоционального напряжения, возникающего при высокой умственной нагрузке).

- психотехническую (формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестройки психики для усвоения больших объемов информации) [6].

Применение игровых методик делает эти процессы более выраженными, живыми и энергичными. Особое значение имеет математика, один из наиболее сложных по своей сути предметов, требующая грамотного подхода к пробуждению интереса и повышению уверенности у детей. Интеграция дидактических игр в уроки математики обеспечивает:

- повышение уровня когнитивной активности. В рамках игры ученики тренируют умение анализировать, проектировать действия, находить решения, что развивает логическое мышление и способность к комплексному восприятию информации.

- формирование устойчивого познавательного интереса. Интересная игровая оболочка создает благоприятную атмосферу, побуждает к экспериментам, открытиям новых способов решения задач, стимулирует любознательность и самостоятельность в поиске решений.

- развитию эмоциональной сферы. Взаимодействие в игровом процессе способствует развитию эмоциональной отзывчивости, формированию положительного отношения к учебе.

- улучшению усвоения математических понятий. Игры позволяют учащимся «живо» воспринять новые математические концепции и структуры, превращая абстрактные знания в конкретные и понятные примеры.

Существует множество различных видов дидактических игр, которые могут быть успешно использованы на уроках математики для младших школьников. Вот некоторые из них:

- игры на внимание и восприятие. Например: "Найди ошибку", где дети накапливают и анализируют математическую информацию, выявляя в ней ошибки;

- логические игры. Например: "Математический лабиринт": ученик должен решать логические задачи для того, чтобы пройти через лабиринт и добраться до цели;

- игры на развитие пространственного воображения. Например: "Геометрические фигуры", где дети конструируют из различных геометрических форм различные фигуры и объекты;

- ролевые игры. Например: "Магазин": дети учат правила обмена, складывают суммы и меняются товарами в процессе покупки;

- игры на развитие математической речи. Например: "Математический театр", где дети разыгрывают сценки, объясняя математические понятия и термины [2].

Для того, чтобы дидактические игры стали эффективным инструментом в обучении, важно правильно организовать игровой процесс. Основными педагогическими стратегиями являются:

- 1) четкая постановка целей игры. Перед началом игры педагог должен определить, какие математические навыки и знания будут развиваться в процессе ее выполнения;

- 2) дифференциация заданий. Игры должны быть адаптированы под разные уровни развития учеников, чтобы каждый ребенок мог принять участие в процессе и чувствовать успех;

- 3) создание условий для сотрудничества. Игры могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Важно создать атмосферу сотрудничества, где дети учат друг друга, решают проблемы совместно;

- 4) использование мультимедийных и цифровых технологий. В современных условиях компьютерные игры и обучающие программы могут стать отличным дополнением к традиционным дидактическим играм, расширяя возможности для интерактивного обучения [8].

На уроках математики дидактическая игра выполняет не столько развлекательную функцию, сколько служит педагогически продуманным средством повышения познавательной активности младших школьников, способствует формированию устойчивого интереса к дисциплине и достижения высокого уровня предметной подготовки. Особую актуальность приобретает создание цифровых обучающих игр, сочетающих проверенные традиционные технологии с возможностями современных образовательных платформ. Такие игры становятся эффективным инструментом для развития мыслительной деятельности, отработки математических умений, воспитания устойчивой заинтересованности в изучении предмета и позитивного отношения к нему.

Заключение. Применение игровых технологий в образовательном процессе начальной школы дает возможность младшему школьнику гармонично соединить обучение и отдых, что положительно влияет на усвоение информации и создает благоприятную мотивационную среду. Ключевым условием успешного использования таких игр остается учет индивидуальных особенностей детей и соблюдение принципов дифференциации, обеспечивающих максимальный педагогический эффект.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
2. Ильина В.Н. Дидактические игры на уроках математики в начальной школе. М.: Просвещение, 2018.
3. Клименко Л.Н. Развитие познавательной активности студентов туристического вуза в процессе проектной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 27 с.
4. Кудрявцева О.В. Игры и игровые технологии в школьном обучении. Санкт-Петербург: Речь, 2017.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении: СПб.: Питер, 2009, 320с.
6. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
7. Скаткин, Михаил Николаевич. Проблемы современной дидактики [Текст] / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – Москва: Педагогика, 1984. – 95, [3] с.: 21 см – (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).
8. Шихирев А.М. Методика преподавания математики в начальной школе. М.: Академия, 2022.

DIDACTIC GAMES IN MATHEMATICS CLASSES AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE ACTIVITY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Kukurudza I.S.

***Scientific supervisor: Matuzova I.G., PhD, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation***

Annotation. This article focuses on the use of didactic games in elementary school mathematics classes as an effective means of developing cognitive activity in younger students. It discusses the main types of didactic games, their role in the educational process, and the pedagogical strategies and methods that promote the development of students' mental abilities. The article also explores the relationship between play and learning motivation, as well as the impact of game-based methods on the acquisition of mathematical concepts and the development of key skills.

Keywords: didactic game, game, cognitive activity, younger student.

ДЕТСКАЯ КНИЖНАЯ ИЛЛЮСТРАЦИЯ КАК ФОРМА ВИЗУАЛИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Ладوخина В.А.

Научный руководитель: Мала Т.В., канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Луганская государственная академия культуры и искусств
имени Михаила Матусовского»

г. Луганск, ЛНР, РФ
ladokhinavaleria@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается детская книжная иллюстрация как особая форма визуализации духовно-нравственных ценностей в образовательном и воспитательном процессе детей младшего школьного возраста. В работе происходит анализ особенности восприятия книжной иллюстрации младшими школьниками. Особое внимание уделяется механизму методов воспитания духовности и рекомендациям при визуализации духовно-нравственных ценностей. Методологическую основу составили анализ и обобщение психологической и педагогической литературы, сравнительно-аналитический метод. Сделан вывод о важности целенаправленного использования детской книжной иллюстрации в воспитании духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: детская книжная иллюстрация, духовно-нравственные ценности, духовно-нравственное воспитание, младший школьный возраст.

Введение. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических средств духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста в условиях трансформации социокультурного пространства и изменений ценностных ориентиров общества. Воспитание и восприятие окружающего мира детьми младшего школьного возраста происходит через наглядно-образные формы, что обозначает важность книжной иллюстрации, как средства освоения и понимания произведения. Таким образом, положительный нравственный опыт уже на ранних этапах обучения проявляет графика, которая сопровождает текст детского издания. Однако, усиление значения роли цифрового пространства в жизни ребёнка и снижение интереса к чтению подтверждают значимость проблемы формирования духовно-нравственных ценностей средствами визуальной культуры. Аналитики компании Mediascore провели статистическое исследование и пришли к выводу, что лишь 20% детей за полугодие читают до 6 книг. Исходя из этого результата, стоит отметить, что 80% предпочитают в чтении бумажные издания [4].

В научных исследованиях детально рассмотрены аспекты воспитания детей, но проблема использования детской книжной иллюстрации, как особой формы визуализации духовно-нравственных ценностей остаётся недостаточно разработанной. В научных работах

книжная графика рассматривается, как вспомогательный элемент, без обозначения её значимой воспитательной функции.

Цель – проанализировать детскую книжную иллюстрацию как форму визуализации духовно-нравственных ценностей и установить её значимость в образовательном и воспитательном процессе детей младшего школьного возраста.

Основная часть. В педагогической науке духовно-нравственное воспитание рассматривается как непрерывный процесс формирования у личности системы моральных установок и норм поведения. «Духовно-нравственное воспитание – это процесс, направленный на целостное и равномерное формирование и развитие личности ребёнка.» [3, с. 369]. В младшем школьном возрасте данный процесс обретает важную специфику, потому что в восприятии детей доминирует эмоционально-образное мышление и высокая восприимчивость к художественному воздействию. Так же у детей указанного возраста характерной чертой является освоение нравственных норм, в большей степени, через конкретные образы, персонажей, истории, жизненные ситуации, которые представлены в доступной форме. Исходя из этого стоит выстроить четкий механизм методов воспитания духовности: внушение, заражение, убеждение, подражание, идентификация, обособление, интериоризация, игра и т.д. Использование данного механизма поможет более эффективно продвигать процесс духовно-нравственного воспитания детей [5, с. 1]. Также он является наиболее важным при работе с детской книжной иллюстрацией, которая использует прежде всего визуальное восприятие и чувственный опыт.

Внушение осуществляется через обобщенный изобразительный образ иллюстрации, в которой косвенно передаётся содержание, без прямой морали. Эмоциональная выразительность изображения подкрепляет и раскрывает текст произведения, способствует принятию заложенных смыслов. Такого рода восприятие характерно возрастным особенностям детей младшего школьного возраста.

Эмоциональное заражение происходит через передачу настроения и состояния персонажей. Композиция, цветовое решение, динамика образов, акценты, тоновое соотношение вызывают у ребёнка нужный эмоциональный спектр, что вызывает отклик на нравственные ситуации, которые отображены в графике.

Убеждение в детской книжной иллюстрации происходит не через прямое цитирование или логическую аргументацию, а через образное изображение нравственных последствий поступков персонажей. Данный метод позволяет ребёнку самостоятельно обдумать и прийти к выводу на основе пережитого эмоционального состояния.

Подражание реализуется в воспроизведении поведения, иллюстрированных героев ребёнком, во время игровой или повседневной

деятельности. Данный метод является одним из ведущих в усвоении социального образа в детском возрасте.

Идентификация проявляется в сопоставлении ребёнком себя и персонажа иллюстрации. Через идентификацию происходит присвоение детям качеств, ценностей и способов взаимодействия с окружающим миром, принадлежащие герою книжной графики.

Обособление способствует нравственной дифференциации и оценке поведения. Данный метод реализуется через противопоставление положительных и отрицательных героев, что нарочно и ярко подчеркивается средствами художественной выразительности.

Интериоризация – результат повторяющего и длительного воздействия книжной иллюстраций на ребёнка. В результате чего внешние ценностные модели, которые транслировались в изображениях, переходят во внутренние убеждения личности, становясь частью её установок.

Игра выступает обобщающим методом в усвоении нравственных ценностей. Детские книжные иллюстрации способствуют игре, где дети повторяют образы и ситуации, с которыми ознакомились в произведении, тем самым закрепляя усвоенный духовно-нравственный опыт.

Исходя из вышеуказанного, абстрактные понятия добра и зла, справедливости, ответственности, милосердия становятся доступными для понимания ребёнка в том случае, если они включены в наглядно-образный контекст и подкреплены эмоциональным переживанием.

Детская книжная иллюстрация является специфическим видом визуального искусства, который ориентируется на возрастные особенности мышления и восприятия информации определённой целевой аудитории. Она выполняет не только информационную функцию, но также эмоциональную, способствуя углублению восприятия сюжета произведения. Для детей рисунок становится не вспомогательным элементом, а ключевым материалом, в случае отсутствия, которого ребёнку трудно в полном объёме понять смысл текста и его нравственное воспитание [2]. Для того, чтобы иллюстрация была правильно воспринята и понятной для определенного возраста, нужно понимать отличия между детской и взрослой аудиторией. Художник должен знать эти особенности и принимать уникальные подходы для каждой возрастной категории.

Ребёнок, прежде всего, не понимает условности, как взрослый. Он ищет конкретности, лучше воспринимает яркие цвета, выразительные образы. С этим связано и то, что дети находятся в «сказке», верят в неё, изображение сцен и предметов фотографической достоверности для них становятся скучными. Поэтому в детских книгах часто можно встретить одушевленные предметы и очеловеченных животных. Ребёнок воспринимает иллюстрацию как основу для воображения, дорисовывает её, фантазирует, в то время, как взрослый человек анализирует изображение и смотрит на него уже как на готовое произведение [1, с. 141].

Дошкольникам часто нравятся свои рисунки, поэтому наиболее важный этап в создании иллюстрации является возможность изобразить мир глазами ребёнка. Также важно сделать изображение ярким, красочным, с почерком детского рисунка, но в тоже время грамотно выстроенным композиционно и гармоничным. В то время, как дети от 7 до 9 лет уже часто недовольны своими картинками, поэтому при создании иллюстраций вовсе не стоит подражать манере рисования младшего школьника. Несмотря на то, что ребёнок имеет еще недостаточно опыта, он уже понимает пространство и объём, в отличие от дошкольников, понимает различия между светом и тенью и то, что ближние предметы будут изображены больше дальних. Исходя из этого стоит отметить, что в иллюстрациях для младших школьников можно вводить уже пространство планов и перспективу. В изображениях могут присутствовать цветовые оттенки одного и того же предмета. Шарж и комичные иллюстрации хорошо воспринимаются детьми данной возрастной категории. Ни в коем случае нельзя использовать абстрактное искусство и нарушение форм, ребёнок всё ещё не имеет достаточное количество опыта для понимания подобных приёмов. Он осознаёт пропорции, сопоставляет их с реальным миром и может, в силу своих возможностей, оценить профессионализм художника. Дети не знают правил и техник в рисовании, но они чувствуют их интуитивно. Без возможности объяснить они понимают, что определённая книжная иллюстрация им нравится, а другая вовсе неинтересна. Учитывая эти нюансы, не стоит забывать, что младший школьник, как и ребёнок дошкольного возраста, всё еще воспринимает многие вещи как сказку, поэтому чувство волшебства и фантазия являются обязательными элементами при создании изображения. Нужно уметь соблюдать ощущение «детства» и желания как можно скорее стать взрослым [1, с. 143].

Процесс визуализации духовно-нравственных ценностей в детской книжной иллюстрации происходит путём использования выразительных средств и художественных образов. В первую очередь герои изображений имеют яркие и характерные черты во внешнем виде: облик, мимика, поза, взаимодействие, одежда, цветовая палитра, присущая персонажу, - всё это на интуитивном уровне формирует представления о нравственных качествах и личности действующего лица.

Цветовые решения оказывают существенное влияние на восприятие эмоциональных посылов. Гармоничные, светлые, яркие цвета формируют представления о положительном, добром персонаже или сцене, ассоциируются с заботой и безопасностью. В то время, как тёмные, угрюмые цветовые сочетания вызывают страх, тревожность и составляют образ злодея. Так же действуют и визуальные формы: мягкие, плавные линии вызывают спокойствие и позитив, а «колючие» и резкие формы, наоборот, - чувство опасности и негативных переживаний.

Композиционные приёмы направляют взгляд ребёнка на нужные смысловые элементы, позволяют выделить главное. Также они обращают внимание на образы семьи, дома, природы, совместной деятельности, что формирует такие ценности, как уважение, ответственность и заботу об окружающем мире. Направляющие в композиции носят ненавязчивый характер и незаметно выделяют ключевые образы, что особенно важно при работе с иллюстрациями для детей младшего школьного возраста.

В образовательном процессе детские иллюстрации активно используются при чтении произведений. Изучение изображений стимулирует развитие воображения и лучшее восприятие текста. Также при работе с графическим материалом развивается аналитическое мышление, рефлексия, эмоциональная отзывчивость, воображение, способность к сопереживанию. При целенаправленной педагогической работе иллюстрации становятся инструментом формирования первичных нравственных представлений.

Для детей младшего школьного возраста книжная иллюстрация продолжает выполнять роль дополнительного источника информации для осознанного чтения. Она помогает глубже изучить текст произведения, осмыслить поступки персонажей и их нравственную оценку.

Таким образом, педагогический потенциал детской книжной иллюстрации имеет возможность реализоваться при условии её осмысленного включения в воспитательный процесс формирования духовно-нравственных ценностей.

Заключение. Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что детская книжная иллюстрация является важным способом визуализации духовно-нравственных ценностей и их восприятия детьми младшего школьного возраста. Книжная графика формирует нравственное сознание ребёнка, его эмоционально-ценностное отношение к художественному произведению, учит анализировать сюжет и направляет к рефлексии.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении знаний о роли книжной иллюстрации в духовно-нравственном воспитании детей. Практическая значимость состоит в возможности использовании полученных выводов педагогами начального образования при работе с детской книгой, а также иллюстраторами, графическими дизайнерами и верстальщиками при создании материалов для детского книжного издания.

Перспективы дальнейших исследований возможны в изучении методических подходов системного использования детской книжной иллюстрации в образовательном процессе, а также в разработке правил, требований и рекомендаций для иллюстраторов, графических дизайнеров и верстальщиков при создании книжного издания для детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Макарова, К. В. Особенности детской книжной иллюстрации и её отличия от взрослой [Текст] / К. В. Макарова // Преподаватель XXI век. – 2010. - № 1. – С. 140-145. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detskoy-knizhnoy-illyustratsii-i-ee-otlichiya-ot-vzrosloy/viewer> (дата обращения: 24.02.2026). – Текст : электронный.
2. Немнясова, М. В. Особенности восприятия и влияние иллюстрации на понимание детьми художественного текста книги [Текст] / М. В. Немнясова. // Образование и воспитание. – 2018. – № 3 (18). – С. 70-71. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/94/3426> (дата обращения: 24.02.2026). – Текст : электронный.
3. Овчинникова М. О. Особенности, условия и методы духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста [Текст] / М. О. Овчинникова // Вестник науки. - 2023. - №6 (63). – С. 369-374. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-usloviya-i-metody-duhovno-nravstvennogo-vozpitanija-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 24.02.2026). – Текст : электронный.
4. Около 13% читающих детей не осилили за полгода ни одной книги [Электронный ресурс] // Радио РБК. – 2023 – URL: https://www.rbc.ru/technology_and_media/30/08/2023/64ef1e139a794739d85ea8d4 (дата обращения: 06.11.2025). – Текст : электронный.
5. Шитякова Н. П. Методы и механизмы духовно-нравственного воспитания младших школьников. [Текст] / Н. П. Шитякова // Начальная школа плюс-минус. - 2007. - № 7. - С. 1-3. – URL: <http://w.w.w.school2100.com/upload/iblock/975/975998e9cc2e46723e6be7e1a26b6ba8.pdf> (дата обращения: 06.11.2025). – Текст : электронный.

CHILDREN'S BOOK ILLUSTRATION AS A FORM OF VISUALIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES

Ladokhina V.A.

Scientific Supervisor: Mala T.V., Ph.D, Associate Professor

Lugansk State University, Lugansk, LPR, Russian Federation

Annotation. The article examines children's book illustrations as a special form of visualization of spiritual and moral values in the educational and upbringing process of primary school children. The article analyzes the peculiarities of children's perception of book illustrations. Special attention is paid to the mechanisms of spiritual and moral education and recommendations for visualizing spiritual and moral values.

Keywords: children's book illustrations, spiritual and moral values, spiritual and moral education, primary school age.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УГРОЗЫ И РИСКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Левтерова Я.Н.

Научный руководитель: Незговорова Н.П., ст.преподаватель

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

ylevterova@internet.ru

Аннотация. В данной статье определены психолого-педагогические угрозы и риски в образовательной среде. Даны понятия безопасности жизнедеятельности, угрозы безопасности. Рассмотрены угрозы безопасности в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения и перечислены факторы их профилактики.

Ключевые слова: психолого-педагогическая среда, безопасность, дошкольное образовательное учреждение, дети дошкольного возраста, психолого-педагогические угрозы.

Введение. В условиях модернизации системы образования особую значимость приобретает проблема обеспечения психолого-педагогической безопасности образовательной среды в дошкольных учреждениях. Дошкольный возраст является сензитивным этапом развития личности, потому что именно в этот период формируются базовое доверие к миру, эмоциональная устойчивость, самооценка, коммуникативные навыки и основы социальной адаптации. Нарушение психолого-педагогической безопасности в раннем возрасте часто способствует устойчивым личностным деформациям, повышенной тревожности, агрессивности либо социальной замкнутости, что негативно влияет на всю дальнейшую жизнь, что подтверждает актуальность и большую педагогическую значимость данной статьи.

Цель статьи заключается в определении психолого-педагогических угроз и рисков в образовательной среде.

Основная часть. Современные исследователи рассматривают безопасность как многокомпонентное явление. Т. Н. Кабанова определяет безопасность жизнедеятельности как «качество жизнедеятельности, при котором во время реализации всех видов человеческой активности не возникают опасности и угрозы, способные нанести неприемлемый ущерб жизненно важным интересам человека» [2, с. 94].

Угроза безопасности представляют собой «совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности, общества и государства» [2, с. 96], а жизненно важные интересы определяются как «совокупность потребностей, удовлетворение которых

надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности» [2, с. 97].

Применительно к дошкольному образовательному учреждению, речь идет, прежде всего, о сохранении психического здоровья ребёнка, формировании эмоционально благоприятного климата и предупреждении психотравмирующих факторов. Несмотря на наличие достаточного количества научных работ, посвящённых данной проблематике (среди них В. И. Долгова [1], Д. М. Рамендик [5], Л. Н. Тимерьянова [6]), вопрос систематизации психолого-педагогических угроз и разработки комплексной профилактической модели для системы дошкольного образования все еще остаётся актуальным.

Образовательная среда дошкольного учреждения представляет собой сложную систему взаимодействия всех субъектов, а именно педагогов, детей, родителей и социальных институтов. В соответствии с результатами исследования Я. Н. Левтеровой, «угрозы безопасности в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения бывают внешними и внутренними» [3, с.20].

К внешним угрозам относятся факторы, не зависящие непосредственно от педагогического коллектива, но оказывающие влияние на функционирование дошкольного образовательного учреждения и состояние воспитанников, такие как: социальные (ухудшение здоровья детей дошкольного возраста, демографические процессы, социальные конфликты); техногенные (пожары, аварии, нарушение санитарных норм); эпидемиологические (грипп, COVID-19, кишечные инфекции); природные (экологические проблемы, стихийные бедствия); идеологические и религиозные риски [3].

Однако при условии учета всей значимости внешних факторов, наибольшее влияние на психологическое развитие ребёнка оказывают внутренние угрозы, формирующиеся непосредственно в образовательной среде. Внутренние угрозы связаны с особенностями организации образовательного процесса и характером межличностного взаимодействия. В исследовании Я. Н. Левтеровой выделяются «угрозы социально-психологического характера, а именно напряжённый психологический климат в группе, натянутые или враждебно настроенные отношения между детьми... грубости, оскорбления дошкольниками своих товарищей или сотрудников детского сада... угрозы и запугивания, слухи, оскорбления и прозвища» [3, с.22]. Перечисленные проявления часто воспринимаются взрослыми как ситуативные или возрастные, однако нужно учитывать, что их систематичность формирует устойчивое эмоциональное напряжение, которое угнетающе действует на еще формирующуюся личность. Ребёнок, находящийся в атмосфере постоянной критики или насмешек, испытывает тревогу, снижается его познавательная активность, нарушается мотивация к посещению детского сада, а также снижается познавательная активность.

В. И. Долгова отмечает, что психолого-педагогическая небезопасная образовательная среда негативно влияет на развитие всех сфер личности ребёнка [1]. Среди факторов риска выделяются скука, предельное умственное напряжение, эмоциональные перегрузки, атмосфера конкуренции, недоверие к ребёнку, потому что данные факторы подрывают чувство защищенности и способствуют формированию у дошкольников заниженной самооценки. Отсюда, внутренние угрозы являются системными и требуют постоянного мониторинга со стороны специалистов (воспитателей и психологов).

Особенностью психолого-педагогических угроз является их скрытый характер. В работе Я. Н. Левтеровой подчеркивается, что психологические угрозы «менее заметны... из-за чего затрудняется контроль» [3, с.24].

В отличие от возможных техногенных или природных опасностей, психологическое насилие не всегда имеет явные признаки, ведь оно может проявляться в форме игнорирования ребёнка, саркастических замечаний, демонстративного сравнения с другими детьми, навешивания ярлыков, чрезмерного контроля и прочего. Данные угрозы «поддаются субъективной оценке, потому что уровень эмоциональной чувствительности и ранимости у дошкольников динамичен» [3, с.25]. Соответственно, один и тот же педагогический комментарий может быть воспринят разными детьми по-разному, что требует гибкости и эмпатии со стороны воспитателя, а также педагогического мастерства. Подчеркнем, что скрытые психологические микротравмы накапливаются и могут привести к отказу ребёнка посещать ДОО, развитию психосоматических реакций и формированию устойчивых тревожных установок.

Значительная часть внутренних угроз связана с профессиональной деятельностью сотрудников ДОО, в частности, отмечаются случаи агрессивности по отношению к воспитанникам, негативные высказывания педагога, наказания и т.д. Подобные действия являются проявлением психологического насилия, которое определяется как воздействие, понижающее нравственный и психический статус личности и причиняющее душевные страдания, и относятся к психолого-педагогическим угрозам, которые могут встретиться в условиях детского сада.

Д. М. Рамендик указывает, что получение психологической травмы является основной угрозой во взаимодействии субъектов образовательной среды [5]. В исследовании Я. Н. Левтеровой обозначены риски, связанные с организацией образовательного процесса, к которым относятся непродуманное методическое обеспечение, некорректная длительность занятий, отсутствие физкультминуток [3]. Подобные факторы усиливают эмоциональное и физиологическое напряжение, вызывая переутомление и снижение адаптационных возможностей формирующейся личности ребенка.

Л. Н. Тимерьянова также изучает данную тему, и выделяет три группы источников психологических угроз, среди которых: особенности субъекта безопасности, профессионализм воспитателей, характер взаимодействия субъектов образовательного процесса [6]. Следовательно, ключевым фактором безопасности выступает профессиональная компетентность педагога, его эмоциональная устойчивость и способность к рефлексии – это и есть главные направления совершенствования воспитателя.

Не менее важным является взаимодействие с родителями воспитанников, потому что недостаточная коммуникация между педагогами и семьями может привести к недопониманию и конфликтам, а партнёрская модель взаимодействия позволяет согласовывать требования, учитывать индивидуальные особенности ребёнка и создавать единое воспитательное пространство. Родителей также нужно просвещать в вопросах обеспечения психологической безопасности ребенка в домашних условиях, превращая близких для ребенка людей в партнеров, которые согласовано будут работать на благо подрастающего поколения.

Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды является ведущим компонентом, влияющим на психическое здоровье его субъектов, поэтому достаточно внимания следует уделять профилактике возникновения угроз и рисков.

Для минимизации рисков необходим системный подход, включающий ряд аспектов, таких как: диагностика эмоционального состояния детей и педагогов; мониторинг психологического климата; повышение профессиональной компетентности сотрудников; внедрение инновационных технологий сопровождения; развитие эмоционального интеллекта детей; организацию партнёрского взаимодействия с родителями.

В работе Я. Н. Левтеровой обосновывается необходимость использования инновационных технологий, а именно коучинговых практик, интерактивных форм методической поддержки, технологий эмоционального развития, способствующих снижению уровня психологического насилия и формированию доверительной атмосферы [3]. Профилактика угроз должна носить комплексный характер и охватывать все уровни образовательной среды.

Остановимся на наиболее важных аспектах, связанных с реализацией данных технологий. Прежде всего, достаточно внимания нужно уделить подготовке педагогов, ведь они должны быть готовы применять коучинговые подходы и интерактивные методики в своей практике, что предполагает освоение новых методов работы и развитие личной компетентности в области эмоционального интеллекта. Достаточная компетентность воспитателей позволит им более эффективно взаимодействовать с детьми дошкольного возраста и создавать поддерживающую, доброжелательную атмосферу. Педагоги, обладая

навыками активного слушания и эмпатии, смогут лучше понимать потребности своих воспитанников и их родителей, что, в свою очередь, будет способствовать формированию безопасной и доверительной образовательной среды, в которую каждый ребенок будет стремиться прийти снова. Эмоциональную стабильность и благополучие стремятся ощущать все дети, а взрослые должны обеспечить для этого все необходимые условия.

В дополнение, подчеркнем, что для успешной профилактики психологического насилия и создания доверительной атмосферы необходимо вовлечение всех участников образовательного процесса, чтобы развивать партнерские отношения между всеми сторонами и создать единое пространство для общения и поддержки. Сделать это можно через регулярные встречи, тренинги и семинары, то есть через те формы, которые являются эффективными инструментами для повышения уровня осведомленности о проблемах психологического насилия и формирования совместных решений. Комплексный подход к профилактике угроз в образовательной среде благоприятно влияет на снижение конфликтов, способствует развитию положительных межличностных отношений.

Заключение. Психолого-педагогические угрозы в образовательной среде ДООУ имеют многоуровневую структуру, и включают внешние и внутренние факторы. Наиболее значимыми являются внутренние социально-психологические угрозы, связанные с характером межличностного взаимодействия и стилем реализуемой в детском саду педагогической деятельности. Профилактика данных рисков требует системного подхода, включающего мониторинг климата, развитие профессиональной компетентности педагогов, активное сотрудничество с семьями, внедрение инновационных технологий сопровождения участников образовательного процесса (дошкольников, воспитателей, родителей и др.). Создание безопасной психолого-педагогической среды является фундаментальным условием для гармоничного развития личности ребёнка, его успешной социализации и воспитания эмпатичного, эмоционального здорового общества.

Список литературы

1. Долгова, В. И. Влияние психологически безопасной образовательной среды дошкольного учреждения на развитие ребенка / В. И. Долгова, И. А. Аплеева // Концепт. – 2016. – Т. 7. – С. 81-85.
2. Кабанова, Т. Н. Современные зарубежные исследования факторов риска психологического стресса и психологического климата на рабочем месте / Т. Н. Кабанова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2019. – Т. 29. – № 2. – С. 93-97.
3. Левтерова, Я. Н. Формирование безопасной психолого-педагогической среды дошкольного образовательного учреждения посредством инновационных технологий: выпускная квалификационная работа бакалавра / Я. Н. Левтерова. – Донецк: ДонГУ, 2026. – 67 с.

4. Психологическое насилие: теоретические аспекты и профилактика (обобщённые данные психологических исследований).
5. Рамендик, Д. М. Общая психология: учебник для среднего профессионального образования / Д. М. Рамендик. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2021. – 179 с.
6. Тимерьянова, Л. Н. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды: учебно-методическое пособие / Л. Н. Тимерьянова. – Уфа: ИПО РБ, 2021. – 59 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THREATS AND RISKS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PRESCHOOL

Levterova Ya.N.

Scientific supervisor: Nezgovorova N.P., senior lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation

Annotation. This article introduces psychological and pedagogical threats and risks in the educational environment. The concepts of life safety and security threats are introduced. Security threats in the educational environment of a preschool are examined and factors for their prevention are listed.

Keywords: psychological and pedagogical environment, safety, preschool educational institution, preschool children, psychological and pedagogical threats.

УДК 373

НАРОДНЫЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лешкевич И.В.

Научный руководитель: Татаринова Т. И., канд. филол. наук, доцент

УО «Мозырский государственный педагогический

университет им. И.П. Шамякина»

г.Мозырь, Республика Беларусь

leskevicinna@gmail.com

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению возможностей использования фольклора в развитии словаря детей дошкольного возраста. На основе анализа психолого-педагогической литературы выявлена сущность развития словаря детей дошкольного возраста. Охарактеризован потенциал фольклора в учреждении дошкольного образования и его использования в процессе развития словаря детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: словарь, фольклор, развитие словаря детей дошкольного возраста.

Введение. Проблема развития речи детей является актуальной как для психологов, так и для педагогов.

На современном этапе отмечаются значительные сложности с формированием связной речи, ученые связывают данную проблему с занятостью родителей, сложными социальными условиями и т.д., что не позволяет родителям уделять достаточно времени развитию речи в семье.

Поэтому ученые занимаются постоянным поиском наиболее эффективных путей совершенствования речи.

Многие педагоги и психологи (Р.Е. Левина, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.), изучая особенности развития детей с рождения и до школы, отмечают тот факт, что первыми литературными произведениями, с которыми малыши знакомятся, является фольклор в его малых формах.

На важность приобщения детей к красоте слова, развития культуры речи указывали педагоги, психологи, лингвисты (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерица и др.).

Фольклор (от англ. Folk-lore – «народная мудрость») – это устное, словесное художественное и музыкальное народное творчество, которое возникло в процессе формирования и развития человеческой речи. По словам М. Горького: «Начало искусства слова именно в фольклоре».

Основная часть. Фольклор – это история народа, его духовное богатство. Народное поэтическое слово помогает духовно обогатить среду, в которой растут современные дети.

Ценность фольклорных произведений для развития и становления детей дошкольного возраста обусловлена, прежде всего, их высокой интонационной выразительностью. Простая рифма, неоднократно повторяющиеся звуки и слова, обращения заставляют детей замирать на какое-то мгновение, невольно заставляют прислушиваться к речи. Фольклор представляет собой прекрасные образцы народной речи, подражание которой позволяет ребёнку успешнее овладевать родным языком, развивать речь, закреплять словарь; воспитывать правильное звукопроизношение.

В работах таких авторов, как О.Л. Князева, М.Д. Маханева, М.Н. Мельников, Э.В. Померанцева и др., встречается определение «детский фольклор», которое рассматривается как народные произведения, рано входящие в жизнь каждого ребенка. М.Н. Мельников относит к детскому фольклору так называемые малые жанры или формы фольклора, которые всегда являются небольшими по количеству строк фольклорными произведениями. Малые формы фольклора – это небольшие по объему фольклорные произведения, которые вошли в жизнь людей очень давно, задолго до овладения ими речью и письменностью. В.П. Аникин рассматривал фольклор (творчество взрослых, ставшее со временем детским, и непосредственное творчество детей) как средство обогащения словарного запаса детей через общение и взаимодействие его участников.

Детский фольклор – это своего рода творчество, первоначальные ростки которого могут возникнуть в различных видах детской деятельности при наличии определенных условий. От воспитания зависит успешное развитие таких качеств подрастающей личности, которые постепенно обеспечат участие ребенка в творческом труде. Детское

творчество напрямую зависит от подражания, которое выступает важным фактором развития ребенка, в том числе и развития словаря.

Фольклор, который широко используется в повседневной жизни, играет огромную роль в словесном творчестве детей. Нельзя полноценно развивать ребенка, совершенствовать его личностные стороны только на специальных занятиях. Накопление словарного запаса на четвертом году жизни, обогащение речи смысловым содержанием является одним из направлений образовательной работы в семье и учреждении дошкольного образования, где взрослые продолжают знакомить детей с бытовыми предметами, объектами и явлениями природы, с общественными ситуациями, праздниками и др.

Речь является важной стороной общего психического развития подрастающего ребенка. Постепенно с его ростом и развитием, расширением жизненного опыта увеличивается и область общения с другими людьми. Поэтому педагоги и психологи постоянно занимаются поиском наиболее эффективных средств, методов и приемов активного речевого развития в учреждении дошкольного образования.

Использование малых форм фольклора в речевом развитии детей дошкольного возраста решает следующие задачи:

- образовательные: обогащение словаря, формирование лексико-грамматического строя речи, связного высказывания, совершенствование фонематической стороны речи;
- развивающие: развитие фонематического слуха, наблюдательности, воображения, фантазии, творческих способностей, умения выражать образы в мимике, интонациях, жестах;
- воспитательные: воспитание любви и уважения к родному языку, доброжелательное отношение к животным; воспитание чувства прекрасного, гражданско-патриотических чувств; расширение представлений о доброте, взаимопомощи и т.д.

Фольклор является незаменимым средством накопления теоретического и практического опыта, запаса различных знаний и умений в определенных сферах (игровой, коммуникативной, трудовой, эмоциональной и др.). Различные произведения фольклора используются с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и повышают их образовательную компетенцию. Применение фольклора в работе с детьми дошкольного возраста дает возможность ориентироваться на их интересы, эмоционально вовлекать детей в познавательный процесс, стимулировать любознательность, поддерживать активное развитие речи.

В процессе образовательной работы по развитию словаря детей дошкольного возраста посредством фольклора педагоги применяют разнообразные методы и приемы: наглядные, словесные, игровые, практические, которые помогают через фольклор развивать все стороны речи воспитанников, формировать конструктивные способы и средства свободного общения и взаимодействия детей с другими людьми.

Работа по развитию речи осуществляется с учетом ряда принципов, учета возрастных и индивидуальных особенностей, соответствия фольклорного произведения детской деятельности, принципов познавательной выразительности, наглядности, активной деятельности детей. Педагогу важно целесообразно использовать фольклор в зависимости от той деятельности, которой занят ребенок в конкретный момент.

Целью нашего экспериментального исследования стало изучение уровня развития словаря детей среднего дошкольного возраста в ГУО «Детский сад №201 г. Минска». В исследовании принимали участие дети средней группы – в возрасте от 4 до 5 лет (19 воспитанников). Нами была применена диагностическая методика О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной «Методика выявления уровня речевого развития» и выбраны диагностические задания, направленные на определение словарного запаса детей среднего дошкольного возраста.

Для этого использовались 2 задания: «Кукла» (описание куклы) и «Мяч» (описание мяча).

После выполнения диагностических заданий подводились итоги: если ребенок в целом получил высокие баллы по 2/3 ответам, то ему присваивался высокий уровень развития словарного запаса; если 2/3 вопросов, то ему присуждалось 2 балла, то это оценивалось как средний уровень развития словарного запаса. Если 2/3 вопросов присуждался 1 балл, то это говорит о ниже среднего уровня развития речи.

Полученные и обработанные данные отразились в Рисунке 1.

Уровни развития словаря детей

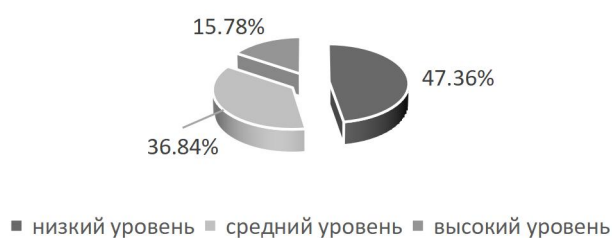


Рис.1 – Уровни развития словаря детей среднего дошкольного возраста по методике О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной

Количественный анализ показал, что 52,62% детей имеют средний и высокий уровни, а 47,36% имеют низкий уровни. Следовательно можно отметить, что практически половина детей имеют низкий уровень развития словаря.

Для улучшения показателей была организована работа с воспитанниками по развитию их словаря с использованием средств фольклора, которая велась поэтапно.

На начальном этапе были выбраны направления и формы работы и подобраны разнообразные произведения фольклора в соответствии с возрастом воспитанников. Затем проводилась специально организованная деятельность по развитию словаря детей посредством использования фольклорных произведений, которая включала в себя следующие формы:

- чтение и прослушивание произведений устного народного творчества с последующим обсуждением. Например, белорусские народные песенки и потешки: «Іграў я на дудцы», «Бычок», «Кукарэку, певунок», «Жавараначкі, прыляціце», «Каляды, Калядкі» и др.; русские народные песенки и потешки: «Гуси вы, гуси...», «Дождик, дождик, веселей...» и др.

- рассматривание иллюстраций к произведениям фольклора;
- организация режимных моментов с использованием произведений фольклора (потешки, прибаутки, пословицы и др.).

- чтение или слушание сказок. Например, «Курачка-рабка», «Каток – залаты лабок», «Пчала і муха», «Жыхарка», «Зимовье зверей», «Кот, Петух и Лиса», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Гуси-лебеди», «Лисичка-сестричка и Волк», «Бычок – черный бочок», «Про Иванушку-дурачка», «Петушок и бобовое зернышко и др.

- театрализованные представления (инсценировка с участием детей) по произведениям фольклора (сказки, колыбельные, театрализованные игры и др.);

- словарная работа по фольклорным произведениям (словесные, дидактические игры и упражнения);

- словесная игра «Я начну, а ты продолжи» (по мотивам народных сказок);

- дидактическая игра «Доскажи словечко»;

- настольно-печатная игра «Путешествие по русским народным сказкам»;

- дидактическая игра «Шкатулка со сказками»;

- игровое упражнение «Расскажем сказку вместе»;

- дидактическая игра «Опиши главного героя» или игра «Скажи наоборот»;

- настольная игра «Помоги коlobку»;

- словесная игра «Сравни животных из сказок»;

- дидактическая игра «Козлята и зайчата»;

- дидактическая игра «Куручка ряба»;

- обыгрывание фольклорных произведений на музыкальных инструментах для максимального привлечения внимания и интереса к малым фольклорным формам;

- чтение скороговорок.

Заключение. Таким образом, использование разнообразных произведений фольклора (пословиц, поговорок, потешек, сказок, загадок и др.) в работе с детьми дошкольного возраста эффективно влияет на

развитие детского словаря. При проведении целенаправленного образовательного процесса со стороны педагога и наличии благоприятных условий у воспитанников к пятому году жизни словарный запас значительно увеличивается и совершенствуется речевое развитие в целом.

Список литературы

- 1.Алексеева, Т. А. Фольклор, как эффективное средство для развития речи детей раннего дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО / Т. А. Алексеева, И. И. Сычева, Т. В. Перепелицина // Молодой ученый. – 2021. – № 13.1 (199.1). – С. 4-8. – URL: <https://moluch.ru/archive/199/49136>.
- 2.Василенко, В. А. Детский фольклор. Русское народное поэтическое творчество / В. А. Василенко. – М.: Детство-пресс, 2023. – 345 с.
- 3.Гуськова, А.А. Речевое развитие детей средствами загадки / А.А. Гуськова. – М: Издательство «Сфера», 2016. – 216 с.
- 4.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. – 2022. – № 5 (17). – С. 90-92.
- 5.Цветкова, Т. Речевое развитие ребенка / Т. Цветкова. – М: Издательство «Сфера», 2022. – 174 с.

FOLK LITERATURE AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF THE VOCABULARY OF PRESCHOOL CHILDREN

Liashkevich I. V.

Scientific supervisor: Tatarinova T. I., PhD in Philology, Associate Professor

I.P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University, Mozyr, Republic of Belarus

Annotation. This study is devoted to the study of the possibilities of using folklore in the development of the vocabulary of preschool children. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the development of the vocabulary of preschool children has been revealed. The potential of folklore in the preschool education institution and its use in the process of developing the vocabulary of preschool children is characterized.

Keywords: vocabulary, folklore, vocabulary development of preschool children.

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1.

Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования

<i>Александрова И. Г.</i> Развитие логического мышления у старших дошкольников в игровой деятельности.....	5
<i>Антипова А. В.</i> Внеклассная работа как организованная деятельность развития читательского интереса у младших школьников.....	14
<i>Барбашова А. О.</i> Совместная деятельность педагога и старших дошкольников в математических играх.....	20
<i>Бобырь А. С.</i> Интеграция образовательных областей детей старшего дошкольного возраста посредством лего-конструирования.....	25
<i>Бормина А. С.</i> Формирование гражданской идентичности у младших школьников в проектных активностях.....	31
<i>Варавина В. Г.</i> Экологическое воспитание старших дошкольников посредством моделирования.....	37
<i>Васильева М. А.</i> Игровые технологии как инструмент формирования основ финансовой грамотности у старших дошкольников.....	44
<i>Войчицкая Е. В.</i> Сказка как средство развития эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста.....	49
<i>Втюрина А. А.</i> Особенности и проблемы формирования духовно-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста.....	54
<i>Горбуняк А. С.</i> Педагогические условия формирования основ экологической культуры дошкольников в процессе игровой деятельности.....	60
<i>Гордиенко Д. А.</i> Методика работы над орфографией в 3 классе при изучении раздела «Состав слова. Правописание слов».....	65
<i>Грызлова С. К.</i> Формирование социокультурной компетенции у учеников 2-го класса на уроках литературного чтения.....	71

<i>Гусева В. А.</i> Педагогические приёмы развития творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности.....	76
<i>Демин А. В.</i> Психолого-педагогические условия формирования безопасной среды в начальной школе.....	81
<i>Евдокимова А. Ю.</i> Развитие творческих способностей младших школьников на уроках внеклассного чтения.....	87
<i>Ермолаева А. А.</i> Развитие математических способностей младших школьников в процессе решения нестандартных задач.....	91
<i>Захарченко В. В.</i> Особенности формирования представлений о семье у дошкольников.....	96
<i>Зелковская Е. Н.</i> Воспитание духовно-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры.....	104
<i>Золотаренко П. Д.</i> Роль семьи в адаптации к детскому саду у детей раннего возраста.....	109
<i>Иванова В. М.</i> К вопросу развития логического мышления младших школьников на уроках математики.....	117
<i>Игнатьева Д. А.</i> Формирование логических универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики в контексте обновлённого ФГОС НОО.....	123
<i>Искрова Е. Б.</i> Потенциал дидактической игры в партнёрском взаимодействии педагога с младшими дошкольниками.....	128
<i>Истоменко О. Н.</i> Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста посредством использования мнемотехники.....	135
<i>Капусняк Е. Г.</i> Развитие любознательности у детей дошкольного возраста средством конструирования.....	142
<i>Коваленко В. О.</i> Особенности процесса познания окружающего мира в период дошкольного возраста.....	148
<i>Коваль Е. С.</i> Возможности использования ИКТ-технологий в продуктивной (изобразительной) деятельности старших	155

ДОШКОЛЬНИКОВ.....	
<i>Коростелева В. А.</i> К вопросу о важности развития связной речи у детей дошкольного возраста.....	162
<i>Кравченко Н. В.</i> Возможности межпредметных связей на уроках «Окружающего мира» в формировании основ экологических знаний у младших школьников.....	168
<i>Крывко А. С.</i> Формирование регулятивных универсальных учебных действий на уроках русского языка в 4 классе.....	177
<i>Крячек Д. В.</i> Мнемотехника как средство развития памяти учащихся в образовательном пространстве начальной школы.....	181
<i>Кукурудза И. С.</i> Дидактические игры на уроках математики как средство развития познавательной активности младших школьников.....	187
<i>Ладохина В. А.</i> Детская книжная иллюстрация как форма визуализации духовно- нравственных ценностей.....	193
<i>Левтерова Я. Н.</i> Психолого- педагогические угрозы и риски в образовательной среде дошкольного учреждения.....	199
<i>Лешкевич И. В.</i> Народный фольклор как средство развития словаря детей дошкольного возраста.....	204

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

СТУДЕНЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ

Материалы
II Всероссийской студенческой научно-
практической конференции
26 марта 2026 г.,
г. Донецк

ТОМ 5

под общей редакцией *И. А. Кудрейко*

Ответственный за выпуск *Е.Ю. Чумакова*

Адрес оргкомитета:

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
Институт педагогики,
ул. Буденного, 13 а, г. Донецк, 283030,
ДНР, РФ
.e-mail: inst.pedagogy@donnu.ru

Подписано в печать 22.04.2026 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать — цифровая. Усл. печ. л. 12,51
Тираж 100 экз. Заказ № 26апр58/5.

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

г. Донецк
2026 г.