

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**Бюджетное учреждение высшего образования
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В.М. ШУКШИНА
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
V Международной
научно-практической конференции
«СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ:
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ»**



Том 3

Донецк
2026 г.

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ V Международной научно-практической конференции
«СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ» 2026 г.

Том 3

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Бюджетное учреждение высшего образования
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В.М. ШУКШИНА
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
V Международной
научно-практической конференции
«СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ:
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ»**



Том 3

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 ИМ. В.М.ШУКШИНА
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

V Международная научно-практическая конференция

Материалы
конференции

Том 3

**Современный
учитель:
профессиональная
компетентность и
социальная
значимость**

г. Донецк
25 июня 2026 г.

Донецк
Издательство
ДонГУ
2026

ББКЧ42С568
УДК 37.011.-051:316.3

Рекомендовано к изданию Ученым советом ФГБОУ ВО «ДонГУ»
(протокол № 13 от 26 июня 2026 г.)

Редакционная коллегия:

А.В. Белый, И.А.Кудрейко (главный редактор), Е.Ю. Чумакова (отв.секретарь),
Н.В. Слота, Е.Н. Демина

Рецензенты:

Скафа Е.И., д-р пед. н, профессор, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий государственный университет», г. Донецк.

Королёв М.Е., д-р пед. н, доцент, профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка.

Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы V Международной научно-практической конференции (Донецк, 25 июня 2026 г.). – *Том 3* / под общей редакцией И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2026. – 262 с.

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

В третьем томе материалов V Международной научно-практической конференции «Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость» вошли исследования по актуальным проблемам образования и педагогических наук. Обсуждается широкий круг вопросов, связанный с формированием в общественном пространстве высокой и социальной значимости роли учителя; со становлением профессиональной личности педагога в аспекте компетентностного подхода; с современными тенденциями в образовании, направленными на формирование у обучающихся системы личностных ценностей, профессионально значимых качеств.

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

ББК Ч42С568
УДК37.011.-051:316.3

©Коллектив авторов, 2026
©ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, 2026

ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель:

Беспалова С.В., д-р физ.-мат. н., профессор, ректор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Заместитель председателя:

Кудрейко И.А., к. филол. н., доцент, директор института педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Члены программного комитета:

Агишева А.А., к. хим. н., доцент кафедры химии и химической технологии Актюбинского регионального университета им. К. Жубанова (г. Актобе, Казахстан).

Ахаян А.А., д-р пед. н., профессор кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «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 Сибайского института (филиал) Уфимского университета науки и технологий, (г. Сибай, Республика Башкортостан, РФ).

Ашуба А.Е., к. филол. н., директор Абхазского института гуманитарных исследований им. Д. И. Гулиа Академии наук Абхазии (АНА), член-корреспондент Адыгской международной академии наук, заведующий кафедрой «Абхазоведения» Абхазского государственного университета (г. Сухуми, Абхазия).

Бекоева И.Д., к. филол. н., доцент кафедры английского языка, декан факультета русской филологии, международной журналистики и иностранных языков, начальник отдела по науке Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тибилова, (г. Цхинвал, Республика Южная Осетия).

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

Гаврутенко Т.В., к. пед. н., директор института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» (г. Бийск, РФ).

Гронский А.Д., к. ист. н., доцент, заместитель заведующего Центром евразийских исследований Филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет» (г. Минск Республика Беларусь).

Евсеева Е.Г., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры высшей математики и методики преподавания математики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Кириякова А.В., д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, РФ).

Колыванова Л.А., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры биологии, экологии и методики обучения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, РФ).

Красильникова И.Н., к. пед. н., доцент, доцент кафедры географии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Псковский государственный университет» (г. Псков, РФ).

Кривошапова Н.В., к. филол. н., доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета директор Многопрофильного центра исследований и консультаций ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко», (г. Тирасполь Приднестровская Молдавская Республика).

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

Неволина В.В., д-р пед. н., доцент кафедры философии

государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, РФ).

Манузина Е.Б., к. пед. н., заведующий кафедрой педагогики и психологии, руководитель ФЦНМС ПР Бийский филиал им. В.М. Шукшина федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

Муллер О.Ю., к. пед. н., доцент, доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования, директор Института профессионального образования коренных народов Югры Сургутского государственного университета (г. Сургут, РФ).

Норина Е.Э., к. пед. н., доцент кафедры педагогики и психологии Бийского филиала имени В. М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета (г. Бийск, РФ).

Пастухова Л.С., д-р пед. наук, профессор, проректор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет» (г. Москва, РФ).

Плеханова О.Е., к. пед. н., профессор, заведующий кафедрой теории, истории музыки и музыкального исполнительства федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, РФ).

Попова Л.В., д-р пед. н., доцент, ведущий научный сотрудник и руководитель группы образовательных и экскурсионных программ Научно-учебного Музея Землеведения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва, РФ).

Прохоров Д.И., к. пед. н., доцент, заведующий кафедрой управления и экономики образования, ГУО «Минский городской институт развития образования» (г. Минск, Республика Беларусь).

Ротерс Т.Т., д-р. пед. н., профессор, проректор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, ЛНР).

Серёжникова Р.К., д-р. пед. н., профессор, профессор кафедры педагогики, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево, РФ).

Скафа Е.И., д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Супрун В.И., д-р филол. н., профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский социально-педагогический университет» (г. Волгоград, РФ).

Тарасова О.В., д-р пед. н., профессор, директор института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел, РФ).

Тесленко А.Н., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры социально-психологических дисциплин АО «Университет КАЗГЮУ имени М.С. Нарикбаева» (г. Нур-Султан, Казахстан).

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

Файзуллина Л.Р., к. пед. н., доцент, декан педагогического факультета Сибайского института (филиал) Уфимского университета науки и технологий (г. Сибай, Республика Башкортостан, РФ).

Чеботарева И.В., д-р пед. н., доцент заведующий кафедрой дошкольного образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, РФ).

Чернышев Д.А., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Чичканова И.Н., к. пед. н., заведующий кафедрой психолого-педагогического, дошкольного и начального образования Бийский филиал им. В.М. Шукшина федерального государственного бюджетного

образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

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

Секция 5
Теоретические и практические аспекты развития
педагогической науки

УДК 159.955

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О
ЖИВОТНОМ МИРЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аблякимова Камелия Арсеновна, Ибрагимова Алие Рустемовна
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени
Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Республика Крым, Россия
ablakimovakameliya@gmail.com

Аннотация. В статье проведён анализ диагностического исследования по определению уровня сформированности представлений о животном мире у младших школьников с задержкой психического развития. Аргументируется дальнейшая разработка и внедрение специальных методов и приёмов обучения на уроке окружающего мира.

Ключевые слова: задержка психического развития, представления о животном мире, окружающий мир, младшие школьники, природоведческие представления.

Введение. Особенность формирования представлений о животном мире как предмет изучения обладает интегративным потенциалом для когнитивного, речевого, эмоционального и социального развития обучающихся с задержкой психического развития. Животные — являются интересным объектом изучения для любого ребёнка. Для детей с задержкой психического развития, у которых учебная мотивация часто низкая, этот интерес может стать ключевым источником познавательной активности. Образное восприятие животных способствует сенсорного опыта, развитию эмоционально-волевой сферы, наблюдательности. Изучение процесса усвоения знаний о животном мире позволяет исследовать способность детей к обобщению и классификации, например, при выполнении задания на дифференциацию животных на диких и домашних, хищных и травоядных. В условиях глобального экологического кризиса формирование бережного и ответственного отношения к природе — важнейшая социальная задача. Цель данной статьи теоретически обосновать и экспериментально апробировать уровень сформированности представлений о животном мире у обучающихся с задержкой психического развития на уроках окружающего мира и доказать важность

внедрения коррекционных мероприятий по формированию представлений о животном мире.

Основная часть. Начальная школа представляет собой фундаментальное звено в системе непрерывного экологического образования, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы ценностного отношения к миру природы. Специфика психического развития младших школьников, характеризующаяся уникальным синтезом познавательной активности и эмоциональной отзывчивости, создает благоприятные условия для формирования у них ответственного отношения к окружающей среде

В условиях современного образования особую актуальность приобретает проблема обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. Специфика формирования представлений о животном мире у младших школьников с задержкой психического развития определяется не только замедленным темпом усвоения информации, но и качественным своеобразием формируемых образов их фрагментарностью, обеднённостью, а также трудностями вербализации и классификации объектов [1].

Работа по формированию представлений о животном мире у обучающихся с задержкой психического развития реализуется на уроках окружающего мира. Для формирования представлений о животном мире у обучающихся с задержкой психического развития на уроках окружающего мира используются разнообразные методы и приёмы, в частности: визуальные средства, устные объяснения, демонстрация и практические упражнения, индивидуализация процесса обучения [4].

В результате изучения теоретических аспектов формирования представлений о животном мире у обучающихся с задержкой психического развития на уроках окружающего мира было установлено, что данная проблема является актуальной и нуждается в экспериментальном исследовании.

Экспериментальное исследование было реализовано на базе МБОУС(К)ОШ «Надежда», г. Симферополь. Экспериментом были охвачены 2 группы обучающихся 2-А класса, в общем количестве 13 человек.

- экспериментальная группа — 7 обучающихся;
- контрольная группа — 6 обучающихся.

Возраст испытуемых 9-10 лет.

Цель констатирующего этапа эксперимента: диагностика уровней сформированности представлений о животном мире у обучающихся с задержкой психического развития.

Для оценки сформированности представлений о животном мире у младших школьников с ЗПР использовались критерии полноты, осознанности и правильности, определённые по В.П. Беспалько [2].

Под каждый из критериев была подобрана диагностическая методика, которая будет описана ниже.

Методика № 1. «Животные и их мир».

Цель: диагностика сформированности знаний и представлений о животном мире у обучающихся с задержкой психического развития; выявление полноты представлений о местах обитания, классификации животных и особенностях разных сред обитания.

Методика № 2 «Беседа» [3].

Цель: выявить у обучающихся с задержкой психического развития уровень сформированности представлений о бережном отношении к животным разных видов, о понимании последствий жестокого обращения.

Методика № 3. «Нелепицы» (Р.С. Немов [5]).

Цель: выявить уровень сформированности осознанных представлений обучающихся о типичных местах обитания, поведенческих особенностях и образе жизни животных на основе картинки «Нелепицы».

Диагностические данные о результатах сформированности представлений о животном мире у обучающихся с задержкой психического развития экспериментальной группы наглядно представлены в гистограмме, приведённой на рисунке 1.

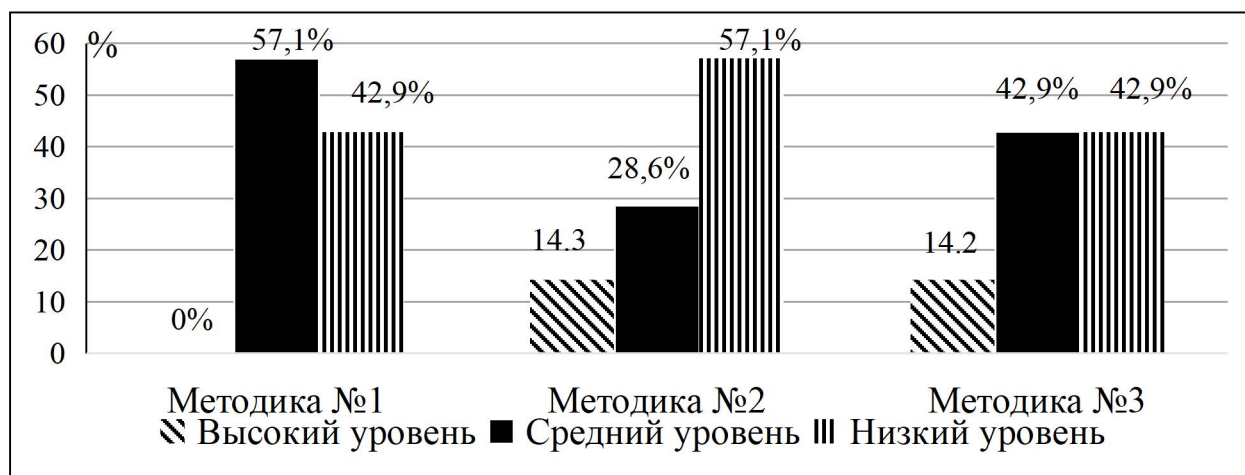


Рисунок 1. — Уровни сформированности представлений о животном мире у обучающихся с задержкой психического развития экспериментальной группы (констатирующий эксперимент)

Таким образом, результаты проведённого исследования свидетельствуют о том, что у значительной части младших школьников с задержкой психического развития представления о животном мире сформированы недостаточно. Это обуславливает необходимость организации последующей коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

По результатам, полученным на констатирующем этапе педагогического эксперимента, уровни сформированности представлений

о животном мире у обучающихся с задержкой психического развития в экспериментальной группе распределились следующим образом:

- высокий уровень в процентном соотношении выявлен у 9,5%, но этого недостаточно чтобы присвоить его 1 обучающемуся;
- средний уровень диагностирован в среднем у 42,9% обучающихся, то есть у 3 детей. Они допускают небольшое количество ошибок при установлении взаимосвязей между животными, имеют недостаточно чёткие представления о классификации животных и частично не знают основные особенности местообитания домашних и диких животных;
- низкий уровень установлен в среднем у 47,6% школьников, то есть у 4 обучающихся. Обучающиеся не обладают нужными представлениями о животных и их классификации. Они не могут провести систематизацию изученного материала.

Наглядное оформление результатов диагностики уровней сформированности представлений о животном мире обучающихся контрольной группы с задержкой психического развития представлено в гистограмме на рисунке 2.

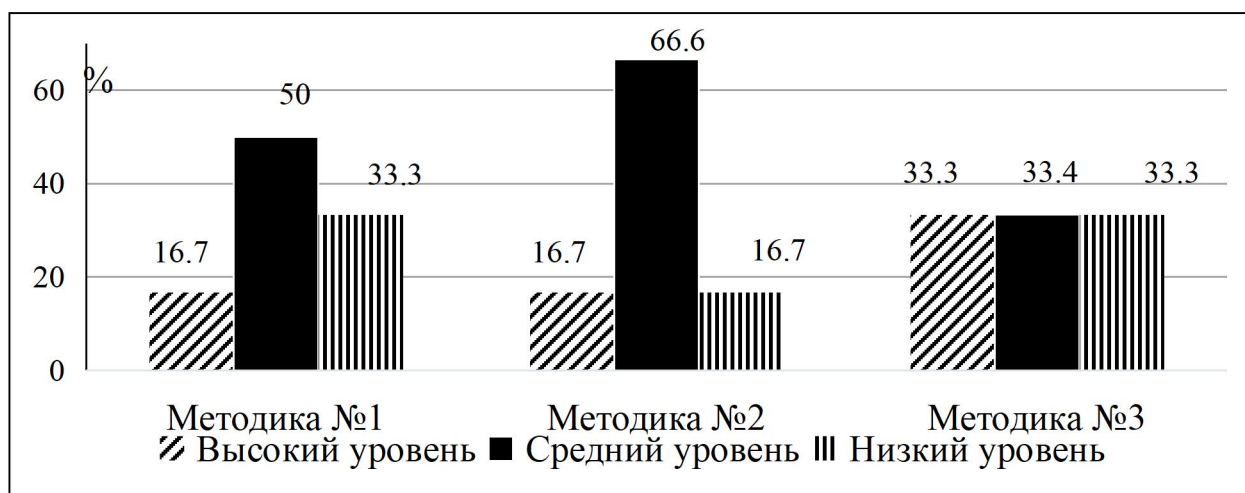


Рисунок 2. — Уровни сформированности представлений о животном мире у обучающихся с задержкой психического развития контрольной группы (констатирующий эксперимент)

В ходе констатирующего этапа эксперимента распределение уровней сформированности представлений о животном мире у обучающихся с задержкой психического развития в контрольной группе следующее:

- высокий уровень был диагностирован в среднем у 16,7% обучающихся, что соответствует 1 обучающемуся. Обучающиеся демонстрируют высокий уровень сформированности представлений о животном мире: безошибочно группируют животных, осведомлены об их детёнышах, средах обитания и природных взаимосвязях;
- средний уровень был диагностирован в среднем у 50%

школьников, то есть у 3 обучающихся. Допускают незначительные ошибки при определении связей между представителями животного мира, обладают не вполне отчётливыми представлениями о классификации животных и местом их обитания.

– низкий уровень сформированности представлений о животном мире выявлен у 33,3% обучающихся, то есть у 2 обучающихся. Обучающиеся, попавшие в эту категорию, не усвоили базовые сведения о животных и их систематике. Им недоступно упорядочивание изученного материала.

Заключение. Таким образом, данные констатирующего эксперимента позволили установить, что у обучающихся с задержкой психического развития в обеих группах представления о животном мире сформированы на низком уровне. Результаты обучающихся с задержкой психического развития контрольной группы оказались выше по сравнению с экспериментальной группой. Выявленные различия подтверждают необходимость детальной разработки и системного внедрения коррекционных мероприятий для обучающихся экспериментальной группы с целью повышения у них уровня представлений о животном мире.

Список литературы

1. Батунова О.В. Особенности представлений об окружающем мире у детей с задержкой психического развития / О.В. Батунова // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. — 2020. — № 1. — С. 129-133.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. — М.: Педагогика, 2019. — 192 с.
3. Бобылева Л. К природе — с добротой: экологическая беседа со старшими дошкольниками / Л. Бобылева, О. Бобылева // Дошкольное воспитание. — 2010. — № 4. — С. 38-43.
4. Назарова Н.М. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. — М.: Академия, 2020. — 519 с.
5. Немов Р.С. Психология. Книга 2. Психология образования / Р.С. Немов. — М.: ВЛАДОС, 2020. — 608 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ: ТРАДИЦИИ, ИННОВАЦИИ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Абрамова Анастасия Алексеевна

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический
университет имени В.И. Ленина»

г.Иваново, Ивановская обл, РФ

abramova-01@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена развитию современных педагогических подходов, акцентируя внимание на важность аутентичных материалов и практических заданий в образовательном процессе. Автор, ссылаясь на концепцию В.Ф. Шаталова и обращает наше внимание на то, что несмотря на преобладание классической концепции, такие взгляды Януша Корчака направлены на формирование взаимодействия преподавателя и обучающегося посредством понимания и сопереживания. Отмечается, что индивидуальный метод к каждому обучающемуся, акцент на его активном участии в образовательном процессе, отражают значимые идеи конструктивизма, анализирующий обучение как совместное создание знаний. Также было исследовано развитие педагогики, начиная с античности и заканчивая современными методами, что отражает трансформацию взглядов на роль преподавателя и обучающегося. Была проанализирована инновационная система образования, которая отражает важность дифференцированных программ, а также эффективность их применения. Обсуждалось необходимое взаимодействие педагогов с различными специалистами, что подчеркивает важность внедрения новшеств в образовательный процесс.

Ключевые слова. Педагогика, образование, методы, развитие.

Введение. В статье изучается проблема внедрения классических и современных педагогических подходов в образовательный процесс, также появляется необходимость акцентирования внимания на неповторимость и уникальность каждого обучающегося и использовании аутентичного материала. Целью статьи является исследование современного состояния педагогики с акцентом на взаимодействие традиционных и новейших методов обучения, а также формирование рекомендаций по эффективному внедрению различных заданий.

Основная часть. Как отмечал Шаталов В.Ф. отмечал современная педагогика образовывается на основе получения навыков и способностей от преподавателей к студенту через аутентичные материалы, практические задания [7]. Такой метод подразумевает собой организованность и регулирование учебного процесса. Несмотря на превалированное разногласие в научных взглядах, традиционный тип педагогики преобладает на сегодняшний момент и распространен повсеместно благодаря системности и упорядоченности. Это не означает полного отрицания новых методов, скорее показывает нам как проявляется

осложнение внедрения уже новейших технологий в уже существующую систему, а также это указывает на то, что в массовой практике зачастую происходит их полное или частичное использование. Однако кроме системной упорядоченности, существуют и другие педагогические способы, которые несмотря на свою не всегда очевидную «структурированность» в обычном понимании, влияют на развитие личности. Одним из примеров является педагогическая концепция Януша Корчака, основанная на глубоком понимании к обучающемуся. Корчак предлагал не столько урегулирование, сколько соавторство преподавателя и обучающегося, где главными инструментами являются понимание и сопереживание, формирование самооценки, что в большой степени отличается от официального процесса передачи навыков и знаний [2].

«Я хочу научить и понимать и любить это дивное, полное жизни и ярчайших неожиданностей творческое «не знаю» современной науки о ребенке. Я хочу, чтобы поняли: никакая книга, никакой врач не заменят собственной зоркой мысли и внимательного наблюдения»: этими словами исследователь говорит нам о том, что ежедневные познания о ребенке не в полной мере раскрывают полноту проблемы». Ученый буквально кричит о том, что «каждый ребенок» это неповторимый и уникальный индивид, который обладает отдельными характеристиками. Цель педагога это понимать и ценить обучающегося. В данном методе, важно обратить внимание на как Корчак ставит акцент на уникальность каждого ребенка, традиционная «систематичность» и «упорядоченность» становятся не так важны [3]. Слова исследователя о том, что «дивный, полный жизни и ярчайших неожиданностей творческом «не знаю» в науке о ребенке на сегодняшний день акцентируют его внимание на неведении и готовности к постоянным новым исследованиям. Его воззвание к «собственной зоркой мысли и внимательному наблюдению» не сопоставляется с методом к обучению, где преподаватель является единственным источником получения информации. Вместо этого, ученый предлагает преподавателю быть не только регулятором, но и наблюдателем, который помогает ребенку раскрывать свои способности. Исследователь пишет о том, что работая в медицинской сфере, не единожды обращал внимание на необходимость анализа обучающегося при этом вставая в позицию наблюдателя, изучает методы и особенности отношения к детям, при этом наполняя обучающихся навыками и знаниями. Исследователь неоднократно замечал как меняется мировоззрение детей, которое помогает им выстраивать нужные действия. Ученый являлся важным звеном между «миром взрослых и миром детей» при этом предлагая им быть более выносливыми и терпеливыми, и выстраивать «истинные отношения» к другу другу, так как такой подход является результативным. Также данный метод находит свое отражение в теории конструктивизма.

Как правило, теория конструктивизма акцентирует внимание на то,

что знания не даются извне, а активно формируются самим обучающимся в процессе взаимодействия с миром и рефлексии над собственным опытом. Наблюдение за « изменчивым мировоззрением детей, а также помощь в выстраивании правильных действий – это не просто получение знаний, но и в ходе которого ребенок, основываясь на полученных знаниях и собственном опыте, осуществляет свое понимание мира, при этом становясь активным участником собственного образовательного процесса. С научной стороны, конструктивизм – это педагогический метод, при котором обучающиеся рассматриваются не как реципиенты, а как создатели своего знания. Согласно данной концепции, обучающиеся не пассивным образом исследуют информацию, а активно выстраивают свое понимание, опираясь на то, что они получают.

Для конструктивистов – обучение это есть процесс и результат. Сам процесс предполагает под собой регулярное создание знаний и смыслов, которое формируется либо как самостоятельная часть, либо при взаимодействии с другими. Обучающиеся на ежедневной основе хранят навыки, обсуждают идеи и мировоззрения, совместно образовывая и формируя информацию и умения.

В качестве цели для конструктивистов это не просто зазубривание фактов, но также это умение применять знания на практике, то есть, человек должен уметь находить и решать вопросы, думать неординарно, быть любознательным, должен уметь не терять интерес, анализировать любые точки зрения, а также важно понимать, что каждый обучающийся интерпретирует информацию по-своему и его понимание не всегда может сопоставляться с объективной реальностью. Жан Пиаже полагал, что конструктивизм помогает людям адаптироваться к новым реалиям с помощью когнитивных структур которые формируют их цели и задачи самостоятельно. В противопоставление всему вышеперечисленному, Лев Выготский размышлял над тем, что индивидуально обучающиеся не могут самостоятельно развиваться, скорее находясь в содействии с другими, они улавливают, осознают, фильтруют, а также воспринимают информацию. Таким образом, можно наблюдать, что даже в рамках одной концепции, такой как конструктивизм, существуют различные акценты и методы, которые акцентируют важность взаимодействия между личностью и средой, а также наличие учета исторического развития педагогической науки [1]. Исторические этапы развития педагогической науки показывают, что ее становление и изменения происходили через различные теоретические направления и практические подходы. Начиная с древних времен и до современных ученых – каждый этап характеризует изменчивость взглядов на роль преподавателя, обучающегося воспитания, а также на методы передачи знаний. Подробно проанализируем исторические этапы развития педагогической отрасли для того, чтобы осознать как строятся основные идеи и теории, определяющие

современные подходы к образованию и развитию педагогической науки.

Стоит отметить, что педагогика исследует цельный педагогический процесс, главными компонентами которого являются развитие образовательного процесса и воспитание. Понятие «педагогика» имеет множество значений, так например, как отмечал Харламов И.Ф. данный термин корнями уходит в Древнюю Грецию, где под педагогикой подразумевалось: «учебное времяпрепровождение» или со слов исследователя – «общественная школа», такие «школы» были распространены, так как они хранили и передавали значимые размышления. Постепенное развитие педагогики тянулось около 6-7 тысяч лет [6]. На тот момент самые распространенные мысли находили свое место в духовном развитии и идеологиях, а известными их носителями были Аристотель, Героклит, Платон, Демокрит. Педагогические размышления как полагала Афонина Н. пришли к нам в «многочисленных священных писаниях» [2]. Достаточно проявленный характер имело обучение в период средневековья, где образование потеряло всякую значимость, исходя из этого главной целью стало учение о терпимости. В период изменения образования и рода занятий стало преобладать количество учебных заведений, при этом религия перешла на второстепенное место.

В период Возрождения как полагал А.Я. Коменский цивилизованные структуры и педагогика в целом повлияли на целостность человека и на его права, так например в этом же периоде в Италии привело к построению новой концепции, где сам человек и это есть самоценность, который способен перестроить мир, задачи, осознать свое место, а также породить интерес к культуре. Значимым последствием того времени становится концепция гуманизма, которая открывает осознание природы человека как целостной личности и что становится главным движением того времени [11].

Другим элементом становится неклассовое обучение в шестнадцатом веке, где исследователь Томас Мор преследует свою идеологию о том, что обучаться следует всем людям [10]. Исследователь-утопист в своих работах утверждает о необходимости общедоступного образования и развития, при этом задачи развития должны быть урегулированы.

Третьим этапом является зарождение «педагогической системы». Главным основателем данной концепции являлся как мы уже упоминали ранее А.Я. Коменский, который первый внедрил данный термин педагогической структуры и привносил свою концепцию к академическому знанию [5]. Его работы касаются построения образовательной структуры и функционирования образовательных учреждений, а также создания модели универсальных педагогических принципов, которые ориентированы на развитие человека как целостной личности. В данном контексте образуется представление о педагогике как

о самостоятельной науке, которая систематизирует навыки и знания о способах и средствах обучения. Именно в данный период происходит формирование педагогической научной дисциплины, которая включает в себя как практическое, так и теоретические концепции образования. Исходя из всего вышеперечисленного, формирование и развитие педагогической этапов «заложить фундамент» для построения современных теорий педагогики, при этом сплочая такие концепции как теории гуманизма, общедоступности знаний и поэтапного подхода к образованию, поэтому проводя анализ развития педагогики, важно отметить прогресс теоретических методов [4]. Что позволяет делать выводы о современной форме педагогической теории и практики.

Продолжая анализировать современную форму педагогики важно отметить, что впервые понятие «современная инновационная система» появилось в науке в 1982 году и было отмечено такими исследователями как: Б.Джонсоном, Ч. Эдквистом. [12]. В 1985 году Б.О. Лундвалл внедряет понятие «инновационный». В своей работе исследователь не формирует термин, а анализирует ее элементы: «университеты», «учреждения процесса производства» [13]. Данная трактовка понятия современной педагогики получает всеобщую доступность и целостность. На сегодняшний момент педагогика широко распространена за счет практических и теоретических аспектов типологии педагогики таких как: задачи и вопросы образования, создание образовательной программы, создание вида регулирования образовательного процесса. Рассмотрим подробнее каждую из трех типологий педагогики:

к первой подгруппе относится комплексная педагогика: педагогика, взгляды которой основаны на трансформацию личности обучающегося, на личностно-ориентированный метод;

- возрастная педагогика: данный тип исследует характерные признаки обучения и их передачу обучающемуся. Она акцентирует внимание на функциональных особенностях для каждой группы по возрасту, так например, обучение на начальном этапе значительно отличается от обучения на поздних этапах развития, что обусловлено отличиями в психофизиологических особенностях и социальных потребностях обучающихся. При рассмотрении возрастной педагогики формируются специализированные методы и способы, которые ориентированы на более эффективное усвоение знаний и навыков в каждом возрастном периоде, а также важно отметить, что учитываются характерные черты восприятия и мотивации [14]. Данный метод способствует формированию дифференцированных программ обучения, которые в свою очередь обеспечивают эффективное приспособление образовательной системы к возрастным характеристикам обучающегося и повышению целостного качества образования [15].

Следующий тип педагогики это специальная педагогика, нацеленная

на обучение особенных студентов. Задачей специальной педагогики является построение специальных программ и способов, которые в свою очередь помогают осуществлять свой потенциал и влиться в общество.

Помимо теоретических аспектов педагогической науки, в практических аспектах можно наблюдать, как новые разработки и программы очень часто включают определенные ресурсы, аутентичные инструменты и методы, так например разработка учебных пособий, использование специальных технических средств, построение коррекционно-развивающих занятий, а также взаимодействие с психологами, логопедами и другими специалистами. К.С. Кричевская с помощью метода сплошной выборки выбирает аутентичные материалы «повседневной и бытовой жизни», которые обладают следующими принципами:

- доступность;
- наличие профессиональной направленности;
- познавательность;
- наличие «когнитивного потенциала» [5].

Заключение. Опираясь на данные принципы, исследователь отделяет материалы по мере их значимости и использования, а также по жанровым типам. То есть, важно отметить о том, что практическая активность в области специальной педагогики постоянно требует глубокого поиска и приспособления наиболее эффективных инструментов и источников. Данная тенденция к постоянному поиску и изменению является важным элементом внедрения новшеств в образовательный процесс. Будь то новые или старые методики обучения, все они имеют глубинное значение и влияние на всю педагогическую науку, при этом заставляя нас пересматривать классические методы.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский : справочное пособие. – Питер : Эксмо, 2005. –507.
2. Януш Корчак. Как любить ребёнка // / Перевод с польского К. Э. Сенкевич. — Москва: Позитиздат, 1990. — С. 490. — 493 с
3. Корчак Я. Как любить ребенка. Светская педагогика / Я. Корчак: справочное пособие. — Москва: Позитиздат, 1990.
4. Корчак Я. воспитание воспитателя ребенком, "специальная школа" 1926, № 2 / Левин А. Януш Корчак. Избранные сочинения: 4 т. Т. 2. — Варшава: Наш Книжный Магазин, 1978.
5. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 13– 17
6. Харламов И.Ф. Педагогика: учебник – М.: Гардарики, 1999 -520 с.
7. Шаталов В.Ф. Педагогика сотрудничества: учебник – М.: Просвещение, 1988. - 260 с.
10. Штец А.А История развития педагогики // <https://thepresentation.ru/istoriya/istoriya->

razvitiya-pedagogiki-1#slides

11. Этапы развития педагогической науки. – URL: <https://smekni.com/a/179837-2/etapy-razvitiya-pedagogicheskoy-nauki-2/>

12. Johnson B., Edquist C., Lundvall B.-A. Economic Development and the National System of Innovation Approach / First Globelics Conference, Rio de Janeiro, November 3–6, 2003. URL: http://rtech.tech.edu/jspui/bitstream/1853/43154/1/BengtAkeLundvall_2.pdf.

13. Lundvall B.-A. National Innovation Systems – Analytical Concept and Development Tool. Industry and Innovation, 14:1, 2007. P. 95–119. URL: <http://infojustice.org/download/gcongress/dii/lundvall%20article.pdf>

14. Nutbrown C., Clough P. Early childhood education: history, philosophy and experience. – 2nd ed. – London: Sage, 2014.

15. Shaffer D., Kipp K. Developmental psychology: Childhood and adolescence. – Cengage Learning, 2013.

УДК 37.091

СОВРЕМЕННОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРОГРАММ ОБРАЗОВАНИЯ

Авилова А.В., Таболова Э.С.

Филиал ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

г. Железноводске, Ставропольский край, РФ
merkulovaanna67@gmail.com

Аннотация. В статье представлен обзор источников по инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, сопоставляются понятия «интеграция» и «инклюзия». Выявлена значимость инклюзивного обучения детей с проблемами здоровья, описаны достоинства и недостатки интегрированного обучения и инклюзии. Автор обосновывает достоинства инклюзивного обучения детей в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, адаптированная образовательная среда, дети с особыми потребностями.

Введение. Российское законодательство, в частности Федеральный закон №273-ФЗ, принятый в декабре 2012 года, гарантирует каждому гражданину страны доступ к образовательным возможностям. Согласно данному нормативному акту, право на обучение распространяется в равной мере на всех детей, включая тех, кто имеет особенности в состоянии здоровья. Присоединившись в 2008 году к Конвенции ООН, посвящённой защите прав людей с инвалидностью, Россия взяла на себя обязательства по развитию и поддержке системы совместного обучения на протяжении всего жизненного пути человека, что является неотъемлемой составляющей реализации образовательных прав каждого члена общества.

Правовая база инклюзивного образования в Российской Федерации опирается на ряд ключевых нормативных документов: Конституцию страны, федеральное законодательство в сфере защиты прав людей с ограниченными возможностями здоровья, а также международные правовые акты — в частности, Конвенцию о правах ребёнка и Протокол № 1, дополняющий Европейскую конвенцию по защите фундаментальных прав и свобод человека.

Отличительной чертой инклюзивных образовательных программ является их гибкость и адаптивность: при возникновении такой потребности они могут быть оперативно скорректированы. Помимо этого, подобные программы активно интегрируют современные технологические решения и разнообразные педагогические подходы, которые обеспечивают эффективное освоение учебного материала всеми категориями обучающихся.

Основная часть. Концепция инклюзивного образования строится на формировании единой среды для освоения знаний, где каждому индивиду гарантированы одинаковые шансы на развитие и раскрытие собственного потенциала. Данная модель ориентирована на то, чтобы человек мог органично интегрироваться в общество, адаптироваться к современным условиям жизни и эффективно взаимодействовать с окружающим миром.

Изучением социальных аспектов инклюзивного образования занимались такие исследователи, как Л.И. Акатов, Н.В. Антипова, Д.В. Зайцев, П. Романов и ряд других учёных. Среди них также следует выделить Р. Жаворонкова.

Правовые аспекты инклюзивного образования нашли отражение в научных трудах таких исследователей, как З. Кантор, Н.Н. Малофеев и Е.Ю. Шинкарева. Под инклюзивным образованием принято понимать такую модель организации учебного процесса, при которой каждый ребёнок — вне зависимости от состояния здоровья, умственных способностей, культурной принадлежности, языковых особенностей и прочих индивидуальных характеристик — становится полноправным участником единой образовательной системы. При этом дети с особыми потребностями посещают те же учебные заведения, что и их здоровые сверстники, проживающие в том же районе, а сами школы адаптируют свою деятельность с учётом индивидуальных запросов таких учеников, предоставляя им квалифицированную специализированную помощь [5]. Помимо этого, данная концепция предполагает совместную учёбу и воспитание людей с ограниченными возможностями здоровья и людей без подобных ограничений в специально организованной среде, охватывающей не только образовательный процесс, но и досуговую деятельность, а также различные формы дополнительного образования.

По данным исследований Н. Х. Малофеева, ключевым условием эффективного построения инклюзивной среды в учебном заведении

является грамотно выстроенная система специализированной психолого-педагогической поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Немаловажную роль при этом играет привлечение к учебному процессу разнопрофильных специалистов: представителей общей и коррекционной педагогики, психологов, логопедов, социальных работников и медицинского персонала [6].

Что касается самой концепции инклюзии, она базируется на принципе совместного обучения детей с особыми потребностями и их здоровых ровесников в рамках единого образовательного пространства. Подобный подход имеет как очевидные достоинства, так и определённые слабые стороны, требующие более внимательного рассмотрения.

Система инклюзивного образования на сегодняшний день охватывает несколько категорий учащихся с особенностями развития. Специалисты выделяют шесть основных групп таких детей, и работа с каждой из них строится по индивидуальным принципам.

Первая категория включает детей с частичной потерей слуха либо приобретёнными слуховыми нарушениями. Поскольку у таких учеников сохраняется определённый речевой потенциал, педагогическая работа направлена на формирование навыков чтения по губам, восприятия информации через зрительный канал, а также на развитие коммуникативных способностей.

Вторая группа объединяет детей с различными зрительными патологиями: от незначительного снижения остроты зрения до его полного отсутствия, включая амблиопию и косоглазие. Образовательный процесс для них выстраивается с применением тифлологического оборудования и адаптированных учебных материалов, при этом особое внимание уделяется развитию слухового, тактильного и других видов восприятия, которые компенсируют зрительную недостаточность.

Расстройства речевого аппарата, включая дефекты звукопроизношения, фонематического восприятия и полное отсутствие речи. Специалисты работают над формированием правильной речи и устранением её недостатков посредством занятий музыкой, ритмикой и развитием моторики.

Патологии двигательной системы. Образовательный процесс направлен на восстановление способности к движению и устранение сопутствующих нарушений, при этом активно используется трудотерапия для укрепления самостоятельности и уверенности обучающихся.

Отставание в психическом развитии. Педагогический состав целенаправленно работает над совершенствованием способности воспринимать и закреплять новые знания, а также над развитием аналитического мышления с целью преодоления нарушений познавательной деятельности.

Дети с нарушениями интеллектуального развития нуждаются в особом подходе: ключевую роль здесь играет формирование практических умений и постепенное включение таких ребят в общественную жизнь. Освоение базовых академических навыков — счёта, чтения и письма — становится фундаментом для их успешной адаптации в обществе.

Инклюзивное образование в его современном понимании обладает рядом весомых преимуществ для семей, воспитывающих детей с особыми потребностями.

1. Территориальная близость — ребёнок имеет возможность получать необходимые образовательные услуги непосредственно рядом с домом, без необходимости преодолевать значительные расстояния.

2. Успешное вхождение в общество — традиционная система специализированных учреждений, несмотря на многолетний опыт и отточенные методики обучения, зачастую создаёт для «особого» ребёнка своеобразный замкнутый мир, оторванный от реальной жизни. Пребывание в среде обычных сверстников, напротив, даёт таким детям несравнимо больше возможностей для полноценного освоения социальных навыков и органичного включения в жизнь общества, нежели обучение в закрытых специализированных заведениях.

Наиболее ощутимые различия прослеживаются в процессе накопления социального опыта. Что касается нормально развивающихся детей, то у них заметно расширяются познавательные способности, формируется терпимость к окружающим, а также растёт инициативность и самостоятельность в принятии решений.

3. Ориентация на каждого ученика в отдельности — благодаря возможности составления и внедрения персонализированных образовательных траекторий, которые принимают во внимание индивидуальные способности обучающихся и направлены на удовлетворение их специфических потребностей в сфере образования [2].

Среди ключевых достоинств современных программ инклюзивного обучения можно выделить следующее:

- Расширение социальных связей и налаживание контактов с разнообразными людьми, включая тех, кто не имеет каких-либо проблем со здоровьем. Подобный формат обучения даёт людям с различными особенностями развития шанс выйти за рамки привычного общения внутри семьи и выстраивать отношения с окружающим миром.

- Полноценное включение в жизнь общества наряду со всеми остальными. Люди с особыми нуждами получают возможность посещать разнообразные культурные площадки: галереи, музейные экспозиции, театральные постановки. Непременным условием для этого является создание специально адаптированной инфраструктуры, устраняющей любые физические препятствия на их пути.

- Обеспечение специализированной поддержки, включающей коррекционную работу, психологическую помощь и социальное сопровождение как в процессе учёбы, так и в последующей жизнедеятельности.

- Формирование умений выстраивать общение и успешно интегрироваться в социальную среду. Ключевую роль в выстраивании связи между человеком с ограниченными возможностями и окружающими людьми играет тьютор, выступающий связующим звеном между ними. Данный специалист неизменно присутствует рядом с особенным учеником на каждом этапе его образовательного пути [4].

К недостаткам можно отнести следующее:

- Нехватка специалистов соответствующей квалификации — педагогов, психологов, логопедов и дефектологов, способных грамотно работать с детьми, имеющими особые образовательные нужды.

- Зачастую учителя проявляют снисхождение при оценивании успехов таких учеников, что приводит к необъективным и искажённым результатам их аттестации.

- Стандартизированная государственная программа обучения нередко становится барьером, не позволяющим ряду учащихся продвигаться дальше на определённом этапе получения знаний.

- Семьи, воспитывающие детей с потребностью в инклюзивном обучении, зачастую располагают крайне ограниченными сведениями о доступных возможностях. Следствием этого становится то, что дети ограничиваются лишь базовым школьным образованием и лишаются шанса на дальнейшее профессиональное или академическое развитие.

Качество обучения требует существенного улучшения как в инклюзивных, так и в традиционных общеобразовательных учреждениях.

В сфере инклюзивного образования в России существует целый ряд серьёзных проблем, заслуживающих пристального рассмотрения:

- Нехватка учебных заведений. Школ, готовых принять детей с инвалидностью и особыми образовательными потребностями, катастрофически мало, а те, что существуют, зачастую не располагают надлежащими условиями для полноценного и комфортного обучения таких учеников;

- Низкий уровень профессиональной подготовки учителей. Педагогический состав нередко испытывает затруднения при работе с детьми, имеющими особенности развития: одни не владеют необходимыми методиками взаимодействия с ними, другие попросту не имеют возможности уделять каждому ребёнку достаточно внимания, вследствие чего такие дети вынуждены осваивать учебный материал практически без посторонней помощи;

- Нехватка современных методик и инструментов, способных обеспечить эффективное совместное образование людей без нарушений здоровья и людей с особыми потребностями;

- Психологическая напряжённость в ученическом коллективе. Дети с инвалидностью могут испытывать глубокий внутренний дискомфорт и острее ощущать собственные физические ограничения, находясь в окружении сверстников, не имеющих подобных проблем со здоровьем. [3].

Слабые стороны существующей системы инклюзии в образовании прежде всего обусловлены тем, что на сегодняшний день отсутствует широко проверенная и получившая общественное признание модель совместного обучения детей с различными особенностями развития. Помимо этого, данное направление по-прежнему не располагает достаточной научной базой и методологическим фундаментом: в условиях российской социально-экономической реальности и с учётом господствующих в обществе представлений инклюзивное образование всё ещё остаётся на стадии эксперимента.

Заключение. Ключевым принципом, на котором строится инклюзивная педагогическая практика, является признание уникальности и неповторимости каждого ребёнка. Из этого вытекает необходимость выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы он был способен учитывать и удовлетворять индивидуальные запросы и потребности каждого отдельного учащегося.

Внедрение инклюзивного подхода в современную систему образования представляет собой многогранную задачу, требующую значительных усилий от всех участников учебного процесса — как со стороны преподавательского состава, так и со стороны самих учеников. Тем не менее при должной мотивации и постоянном профессиональном росте каждого из них достижение положительных результатов вполне реально. Российской системе образования предстоит продолжать активную работу по созданию благоприятных условий обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из перспективных направлений могло бы стать введение в высших учебных заведениях специализированных программ подготовки квалифицированных педагогов, способных обеспечить детям с особыми потребностями качественное и полноценное образование.

Включение людей с различными физическими, интеллектуальными или социальными особенностями в единое образовательное пространство является ключевым инструментом на пути к построению справедливого общества, в котором право на получение знаний гарантировано каждому вне зависимости от его индивидуальных возможностей. Подобный подход открывает новые горизонты не просто для людей с ограниченными возможностями, но и качественно преобразует саму систему обучения,

создавая для каждого студента благоприятные условия роста в многогранной и инклюзивной атмосфере.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ
2. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ (с изм. и доп., вступившими в силу с 01.01.2019)» ст.19, «Образование инвалидов» гл. 4
3. Алехина С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России [Текст] / С. В. Алехина // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 14 авг. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.
4. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие / Под ред. М. С. Старовойтовой. М. : Владос, 2011. – 167 с. – ISBN 978-5-691-01851-0.
5. Инклюзивное образование : ключевые понятия / Сост. Н.В. Борисова, С. А. Прушинский. М. ; Владимир : Транзит - ИКС, 2009. – 48 с.
6. Малофеев, Н. Н. Интегрированное обучение в России : задачи, проблемы и перспективы / Н. Н. Малофеев// Особый ребенок : исследование и опыт помощи. 2000. – Вып. 3. – С. 65-73.

УДК37.013

МЕХАНИЗМЫ ВЛИЯНИЯ НАРОДНОЙ МУЗЫКИ НА ИДЕНТИЧНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Бо Липин

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет»
г. Москва, РФ
2607789676@qq.com

Аннотация. В статье рассказывается, как в многонациональной школе народная музыка помогает младшим школьникам чувствовать свою культуру. Автор разбирает механизмы с трёх сторон – познавательной, эмоциональной и поведенческой – и даёт практические советы учителям. Материал поможет восполнить нехватку теории в воспитании культурной идентичности на уроках народной музыки.

Ключевые слова: народная музыка, культурная идентичность, методические рекомендации, начальное образование.

Введение. В многонациональной образовательной среде очень важно воспитывать у младших школьников чувство принадлежности к своей национальной культуре. Младший школьный возраст – это тот период, когда у ребёнка только начинает формироваться культурная идентичность. Если у него будет положительное отношение к своей культуре, то в разной

среде он сможет испытывать гордость и близость именно к китайской культуре.

Но сейчас на многих уроках народной музыки учителя ограничиваются тем, что просто учат детей петь и чувствовать ритм. Всё обучение остаётся на уровне знаний и навыков [1, с. 12]. А как именно народная музыка помогает ученикам обрести культурную идентичность – этого никто толком не понимает.

Поэтому в этой статье мы хотим разобраться, через какие механизмы народная музыка влияет на культурную идентичность младших школьников. Мы проведём теоретический анализ с трёх сторон – познавательной, эмоциональной и поведенческой – и дадим несколько конкретных советов по преподаванию. Надеемся, что эти идеи станут хоть небольшим ориентиром для музыкальных занятий в многонациональной среде.

Основная часть. Мы можем разобраться, как дети узнают свою культуру, по трём следующим направлениям. Первый – познавательный. Ученики должны сначала понять, что относится к их родной культуре. В каждой народной песне, мелодии, инструменте, словах скрыты черты этого народа. Например, у ханьских песен мелодия спокойная, а монгольское горловое пение – широкое. Это связано с разным образом жизни. Когда дети часто слушают такую музыку, они начинают различать особенности разных народов. А умение различать – это первый шаг к культурной идентичности.

Второй – эмоциональный. Мало просто знать. Нужно, чтобы ребёнку стало искренне нравиться. Мелодии и ритмы народной музыки сами по себе трогают душу. Если учитель ещё и расскажет историю песни, ребёнок проникнется симпатией. Эта симпатия перерастает в гордость и близость. Полюбив песню, ребёнок незаметно начинает любить и культуру этого народа [2, с. 102]. В многонациональном классе, слушая музыку разных народов вместе, дети учатся уважать других. Когда эмоции принимают музыку, идентичность постепенно крепнет.

Третий – поведенческий. Здесь надо, чтобы ребёнок сам действовал. Не только слушать и смотреть, но и петь, стучать в ритме, придумывать своё. Разучили песню – пусть споют. Освоили ритм – пусть отстучат на инструментах. Можно даже изменить слова, добавить что-то от своего класса. Когда ребёнок сам участвует, он чувствует: «Эта музыка про меня». Это укрепляет его культурную принадлежность. В многонациональном классе, когда все вместе играют или поют, дети лучше понимают другую культуру и яснее видят свою. Чем больше таких действий, тем глубже укореняется идентичность [3].

Если подвести итог: познание – это основа, эмоции – это движущая сила, а поведение – это та почва, где всё прорастает. Три уровня тесно связаны друг с другом. Через эти механизмы народная музыка шаг за

шагом помогает младшим школьникам обрести чувство принадлежности к своей национальной культуре.

В преподавании народной музыки есть две главные проблемы. Во-первых, учителя чаще учат технике, а не смыслу. Ребёнок поёт, но не понимает, что выражает песня. Во-вторых, нет системы. Уроки идут кусками, в голове у детей каша [4].

Чтобы решить эти проблемы, предлагаем три совета – по каждому механизму.

Первый – познавательный. Строим урок вокруг сравнения. Например, слушаем ханьскую песню (ровная, земледельческая) и монгольское горловое пение (широкое, кочевое). Дети учатся видеть разницу – это первый шаг к пониманию культуры.

Второй – эмоциональный. Нужно затронуть душу. Перед песней рассказываем историю, показываем картинку, даём подвигаться. Тогда музыка отзовётся.

Третий – поведенческий. Пусть дети сами поют, стучат, переделывают. В многонациональном классе можно спеть один куплет на разных диалектах. Чем больше сами делают, тем сильнее чувствуют: это их культура.

Заключение. Итак, народная музыка помогает младшим школьникам обрести чувство принадлежности к своей культуре. Этот результат достигается не одним, а тремя путями: познавательным, эмоциональным и поведенческим.

Дети сначала узнают культурные символы в музыке, потом начинают её искренне любить, а затем сами поют, играют, проявляют себя [5, с. 56]. Только когда все три пути работают вместе, идентичность постепенно укореняется.

Конечно, у работы есть ограничения. Мы рассмотрели механизмы только теоретически, без реальных наблюдений или экспериментов. Также мы не углублялись в то, как возраст детей влияет на результат: у первоклассников и третьеклассников разный уровень познания и эмоций.

В будущем стоит провести педагогический эксперимент – применить наши советы в многонациональном классе и посмотреть, что получится. Можно также разделить учеников на младшие, средние и старшие классы и изучить эффект отдельно для каждой группы. Тогда рекомендации станут точнее и полезнее.

Список литературы

1. Ван Юпэн. Культурная идентичность китайской культуры у подростков в перспективе ключевых компетенций [J]. Преподавание идеологических и политических курсов, 2017, (01): 11-15.

2. Лю Хэянь. Исследование школьных путей укрепления сознания китайской национальной общности через образование по культурной идентификации китайской культуры [J]. Журнал экономических исследований, 2022, (05): 101-103.
3. Лю Цзянься. Исследование культурной идентичности в преподавании традиционной китайской музыки [D]. Северо-Восточный педагогический университет, 2019.
4. Хань Яньтин. Исследование преподавания народных песен в начальной школе в перспективе передачи национальной музыкальной культуры [D]. Северо-Восточный педагогический университет, 2018.
5. Хоу Ваньци. Исследование школьной передачи национальной музыкальной культуры в перспективе культурной идентичности [J]. Современная музыка, 2021, (10): 54-56.

УДК 373

ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

***Булгакова Алевтина Геннадьевна, Аверина Светлана Александровна,
Ботвин Татьяна Валериевна***

ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования»,

г. Белгород, Белгородская область, РФ

bulgakova_ag@beliro.ru

Аннотация. Авторами научной статьи изучается влияние цифровых и инновационных технологий на педагогическую деятельность в сфере образования (на примере Белгородской области). Также был представлен анализ инновационных технологий (геймификация, смешанное обучение, перевернутый класс). Приводятся статистические результаты участия обучающихся Белгородской области, которые выступают как индикаторы эффективности инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: цифровизация, инновационные технологии, педагогическая деятельность.

Введение. Внедрение и непрерывное развитие цифровых и инновационных технологий затронули все сферы жизнедеятельности человека. Цифровые трансформационные процессы также коснулись сферы образования. Цифровизация в образовательной деятельности открывает большие перспективы в повышении качества образования. Однако современные условия требуют от педагога полностью перестроить привычную методику преподавания, разработать и применить на практике новые технологические инструменты и формы ведения занятий.

Переход к новому формату обучения обязывает учителя освоить и внедрить инновационные технологии в свою профессиональную деятельность. Быстроразвивающиеся цифровые технологии в сфере образования, ставят перед современным учителем новые

профессиональные цели, требующие постоянной адаптации к изменениям в образовательном пространстве.

Таким образом, необходимо изучить как применение современных инновационных технологий в педагогической деятельности учителя способствует развитию сферы образования на уровне региона.

Основная часть. Цифровизация образования является актуальной тенденцией реформирования и модернизации образовательной среды, направленная на адаптацию и обучение образовательной системы к запросам современного общества [5, с. 103]. При помощи цифровых технологий организуется образовательная среда и образовательное пространство. Цифровые ресурсы открывают доступ к различным электронным информационным системам, позволяют создавать электронные ресурсы (учебные материалы, электронные дневники и журналы), расширяют возможности дистанционного обучения, получения профессионального образования.

В настоящее время существует множество цифровых и инновационных образовательных технологий, среди распространенных стоит выделить геймификацию, смешанное обучение и перевернутый класс. Целесообразным будет рассмотреть более подробно каждую из них.

Эффективность использования «геймификации» в образовательном процессе учителем достигается за счет использования игрового подхода для лучшего усвоения изучаемого материала, стимулирования креативных подходов и приобретения навыков решения сложных задач. Результативность данного метода зависит от выбора игровой практики и определением правил, с установлением границ их применения. Использование игровых элементов и цифровых технологий в образовательной среде способствует значительному росту интереса и вовлеченности школьников в процесс обучения [2, с. 140].

Образовательная технология «смешанное обучение» представляет собой помогает раскрыть весь потенциал цифровых технологий, благодаря совмещения как очных, так и дистанционной форм обучения. Данная технология позволяет развить способности учащихся в различных видах школьной деятельности. Чередование форм и видов работы в зависимости от целей, содержания и специфики дисциплины создает прочную основу для развития ключевых знаний и навыков, особенно в рамках проектной деятельности [4, с. 182].

Внедрение модели «перевернутый класс» является одним из наиболее эффективных способов повышения уровня знаний школьников. Суть данной модели состоит в изменении последовательности действий образовательного процесса. Другими словами, учитель дает школьникам материал в виде видеороликов или других информационных материалов, который учащиеся изучают самостоятельно дома, а на уроке закрепляют усвоенные знания [3, с. 193].

Для использования инновационных технологий в образовательном процессе необходимо оснастить школы региона оборудованием для трансформируемых классов, лабораторий, медиатек, зон отдыха и спорта, что будет способствовать всестороннему развитию детей и внедрению новых форм обучения.

За последние пять лет в Белгородской области прошли капитальный ремонт 122 общеобразовательные организации. Также было построено 20 новых школ на 9815 мест. На сегодняшний день в области насчитывается 536 общеобразовательных организации, которые способны разместить 157 174 учащихся. Только в 2025 году ремонтные работы были проведены в 40 школах региона, из них: в 24 объектах был осуществлен капитальный ремонт, 9 зданий построили заново, 7 сооружений были отремонтированы частично. В обновленных образовательных организациях была полностью заменена материально-техническая база, что позволило педагогам в полном объеме применять инновационные подходы в образовательной деятельности.

Реализация инновационных технологий в образовании существенно повышает качество освоения знаний преподаваемых дисциплин учениками на уроках. Особенно это заметно при анализе результатов участия школьников области во Всероссийской олимпиаде школьников (рисунок 1).

Из рисунка 1 видно, что значительное количество учеников общеобразовательных организаций, участвующих во Всероссийской олимпиаде школьников в 2024-2025 учебном году заняли призовые места или стали победителями. Это свидетельствует о профессионализме педагогических работников образовательных организаций, подготовивших школьников к участию в данном мероприятии. За анализируемый период Белгородская область заняла 4 место Центральном федеральном округе и 19 место по всей России.



Рисунок 1. – Результаты участия учеников Белгородской области во Всероссийской олимпиаде школьников в 2024-2025 учебном году

Также школьники Белгородской области ежегодно принимают участие в конкурсе «Большая перемена», который отличается от остальных олимпиад тем, что на данном мероприятии не происходит оценка знаний по учебным дисциплинам, а ценятся умения работать в команде, организаторские способности учащихся, умение обрабатывать большой объем информации, принимать креативные решения и нестандартно мыслить. За последние два года школьники региона неоднократно становились лауреатами 1 и 2 степени по в разных возрастных категориях (таблица 1).

Таблица 1. – Результаты участия в конкурсе «Большая перемена» школьников Белгородской области за 2024-2025 гг.

Категория участников	2024 год	2025 год	Динамика
5-7 классы	9 чел. – 1 степени	17 чел. – 1 степени	+8
	9 чел. – 2 степени	17 чел. – 2 степени	+8
8-11 классы	10 чел. – 1 степени	14 чел. – 1 степени	+4
	46 чел. – 2 степени	50 чел. – 2 степени	+4
Командный	8 чел. – 2 команды	16 чел. – 2 команды	+8
Итого	82	114	+32

Согласно представленным данным таблицы 1, можно сделать вывод, что в 2025 году количество школьников, ставших лауреатами 1 и 2 степени, увеличилось на 32 человека. Эта положительная динамика также является заслугой их учителей, воспитавших и развившие в них не только академические знания, но и полезные в современном мире способности.

Заключение. Таким образом, в сфере образования региона активно ведется работа с одаренными и талантливыми детьми Белгородской области. Стоит отметить, что данная деятельность ведется в рамках государственной политики, а именно в рамках Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов.

Согласно положениям вышеуказанной Концепции «миссия государства в сфере поиска и поддержки одаренных детей и молодежи состоит в том, чтобы создать эффективную систему образования, обеспечив условия для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодежи...» [1].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на территории Белгородской области эффективно применяются инновационные и цифровые технологии в педагогической деятельности учителей. Это фактически подтверждается высокими показателями участия школьников в

различных Всероссийских мероприятиях (Всероссийская олимпиада, конкурс «Большая перемена»), которые напрямую связаны с профессиональным мастерством учителей, применяющих инновационные технологии в своей деятельности.

Также на территории Белгородской области созданы все необходимые условия (проведение капитального ремонта, новое строительство и переоснащение школ) для реализации современного образования с использованием инновационных подходов.

Список литературы.

1. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов: утверждена Президентом РФ 3 апреля 2012 г. № Пр-827 / Информационно-правовой портал ГАРАНТ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70089372/> (дата обращения: 04.05.2026).
2. Бечиев Ш.Ш., Федорчук Ю.М., Гордашникова О.Ю. Цифровая компетентность педагога в контексте его профессиональной готовности к геймификации образования / Ш.Ш. Бечиев, Ю.М. Федорчук, О.Ю. Гордашникова // Информатизация образования и науки. – 2024. – № 4 (64). – С. 138-150.
3. Клещёва О.А. Изучение устаревшей лексики в школе с применением технологии смешанного обучения в образовательной модели "перевернутый класс" / О.А. Клещёва // Академическая публицистика. – 2025. – № 6-1. – С. 191-206.
4. Терехин О.И. Смешанное обучение на основе проектов в современном зарубежном педагогическом дискурсе / О.И. Терехин // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2025. – № 2 (80). – С. 181-186.
5. Цифровизация современного образования: основные направления и возможности реализации / С.А. Аверина, А.Г. Булгакова, М.А. Закоморная, Т.С. Калашникова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2025. – № 1(54). – С. 102-105.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГАРМОНИИ В ОБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Демина Елена Николаевна

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
elenadi2401@gmail.com

Аннотация. В статье раскрываются сущность и теоретико-методические основания феномена «профессионально-личностная гармония будущих учителей музыки», ее концептуальные характеристики, как основы структурно-содержательной модели, связи между всеми компонентами и их функциональное наполнение, в которой гармонично сбалансированы профессиональные компетенции (музыкальные знания и умения, педагогические навыки, методическая компетентность) и личностные ресурсы (ценностные ориентации, эмоциональный интеллект, эмпатия, креативность, способность к рефлексии и саморазвитию).

Ключевые слова: профессионально-личностная гармония, педагог-музыкант, концептуальные характеристики, профессиональное становление, личностное развитие, компетентностный подход, динамичное интегративное целое.

Введение. В современном быстро меняющемся мире достижение здорового баланса между профессиональным и личным становится всё более важным и значимым. Речь идёт о поиске правильного сочетания профессионально-личных качеств, наиболее оптимальной структурно-содержательной модели, которая позволит быть продуктивным и чувствовать себя удовлетворённым в обеих сферах.

Анализ изученных работ по данной теме свидетельствует об отсутствии единого концептуального подхода к процессу профессионально-личностного становления будущего учителя музыки в условиях многоуровневой системы образования, что и явилось причиной нашего интереса к данной проблеме.

Цель нашего исследования – не только определить составляющие комплекса профессионально-личностных качеств будущих педагогов музыкального образования, их структурно-содержательную модель, но и выявить связи между всеми компонентами и их функциональное наполнение, предложив новое обозначение для данной области применения термином «профессионально-личностная гармония».

Инновационность направления предлагаемого исследования по нашему предположению поможет эффективнее построить образовательный процесс, готовить будущих специалистов в области музыкального

образования конкурентноспособными в современном информационном мире, позволит молодым специалистам увереннее строить карьеру в будущей профессиональной деятельности, быть востребованными на рынке труда.

В связи с актуальностью исследуемой темы формирования профессионально-личностной гармонии будущих педагогов музыкального образования, одним из направлений в ее создании является разработка концептуальных характеристик, как основы структурно-содержательной модели.

Основная часть. Еще с античной Греции идея гармоничного развития личности выдвигается как основная в образовании и воспитании подрастающего поколения.

Западноевропейская мысль к концепции гармонии, «забытой» в Средние века, вернулась снова в эпохи позднего Средневековья и Возрождения. Идею всестороннего и гармоничного развития человека развивали Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Г. Гельвеций, Д. Дидро и другие просветители XVIII века. Воспользовавшись наработками античных ученых, европейские философы выработали собственное представление о гармонии, предприняв попытки «измерения» ее инструментарием точных наук [8, 9].

Леонардо да Винчи математически вычислял пропорции прекрасного. Великий астроном Кеплер видел гармонию в движении планет и звезд, с ним был согласен Коперник. Гёте всю природу, Вселенную, полагал единым гармоничным организмом, а главной педагогической задачей литературы и искусства в целом считал воспитание гармонически свободного человечества.

В отечественной педагогике традиционная формула, раскрывающая цель воспитания подрастающих поколений, выражена словосочетанием «всестороннее гармоническое развитие личности». В свою очередь, термин «всестороннее» при его аналитическом рассмотрении включает спектр ведущих параметров формирования личности [2].

Основываясь на выявленных теоретико-методологических базовых и наших исследованиях, конкретизируя абстрактно-гуманистическое толкование идеи всестороннего гармонического развития личности, мы создали структурно-содержательную модель **профессионально-личностной гармонии в образовании учителей музыки** – это система взаимосвязанных компонентов и подходов, направленных на гармоничное сочетание профессиональной подготовки и личностного развития будущего педагога-музыканта. Такая модель предполагает формирование готовности к педагогической музыкально-творческой деятельности через баланс личностных качеств, профессиональных знаний, умений и навыков.

Для определения процентного соотношения основных компонентов были проведены многочисленные исследования эмпирического характера.

Данные наших исследований показывают, что большая часть респондентов приоритетное значение в профессионально-личностной гармонии будущих учителей музыки отдают личностным качествам (54%). Часть участников исследования настаивают на равнозначности профессиональных и личностных качеств (30%). И наименьший процент (16%) отдают первенство в структуре профессионально-личностной гармонии будущих учителей музыки - сугубо профессиональным качествам.

Предварительный анализ полученных данных исследований позволил определить основные концептуальные характеристики профессионально-личностной гармонии будущих учителей музыки.

В него вошли:

- Личностно-ориентированный подход – как одно из основных направлений. В центре образовательного процесса находится личность студента, его личностное развитие, его неповторимый психологический склад, а не только функциональная подготовка. Это включает формирование системы ценностных ориентаций, принятие личностного смысла музыкально-педагогического образования. [1, 7].

- Компетентностный подход также является одним из ведущих направлений в развитии профессионально-личностной гармонии будущих учителей музыки. В отечественном педагогическом образовании совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов осуществляется в соответствии с требованиями компетентностного подхода. Профессиональная компетентность рассматривается как единство профессионального и личностного компонентов. Для учителей музыки это включает систему знаний, способов их применения в педагогических ситуациях, ценностные ориентации, а также интегративные показатели культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности) [6, С. 7-14, 11].

- Аксиологический компонент. Определяет ценностно-смысловое ядро профессиональной деятельности педагога-музыканта, его согласованность с системой профессиональных и личных ценностей [10].

- Когнитивно-технологический компонент. Обеспечивает решение профессиональных задач с использованием музыкально-исполнительских навыков как средства педагогического взаимодействия [3, 4].

- Психологическая культура. Выступает фактором личностно-профессионального развития, включает психологическую компетентность, ценностно-смысловую, оценочно-рефлексивную и культуротворческую сферы [5].

Таким образом, концепция профессионально-личностной гармонии в музыкальном образовании – это не статичный объект, а динамичный процесс, в котором профессиональное и личностное взаимно обогащаются, обеспечивая успешную педагогическую деятельность и личностную самореализацию учителя музыки.

Заключение. Проведённый анализ позволил выделить ключевые концептуальные характеристики профессионально-личностной гармонии в образовании учителей музыки и обосновать их взаимосвязь. Данная гармония представляет собой динамичное интегративное целое, в котором гармонично сбалансированы профессиональные компетенции (музыкальные знания и умения, педагогические навыки, методическая компетентность) и личностные ресурсы (ценностные ориентации, эмоциональный интеллект, эмпатия, креативность, способность к рефлексии и саморазвитию).

Дальнейшие исследования могут быть направлены на уточнение критериев и показателей уровня профессионально-личностной гармонии, а также на выявление эффективных педагогических условий, способствующих её формированию в разных образовательных контекстах.

Список литературы

1. Жидков А.А., Гордеев К.С., Илюшина Е.С., Ермолаева Е.Л., Федосеева Л.А. Теоретические основы личностно-ориентированного подхода в обучении // Гуманитарные научные исследования. 2021. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2021/01/35481> (дата обращения: 07.03.2026);
2. Кондукторова Н. В. Педагогические идеи К. Д. Ушинского в современной системе образования // Образование и воспитание. – 2016. – №5. – С. 3-6. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1621/> (дата обращения: 03.01.2020)
3. Крылова М.Н., Новикова Ю.В. Современные тенденции развития традиционных и инновационных образовательных технологий в вузе в условиях дистанционного обучения // Знание. Понимание. Умение. – 2024 – № 2 – С. 36–46.
4. Кулдыркаева О.В. Педагогическая модель профессиональной подготовки будущих учителей музыки в высшей школе / О.В. Кулдыркаева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021 – Т.27 – № 3 – С. 154-159.
5. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Теория и практика [Текст] : Учебное пособие для студентов учреждений высшего и среднего профессионального образования / Под. ред. Г. М. Цыпина . – М. : Академия, 2011. – 384 с.
6. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Человек и образование. 2006 № 4, 5 С. 7–14. , с. 7
7. Туленкова Л.А. Личностно-ориентированный подход в формировании личностных универсальных учебных действий // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 5-1. – С. 15-19; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2129>;
8. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т.Т.1. Античность, Средневековье / Под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с.
9. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т.Т.2. Новейшее время / Под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 560 с.
10. Щеглов А. В. Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 28. – С. 16–20. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95414.htm>.
11. Ярошенко В.С., Стеганцева И.П. Особенности реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки учителей музыки // Гуманитарные науки. 2016. № 4 (36). С. 73-79.

ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Донгаузер Елена Викторовна, Кудряшова Виктория Анатольевна
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, РФ
dong-elena@yandex.ru , kudryshkina@gmail.com

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию развития правового обеспечения системы инклюзивного образования в Российской Федерации за период с начала XX века по настоящее время. В работе проводится анализ ключевых законодательных актов, международных правовых обязательств государства и механизмов практической реализации прав лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: инклюзивное образование, правовое регулирование, международные тенденции, ограниченные возможности здоровья, федеральный закон.

Введение. Вопрос включения лиц с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс приобретает особую значимость в условиях современной социально-экономической и культурной реальности. Исторический опыт свидетельствует о постепенном переходе от сегрегационных форм образования к практике интегративного и инклюзивного подходов, что обусловлено изменением социальных ценностей, научных представлений и законодательных инициатив. Инклюзивное (фр. *inclusif* – включающий в себя) или включенное образование – это процесс трансформации общего образования, основанный на понимании, что люди с особыми образовательными потребностями в современном обществе могут и должны быть вовлечены в социум [15].

Инклюзивное образование обеспечивает равные возможности для всех учащихся, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности, и становится не просто педагогической, но и социальной необходимостью. Этот запрос времени обусловлен потребностью создания условий для полноценной социализации каждой личности, ее интеграции в общество и активного участия в жизни государства. Согласно трудам профессора МГУ Н. Н. Малофеева, отечественное образование прошло длительный путь преобразований, связанных с переосмыслением традиционных ценностей и утверждением новых парадигм образования. Определяющим фактором стал учёт культурного контекста, исторической специфики и правового регулирования, что обеспечивает ценностное представление о месте и роли образования в обществе [9].

Основная часть. Начало XX столетия в России было отмечено существенными социально-политическими преобразованиями. Развитие идеи совместной учёбы детей с различными способностями происходило постепенно благодаря целому ряду значимых правовых факторов и позитивного опыта зарубежных стран. Практика включения инклюзивных процессов берёт своё начало с признания прав ребёнка и Всеобщей декларации прав человека (1949), где утверждается, что каждый человек обладает правом на образование там, где он проживает [8]. Следует отметить, что в период до середины 60 годов XX века основное значение оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья сводилась к постоянному уходу и лечению на базе специальных учреждений.

В современном обществе назрела необходимость смены медицинской модели на социальную. Данный инклюзивный подход был закреплён международным правом в «Конвенции о правах инвалидов» (1975). При таком подходе ребёнок с инвалидностью становился не источником проблем, а человеком, которого нужно научить жить в той среде, в которой он оказался.

В Конвенции ООН о правах ребёнка (1989), статья 23, говорится о том, что государства-участники подтверждают право ребёнка с особыми физическими и интеллектуальными возможностями на такую среду, которая обеспечивает уважительное отношение к его достоинству, способствует развитию самоуважения и создаёт условия для активной интеграции в общество [10; 11; 14]. И первые отечественные ученые заведения, внедрившие принципы инклюзивного подхода, возникли на стыке десятилетий 1980-х и 1990-х годов. Именно тогда, в 1991 году, усилиями Московского центра лечебной педагогики совместно с инициативной группой родителей было учреждено учебное заведение нового типа – инклюзивная школа «Ковчег» (ныне известная школа № 1321). Осенью 1992 года стартовал масштабный проект «Интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья», инициированный Министерством образования Российской Федерации. В результате данных инициатив была создана группа пилотных площадок в 11 субъектах Российской Федерации, нацеленных на внедрение инновационных методик совместного обучения здоровых детей и детей-инвалидов [15]. Данный инклюзивный подход последовательно реализует положения, закреплённые в ст.2 Конституции РФ 1993 года, провозглашающей человека, его права и свободы высшей ценностью. Государство принимает на себя ответственность за признание, соблюдение и защиту прав и свобод каждого гражданина [12].

С 1991 года в России зафиксирована устойчивая тенденция к увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья. В советское время статус инвалида определялся главным образом по степени

трудоспособности и профессиональной пригодности. Для несовершеннолетних этот подход был неприменим, так как дети формально не привлекались к труду, категория «ребёнок-инвалид» не имела правового закрепления. Дети с серьезными нарушениями здоровья не получали социальной защиты, пенсий и других видов государственной поддержки, их обеспечение полностью зависело от родителей или попечителей. Первые существенные изменения начались в июле 1991 года, когда Министерство здравоохранения РСФСР издало приказ № 117 «О порядке выдачи медицинского заключения на детей-инвалидов в возрасте до 16 лет». Согласно этому документу «ребенком-инвалидом» признавался несовершеннолетний гражданин, испытывающий серьезные затруднения в повседневной жизни и социализации вследствие нарушения физического и психического развития. Это решение стало началом юридического оформления особого статуса для детей с особыми потребностями, открыв путь к введению системы специальных пособий и социальных льгот. С момента введения официального термина «ребёнок-инвалид» наблюдается значительный прирост обращений со стороны семей с целью получения этого статуса, также заметное возрастание количества детей, получивших его, что стало причиной расширения перечня критериев для предоставления такого статуса. Но значительный импульс развитию инклюзивных процессов придала Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, прошедшая в 1994 году в испанском городе Саламанка под эгидой ЮНЕСКО [10]. По итогам конференции была принята Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, в которой провозглашался принцип инклюзивного образования и вводился в международную практику термин «инклюзия» [16]. Акцент в инклюзивной модели ставится на вовлечение всех детей в единый образовательный процесс [12; 14].

Выбор той или иной модели оказывает непосредственное воздействие на характер преобразований в сфере предоставления образовательных услуг и организации образовательного процесса, обеспечивая согласованность мероприятий по улучшению условий жизнедеятельности для лиц с различными формами ограничений. Таким образом, наличие чётких правовых норм и осмысленный выбор научной концепции являются ключевыми условиями эффективной реализации принципов инклюзии в сфере социальных отношений.

Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ устанавливает правовые нормы и принципы социального обслуживания граждан с ограниченными возможностями здоровья. Закон определяет ключевые термины, используемые в данной сфере:

- инвалидом признается физическое лицо, имеющее устойчивые

расстройства функций организма, вызванные хроническими заболеваниями, вследствие перенесенных травм, либо врожденными патологиями, что влечет существенные ограничения жизнедеятельности и требует осуществления специализированной социальной защиты;

- ребёнком-инвалидом считается лицо младше восемнадцати лет, соответствующее критериям инвалидности, указанным выше;

- под понятием «ограничение жизнедеятельности» подразумевается потеря человеком возможности полноценно выполнять повседневную деятельность – как полностью, так и частично [11].

Международная Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006, была ратифицирована 187 странами-участниками [8]. Применение и адаптация этого документа на территории Российской Федерации произошли после издания Федерального закона РФ от 3 мая 2012 года № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». Это говорит о стремлении нашего государства обеспечить соответствующие условия, установленным международными нормами, в области экономических, социальных, правовых и иных аспектов жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями здоровья.

С момента своего внедрения инклюзивное образование прочно укоренилось в качестве одного из главных направлений модернизации системы российского образования, что было закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. В пункте 27 статьи 2 термин «инклюзивное образование» определён как обеспечение одинаковых возможностей для всех обучающихся независимо от состояния здоровья, уровня подготовки и индивидуальных особенностей при учёте разнообразия потребностей и потенциала каждого ребёнка. Введение единых нормативных требований для организации учебной деятельности, создание основы для реализации разных видов образовательных подходов и разработка целевых адаптированных обучающих программ предусмотрено в п. 28 указанной статьи. Дополнительно, согласно ст. 38 закона, на государство возложена ответственность за осуществление контроля над деятельностью коммерческих структур, функционирующих в аккредитованных организациях [3; 4; 13].

Равные условия обучения всем обучающимся, независимо от их физического состояния, закреплены в Постановлении Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 № 26 (с изменениями на 27.08.2015) «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи», которое устанавливает обязательные нормы для работы школ, детских садов, летних лагерей и клубов. Этот документ регулирует санитарно-гигиенические параметры деятельности учреждений, ориентированных на детей и молодёжь, задаёт единые стандарты по

эксплуатации зданий, режимам работы и организации педагогического процесса [2; 3].

Анализ становления инклюзивного образования свидетельствует о соответствии действующего российского законодательства международным нормам, ориентированным на реализацию комплексного, интегративного подхода в сфере обучения. Нарушение установленных норм может повлечь применение административной ответственности в отношении виновных лиц [2; 5; 6]. Чтобы инклюзия стала неотъемлемой частью современной образовательной среды и гарантировала каждому ребенку право на доступ к качественному образованию, необходимо соблюдение следующих ключевых принципов:

1. Создание условий для равного доступа к образованию: инклюзивная модель направлена на ликвидацию преград, вызывающих дискриминацию. Это способствует более полной интеграции учащихся с различными потребностями в единую образовательную систему.

2. Формирование социальной зрелости и навыков коммуникации: включение детей с ограниченными возможностями здоровья в коллективную деятельность способствует развитию эмоциональной отзывчивости, уважения к различиям. Регулярное общение внутри группы помогает учащимся лучше понимать потребности других, учитывать разнообразие взглядов, ценностей и культурных особенностей [1].

3. Оптимизация учебного процесса за счёт персонализированного подхода: обеспечение обучения, адаптированного под индивидуальные особенности каждого ребенка, достигается за счёт применения гибких организационных форм и методик.

4. Подготовка к самостоятельной жизнедеятельности: инклюзивное образование способствует формированию у учащихся опыта конструктивного взаимодействия, умения работать в команде и оказывать помощь товарищам. Эти навыки играют решающую роль при переходе к взрослой жизни в условиях реального мира.

5. Содействие профессиональному развитию педагогов: для стабильной реализации инклюзивных образовательных программ требуется постоянное повышение квалификации педагогов, в том числе в области специальных методик и технологий, предназначенных для работы с детьми с особыми потребностями. Создание системы мониторинга и оценки результативности инклюзивных практик в образовательных учреждениях позволит обнаружить эффективные методики работы педагогов [3; 16].

Заключение. Инклюзия в Российской Федерации представляет собой ключевой процесс преобразования общества, ориентированный на интеграцию всех граждан, независимо от степени их интеллектуальных и физических способностей, в единую образовательную среду, и обеспечение равного доступа к социальной инфраструктуре. Основной целью формирования образовательного пространства становится создание

условий для полной социализации людей с особыми образовательными потребностями и их активного участия в культурно-общественной жизни. Эта модель опирается на использование передовых цифровых и педагогических технологий, направленные на преодоление физиологических и когнитивных ограничений. Дальнейшая реализация эффективной модели инклюзии требует масштабных усилий по формированию всеобъемлющей государственной политики. Теоретическая база и практические методики инклюзивного образования продолжают совершенствоваться, обогащаясь новыми научными идеями и инновационными решениями [7].

Список литературы

1. Артыкова, Ш. Инклюзивное образование: современные подходы, вызовы и перспективы реализации в образовательных учреждениях / Ш. Артыкова, Ш. Аллалыева // *Eo ipso*. – 2024. – № 11. – С. 222-224. – EDN LRWTKS.
2. Бабина, А. П. Инклюзивная среда в условиях дошкольного учреждения: проблемы и перспективы / А. П. Бабина // *Актуальные проблемы социогуманитарного образования : Сборник статей / Научная редакция Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер*. – Екатеринбург : [б.и.], 2021. – С. 211-215. – EDN GWRRAN.
3. Бородина, Е. М. К вопросу о введении федеральных образовательных программ в систему общего образования / Е. М. Бородина, Е. В. Донгаузер // *Традиции и инновации в педагогическом образовании : Сборник научных трудов. В 2-х частях, Екатеринбург, 13 апреля 2024 года*. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 236-242. – EDN ARXQAL.
4. Бородина, Е. М. Трансформация понятия «качество образования» в системе общего образования Российской Федерации / Е. М. Бородина, Е. В. Донгаузер // *Традиции и инновации в педагогическом образовании : Сборник научных трудов VII Международной конференции, Екатеринбург, 08 апреля 2023 года*. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 87-98. – EDN ONUU.
5. Григорян, Г. Ф. Инклюзивное образование. Краткие вопросы и ответы об инклюзии / Г. Ф. Григорян // *Человек. Социум. Общество*. – 2025. – № S16. – С. 57-62. – EDN QNDJJK.
6. Донгаузер, Е. В. К вопросу о психологической безопасности образовательной среды в современном инклюзивном образовании / Е. В. Донгаузер, Е. О. Гаспарович // *Традиции и инновации в педагогическом образовании : Сборник научных трудов. В 2-х частях, Екатеринбург, 13 апреля 2024 года*. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 110-114. – EDN NOXOZR.
7. Ермакова, М. А. История становления инклюзивного образования / М. А. Ермакова // *Понятийный аппарат педагогики и образования : Коллективная монография*. – Благовещенск : Благовещенский государственный педагогический университет, 2024. – С. 289-295. – EDN UOPNOO.
8. Идиятуллина, Э. И. Сравнительный анализ российской и зарубежной практики нормативного регулирования инклюзивного образования / Э. И. Идиятуллина // *Конституционализм, его принципы и их роль в развитии и защите прав человека : Материалы VII Молодежных образовательных чтений, Уфа, 26 апреля 2023 года*. – Уфа : Научно-исследовательский институт проблем правового государства, 2023. – С. 83-87. – EDN HBPJHX.

9. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учебное пособие для студентов педагогических вузов: / Н. Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2013. – 320 с.
10. Новикова, А. Х. История становления инклюзивного образования в России (начало 20 века - настоящее время) / А. Х. Новикова, А. Г. Мухаметшин // Успехи гуманитарных наук. – 2024. – № 11. – С. 304-313. – EDN JPBAAB.
11. Петрова, К. А. Инклюзивное образование: современные подходы к правовому регулированию / К. А. Петрова, У. В. Иванова // Традиции и инновации в современном образовательном пространстве : Сборник статей молодых ученых Российской академии образования. – Москва : Российская академия образования, 2025. – С. 217-221. – EDN ZPUSUA.
12. Права инвалидов: правовое регулирование, механизмы защиты и реализации / Ф. Д. Байрамов, А. И. Каирова, А. Ю. Озов [и др.]. – Том Часть II. – Москва : Московский государственный гуманитарно-экономический университет, 2020. – 134 с. – EDN FEBWEO.
13. Решетникова, А. И. Инклюзивное образование: современные подходы и проблемы реализации / А. И. Решетникова, А. А. Пащенко // Юность и Знания - Гарантия Успеха – 2025. Сборник научных статей 12-й Международной молодежной научной конференции. В 4-х томах, Курск, 25–26 сентября 2025 года. – Курск : ЗАО «Университетская книга», 2025. – С. 250-252. – EDN AIMS VT.
14. Тиунова, А. Е. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях современного российского инклюзивного образования / А. Е. Тиунова, Е. В. Донгаузер // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей, Екатеринбург, 23 апреля 2016 года / Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства. – Екатеринбург: ООО Издательский дом «Ажур», 2016. – С. 144-148. – EDN YGMBLF.
15. Частухина, С. А. Инклюзивное образование в современных российских школах: проблемы и возможности развития / С. А. Частухина // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей, Екатеринбург, 23 апреля 2016 года. – Екатеринбург : ООО Издательский дом «Ажур», 2016. – С. 159-164. – EDN YGMBMJ.
16. Черепанова, М. Г. Формирование инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / М. Г. Черепанова // Традиции и инновации в педагогическом образовании : Сборник научных трудов. В 2-х частях, Екатеринбург, 11 апреля 2025 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2025. – С. 272-277. – EDN AERGDQ.

СТОРИТЕЛЛИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Донгаузер Елена Викторовна, Подкина Полина Сергеевна
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, РФ
dong-elena@yandex.ru, polina2003-21@mail.ru

Аннотация. Развитие познавательной активности младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) требует индивидуального подхода и новейших методов обучения. Одним из перспективных направлений современной коррекционно-педагогической практики является использование сторителлинга – метода, основанного на рассказывании историй. В статье рассмотрены разработки отечественных исследователей; представлена теоретическая модель цифрового продукта на основе сторителлинга для развития познавательной активности младших школьников с РАС.

Ключевые слова: сторителлинг, познавательная активность, младшие школьники, расстройство аутистического спектра.

Введение. Познавательная активность – главнейшее условие формирования у детей потребности в знаниях, овладении навыками творческой деятельности, самостоятельности, обеспечения глубины и прочности знаний; фундамент, являющийся условием дальнейшего образования и личностного роста [4; 11].

Понятие «познавательная активность» детально изучала Т.И. Шамова и в своих исследованиях раскрыла уровни данной активности:

1) воспроизводящая активность: обучающиеся должны не только получить знания, но также понять и запомнить новую информацию, а в дальнейшем воспроизводить ее без существенных потерь, применять на практике;

2) интерпретирующая активность: обучающиеся должны использовать уже полученные знания для выявления смысла и проникновения в сущность явления;

3) творческая активность: обучающиеся должны улавливать природу явлений, находить разные способы причинно-следственной связи [19].

Понятие познавательной активности у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) рассматривается разными исследователями (К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, В. И. Евстеева, Н. В. Филиппова, Ю. В. Пакулова-Троцкая и др.) с точки зрения особенностей их когнитивного развития, сенсорного восприятия, эмоциональной сферы и взаимодействия с окружающим миром [5; 9; 11; 12]. Ключевыми аспектами являются:

- 1) неравномерность развития;
- 2) влияние аффективных нарушений на когнитивные функции;
- 3) необходимость создания специальных условий для стимуляции познавательной деятельности [11].

Обучающиеся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра имеют нестабильное внимание. Они обладают ограниченной способностью к концентрации [5; 12]. По мнению В. В. Лебединского, внимание детей с РАС зачастую не соответствует норме, а значит, возможны два варианта отклонения:

- 1) резкое снижение внимания через короткое время;
- 2) излишняя рассеянность [10].

Процессы ощущения и восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра осложнены проблемой с ориентацией: младшие школьники сосредоточены более на отдельных деталях предметов, нежели на целостных объектах. Память детей с РАС работает механически, а значит ребенок запоминает материал только большими частями без анализа отдельных составляющих. Младшие школьники обладают разрозненным воображением: оно или чрезмерно упрощено, или характеризуется излишне фантастическими образами [5].

Основная часть. В современном образовании одним из преимуществ является реальная опора на обучаемость и обязательное изучение индивидуальных познавательных возможностей школьников [15, с. 79]. Традиционные подходы к развитию познавательной активности у младших школьников с РАС включают множество методик, в числе которых дидактические игры, специальные программы коррекционной помощи («ТЕАССН»), прикладной и вербально-поведенческий анализ поведения (АВА, VBA), эмоционально-смысловой подход (DIR), ежедневная терапия (DLT), создание специализированных образовательных сред и активное вовлечение родителей в учебный процесс [10]. Эти подходы направлены, прежде всего, на закрепление первичных социальных навыков детей с РАС. Общая цель методик заключается в том, чтобы научить младшего школьника воспринимать информацию, осуществлять ее обработку, стимулировать мыслительные и другие психические процессы [8]. Однако традиционные подходы не всегда показывают высокие результаты в отношении познавательной активности обучающихся. Поэтому необходимо искать иные психолого-педагогические подходы к обучению таким образом, чтобы было возможно наиболее полно учитывать особые образовательные потребности всех тех обучающихся, у которых они возникают [3, с. 113].

Цифровизация образования предполагает создание новых информационных образовательных ресурсов, современных дидактических средств, обеспечивающих повышение эффективности процесса обучения [2, с. 141]. Современные информационные технологии нашли широкое применение в области коррекции и воспитания детей с расстройствами

аутистического спектра. Исследования, направленные на выявление эффективности использования цифровых технологий в процессе обучения младших школьников с РАС, доказывают, что применение мультимедийных материалов, электронных разработок (приложений, сайтов, учебных пособий) благотворно влияет на развитие познавательной активности детей. В таблице 1 представлены официальные положения, подтвержденные эмпирическими наблюдениями ведущих учёных и экспертов в данной области.

Таблица 1

Цифровые технологии для младших школьников с РАС

Наименование	Разработчики, исследователи	Характеристика
AAccessTalk	Корейский передовой институт науки и технологий (KAIST)	Технология разработана на основе взаимодействия с искусственным интеллектом. Исследования показали эффективность взаимодействия детей с РАС и родителей
Мобильные приложения «Читаю сам без мамы», «Мой альбом»	Е. Н. Солдатенкова, И. В. Блинова	Рассмотрены возможности разработанных приложений для использования их детьми с РАС
VR-inclusion	С. Андреев, РОО «Контакт», Агентство инноваций Москвы	Виртуальные сценарии проблемных ситуаций с подсказками для решения
Mocotos (Mobile communications tools for children)	М. Мониби Г. Р. Хайес	Мобильные средства для общения детей с РАС, обучение печати
Интерактивный стол	AVKompleks, Интерактивная проекция и др.	Интерактивные доски (столы) с упражнениями и заданиями для адаптации детей с РАС
	Е. В. Крылова, И. В. Сычева	

Технологии, представленные выше, являются лишь малой частью современных разработок для развития младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Среди наиболее эффективных инструментов выделяют интерактивные образовательные платформы, компьютерные игры, виртуальную реальность и мультимедийные приложения [6].

Цифровые технологии, применяющиеся в процессе развития познавательной активности детей, объединены ключевым свойством наглядности. Мультимедийные презентации, интерактивные доски, мобильные приложения являются примерами визуализации материала (карточки, изображения, видео, дополненная реальность) для младших школьников с РАС [16]. Нельзя забывать, что все эти цифровые разработки имеют ряд ограничений:

1) неполная адаптация интерфейса с учетом особенностей восприятия младших школьников;

2) частое использование «экрана» нарушает взаимодействия: «обучающийся-учитель», «обучающийся-обучающийся».

Исходя из выявленных проблем, становится актуальной разработка дополнительных цифровых технологий, основанных на использовании не только цифровых инструментов, но и живого педагогического общения с младшими школьниками. Наиболее оптимальным решением проблемы является педагогический сторителлинг.

Сторителлинг буквально означает «рассказывание историй». В образовательном пространстве используется определение, сформулированное Е. В. Харунжевой и И. В. Грылевым. Сторителлинг - это технология передачи информации с использованием специальных средств выразительности для увеличения интереса слушателей [17]. На основе исследований Н. В. Багрецовой, О. Б. Пятковой, Е. А. Челноковой, К. В. Калинкиной и др., выявлены следующие виды образовательного сторителлинга:

– рецептивный (классический): история становится самостоятельным «продуктом», слушатели воспринимают информацию исключительно на слух, но формат истории может быть представлен не только в аудио или текстовом материале, но и в видеозаписи [6];

– продуктивный (активный): в процессе прослушивания истории обучающиеся участвуют в обсуждении, выполняют задания, находят ответы и всячески взаимодействуют друг с другом или с педагогом [1; 13].

Преимущества сторителлинга для младших школьников с РАС заключаются в следующем:

1) материал обладает эмоциональным фоном, что способствует быстрому запоминанию (красочные карточки, анимации, дополнительные звуковые эффекты);

2) ассоциативные модели отличаются яркостью, что повышает скорость восприятия материала (явлений, понятий, объектов);

3) в процессе обсуждения младшие школьники учатся яснее выражать свои мысли, чувства.

Несмотря на ограниченное количество исследований, данная практика постепенно получает признание как один из вспомогательных способов повышения успешности образовательного процесса [8; 11; 14].

В ходе анализа было выявлено, что цифровых разработок сторителлинга для младших школьников с РАС критически мало. Рассмотренные выше исследования представляют исключительно очный способ подачи информации. Исходя из этого, выявлена необходимость разработки специального цифрового продукта, который бы совмещал в себе не только анимации, изображения, но и голос рассказчика.

Далее представим теоретическую модель в соответствии с

требованиями к разработке сторителлинг-продукта для младших школьников с РАС (табл. 2).

Таблица 2

Требования к разработке цифрового продукта

Требование	Описание
Интерфейс и визуализация элементов	Дизайн продукта в двух контрастирующих друг с другом цветах, минимализм экрана, четкость и понятность объектов, образов
Голос и аудио	Четкая дикция, понятная речь, мягкий тембр голоса без резких переходов с низких частот на высокие
Содержание	Разделение истории на этапы (главы, части), повторение отдельных понятий или явлений, создание шаблонных ситуаций
Взаимодействие с интерфейсом	Возможность выбора сложности, кнопки «возврат», «повторение», «подсказка». Возможность просмотра прогресса
Технические характеристики	Использование в режиме оффлайн, поддержка смартфонов, планшетов, ноутбуков. Защита персональных данных

В зависимости от учебного предмета содержание цифрового продукта на основе сторителлинга должно содержать основные этапы или главы:

1. «Начало путешествия». Краткое введение в историю, использование главного героя и знакомство с ним, предложение помочь герою. Обозначение необходимости прослушивания истории и выполнения сопутствующих заданий.

2. Содержание продукта представляется на одном «листе» или «слайде» в виде текста, миссий или карты.

3. Каждая глава оформляется в соответствии с предыдущей и имеет следующее наполнение: аудио (голос диктора), звуковые эффекты (при необходимости), изображение или текст, практическое задание.

4. Оценка результатов представляется по итогам каждой пройденной главы. Используются цифровые награды: значки, недостающие элементы какого-либо символа, карты, сундука и др.

5. Финальное испытание подразумевает выполнение итогового задания, а также получение награды, описанной в п. 4. Конец «истории» сопровождается видеообращением героя сказки к ребенку. Герой подводит итоги, хвалит обучающегося, повторяя в контексте поздравления изученные темы.

Заключение. Цифровой продукт на основе сторителлинга является универсальным средством, но его использование в процессе обучения конкретным предметам школьной программы или в сфере дополнительного образования подразумевает включение дополнительных элементов. В случае с естественными науками в цифровой продукт необходимо включить автоматизированный механизм счета (сложение,

вычитание, деление и умножение). Гуманитарные науки подразумевают использование специального словаря. Сфера дополнительного образования требует включения изображений (живопись), инструментального звучания (музыкальное искусство) и др. [18].

Внедрение данного цифрового инструмента требует тесного сотрудничества с преподавателями (предметниками), логопедами, дефектологами и психологами. Совместная работа обеспечит максимальную эффективность разработанного продукта как средства развития познавательной активности младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Багрецова, Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты / Н. В. Багрецова // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 25-38. – DOI 10.31862/2500-297X-2020-2-25-38. – EDN CERXBX.
2. Донгаузер, Е. В. Инновационная деятельность будущих учителей в цифровом образовательном пространстве / Е. В. Донгаузер // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : Материалы III Международной научно-практической конференции, Донецк, 27 июня 2024 года. – Донецк : ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», 2024. – С. 140-145. – EDN HMYEQU.
3. Донгаузер, Е. В. К вопросу о психологической безопасности образовательной среды в современном инклюзивном образовании / Е. В. Донгаузер, Е. О. Гаспарович // Традиции и инновации в педагогическом образовании : Сборник научных трудов. В 2-х частях, Екатеринбург, 13 апреля 2024 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 110-114. – EDN NOXOZR.
4. Донгаузер, Е. В. Тьюторское сопровождение как средство познавательной мотивации детей подросткового возраста в общеобразовательной организации / Е. В. Донгаузер // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2022. – № 2. – С. 66-77. – EDN YWQQXE.
5. Евстеева, В. И., Филиппова, Н. В. Особенности развития познавательной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста, страдающих ранним детским аутизмом / В. И. Евстеева, Н. В. Филиппова // БМИК. – 2014. – №5. – С. 642-643. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-poznavatelnoy-sfery-u-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta-stradayuschih-rannim-detskim-utizmom> (дата обращения: 10.05.2026).
6. Казначеева, С. Н. Сторителлинг как технология эффективных коммуникаций / С. Н. Казначеева, К. В. Калинкина, Е. А. Челнокова, Н. М. Григорян // Перспективы науки и образования. – 2017. – №5(29). – С. 7-12. – EDN ZQMZJR.
7. Комиссарова, Л. М. Сторителлинг как коммуникационная технология / Л. М. Комиссарова, А. С. Васильева, Е. Е. Горбань // PR и реклама в изменяющемся мире: региональный аспект. – 2017. – № 17. – С. 96-104. – EDN YVNAFU.
8. Крылова, Е. В. Использование интерактивного стола с целью активизации познавательной деятельности детей с РАС / Е. В. Крылова, И. В. Сычева // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2020 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство. – 2020. – С. 45-49. – EDN GTYOWN.
9. Лебединская, К. С. Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская. – Москва : НИИ

дефектологии РАО. – 1992. – 186 с. – ISBN 5-09-001264-4.

10. Лебединский, В. В., Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Изд-во МГУ. – 1990. – 321 с. – ISBN 5-211-01090-2.

11. Никольская, О. С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / О. С. Никольская, К. С. Лебединская, Е. Р. Баенская. – 2007. – 95 с. – ISBN 5-901599-28-4.

12. Пакулова-Троцкая, Ю. В. Проблемы соматической патологии у детей с расстройствами аутистического спектра / Ю. В. Пакулова-Троцкая, С. Л. Няньковский // Здоровье ребенка. – 2016. – № 1(69). – С. 63-67. – EDN VSBKUT.

13. Пяткова, О. В. Метод сторителлинга в обучении / О. В. Пяткова // Школьные технологии. – 2018. – № 6. – С. 41-45. – EDN ZCNKGL.

14. Симакова, С. И. Мультимедийный сторителлинг - теоретическое осмысление / С. И. Симакова, А. П. Енбаева, Т. Б. Исакова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2019. – Т. 1, № 1. – С. 222-230. – EDN VWHMNY.

15. Соболев, Г. Н. Персонализация образовательного процесса в школе средствами ИКТ / Г. Н. Соболев, Е. В. Донгаузер // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2022. – № 1. – С. 77-90. – EDN KATMGU.

16. Тиунова, А. Е. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях современного российского инклюзивного образования / А. Е. Тиунова, Е. В. Донгаузер // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей, Екатеринбург, 23 апреля 2016 года / Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства. – Екатеринбург: ООО Издательский дом “Ажур”, 2016. – С. 144-148. – EDN YGMBLF.

17. Харунжева, Е. В. Теоретические основы использования сторителлинга в образовательном процессе / Е. В. Харунжева, И. В. Грылев // Педагогическое искусство. – 2021. – № 2. – С. 28-32. – EDN MTEPXS.

18. Чернобай, Т. А. Активизация познавательной деятельности детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством развивающей методики Гленна Домана / Т. А. Чернобай // Молодой ученый. – 2021. – № 5 (347). – С. 365-367. – EDN KEGRON.

19. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – Москва : Педагогика, 1982. – 209 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Донгаузер Елена Викторовна, Черепанова Марина Геннадьевна
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, РФ
МБДОУ - детский сад № 413,
г. Екатеринбург, РФ
dong-elena@yandex.rumarina_cherepanova_86@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию практических аспектов формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций. В работе раскрываются ключевые направления профессионального развития педагогов: внедрение программ непрерывного профессионального роста, использование современных педагогических технологий и методов, развитие межличностных и междисциплинарных навыков. Особое внимание уделяется практическим инструментам, таким как тренинги, мастер-классы, рефлексия и психологическая поддержка, способствующим повышению профессиональной компетентности педагогов и созданию инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: инклюзивное образование, компетентность педагога, дошкольное образование, инклюзивные практики, профессиональное развитие.

Введение. В современном мире развитие инклюзивного образования становится одним из приоритетных направлений реформирования системы дошкольного образования. Инклюзивное (фр. *inclusif* – включающий в себя) или включенное образование – это процесс трансформации общего образования, основанный на понимании, что люди с особыми образовательными потребностями в современном обществе могут и должны быть вовлечены в социум. Время и развитие во всех сферах общества дает нам понять, что реализация данной идеи более чем возможна [4, с. 125]. Поэтому необходимо дальнейшее развитие научно-методического обеспечения, направленного на создание эффективных и адаптируемых программ повышения квалификации педагогов ДОО, обеспечивающих формирование у них целостной инклюзивной компетентности [15]. Это позволит обеспечить качественное инклюзивное образование для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей и потребностей [5; 13; 15; 16].

Находясь в постоянном развитии, учебный процесс сегодня требует перехода от устоявшихся средств к более совершенным, основой которых является человекоцентрический подход [12, с. 188]. В рамках реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) особое значение приобретает

формирование у педагогов инклюзивной компетентности – способности создавать условия для развития детей с ОВЗ, применять специальные методы и технологии, а также эффективно работать в команде с родителями и специалистами [5; 6; 8; 13; 15].

Основная часть. Инклюзивная компетентность педагога представляет собой комплекс профессиональных, межличностных и организационных навыков и знаний, необходимых для эффективной работы в условиях инклюзивной среды; включает в себя умение адаптировать образовательные программы и методы под индивидуальные потребности каждого обучающегося. Педагог должен обладать не только профессиональными знаниями в области педагогики, психологии и специального образования, но и межличностными навыками, такими как эмпатия, терпение, толерантность [14], умение слушать и слышать, налаживать доверительные отношения с учащимися, их семьями и коллегами [1; 13]. Кроме того, педагогам необходимо развивать навыки междисциплинарного взаимодействия, умение коммуницировать и сотрудничать с родителями, специалистами различных областей – логопедами, психологами, медицинскими работниками – для совместного достижения оптимальных результатов в развитии и социализации детей с различными особенностями. Внедрение инклюзивных практик требует постоянного повышения квалификации, обмена опытом и внедрения современных технологий обучения, что способствует формированию профессиональной компетентности, ориентированной на уважение и поддержку уникальности каждого ребёнка [7; 8; 9; 16].

Одним из наиболее эффективных направлений формирования инклюзивной компетентности педагогов является *внедрение программ непрерывного профессионального развития, включающих практические тренинги, мастер-классы, семинары и курсы повышения квалификации*. Эти программы позволяют педагогам постоянно обновлять свои знания и навыки, адаптироваться к современным требованиям образовательной среды и развивать компетентность в области инклюзивного образования. Практические тренинги дают возможность приобрести конкретные умения и отработать методы работы с различными категориями воспитанников в условиях реальной деятельности. Мастер-классы позволяют делиться опытом и лучшими практиками среди коллег, а семинары стимулируют обсуждение актуальных вопросов и совместный поиск решений. Курсы повышения квалификации обеспечивают систематизированное изучение новых подходов, технологий и нормативных требований, что способствует формированию устойчивой профессиональной компетентности. Внедрение таких программ способствует созданию профессионального сообщества, в рамках которого педагоги могут обмениваться опытом, поддерживать друг друга и совместно совершенствовать свою работу, что, в конечном итоге, положительно сказывается на качестве образования и успешности всех

обучающихся [16].

Важным направлением практической подготовки педагогов МБДОУ – детского сада № 413 г. Екатеринбурга стало проведение мастер-классов по социо-игровым технологиям для работы в инклюзивных группах. Осознавая, что для детей с ограниченными возможностями здоровья главная проблема часто заключается не в освоении учебного материала, а в адаптации и умении взаимодействовать со сверстниками, педагогический коллектив разработал серию обучающих мастер-классов. Главная задача данных мастер-классов - научить педагогов организовывать игровую и образовательную деятельность так, чтобы в ней могли участвовать все дети, включая детей с ОВЗ, без предварительного изучения сложных правил и ролей:

- педагоги, играя роль детей, осваивают методы формирования групп по простым и понятным признакам (цвет одежды, цвет глаз, геометрические фигуры на входных билетах, любимые времена года). Для детей с ОВЗ это простой способ найти свою группу без необходимости сложного выбора;

- педагоги изучают техники «превращения», используя волшебные предметы (палочка, платок, подушка, драгоценный камень, снежинка, клубочек), чтобы «превратить» детей в деревья, ветер, жучков, тигров, бабочек. Это помогает преодолеть страх публичности, так как ребенок играет не себя, а образ. Неговорящие дети могут свободно принимать участие в такой игре через движение и пантомиму;

- педагоги знакомятся с набором игр, которые позволяют детям свободно двигаться, кричать и сбрасывать накопившееся напряжение. Например, в процессе игры «Зеркало» дети делятся на пары и повторяют движения друг друга, акцентируя внимание на взаимодействии, а не на качестве движений. Это помогает гиперактивным детям выплеснуть энергию, а тревожным – получить опыт безопасного телесного контакта;

- педагоги учатся создавать проблемные ситуации, которые требуют совместных усилий для решения, совместного создания какого – либо продукта. Например, в гости к детям приходят маленькие игрушки из киндер – сюрпризов. Они хотят жить дружно, как в настоящем городе, но у них нет мест для жилья, нет школ, театров, гаражей и дорожек. Игрушки «просят» детей создать им целую улицу. Дети делятся на небольшие группы по 2 – 3 человека, и каждая группа получает задание построить один элемент игрушечной улицы. В конце игры получается общий продукт: целый игрушечный город. В завершение дети разыгрывают сценку, где игрушки благодарят их за помощь и рассказывают, как им хорошо жить на красивой и удобной улице, которую они построили вместе.

В процессе внедрения полученного практического опыта на мастер-классах педагоги стали отмечать, что дети с ограниченными возможностями здоровья, ранее державшиеся в стороне, начали активнее участвовать в

совместных играх, и количество конфликтов, связанных с непониманием игровых правил, уменьшилось. Поэтому данные социо-игровые технологии постепенно становятся универсальным инструментом в ДООУ, который объединяет детей с разными возможностями и нормотипичных детей в единую игровую команду.

Еще одним значимым направлением практической подготовки педагогов МБДОУ детского сада № 413 является активное *сетевое взаимодействие с культурными учреждениями города Екатеринбурга*. В рамках данного сотрудничества была реализована эффективная форма взаимодействия – участие педагогической команды в интерактивном квесте, организованном на базе библиотеки «Малая Герценка». Библиотека, расположенная в историческом особняке XIX века, представляет собой уникальное образовательное пространство, что также способствует обогащению образовательного процесса и повышению профессиональной компетентности педагогов.

Целью мероприятия являлось приобретение практических умений в области разработки и внедрения квест – технологий, что позволило в дальнейшем адаптировать данные инновационные методики для эффективной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Участвуя в квесте «Тайны старого дома», педагоги на практике освоили метод последовательного решения задач, так как столкнулись с многообразием типов заданий, включая поисковые (поиск книги по шифру), интеллектуальные (разгадывание ребусов), творческие (расшифровка посланий). Это стимулировало их к разработке аналогичных методических подходов при работе с детьми с ОВЗ: в МБДОУ детском саду № 413 были разработаны мини-квесты, которые интегрировали задания, направленные на развитие слухового внимания, зрительно – моторной координации, логического мышления и двигательной активности.

Опыт, полученный в процессе сетевого взаимодействия, стал важным ресурсом для профессионального роста педагогов. Они не только освоили теоретические аспекты квест – технологий, но и погрузились в нее на практике. Это позволило им глубже понять специфику применения квест – технологии в образовательной среде, а также адаптировать ее для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, учитывая их психофизиологические особенности, дозируя нагрузку и создавая ситуации успеха для каждого воспитанника.

Внедрение инновационных технологий, включая использование цифровых образовательных платформ, мобильных приложений и интерактивных средств обучения, способствует более эффективной организации образовательного процесса, повышая уровень вовлеченности и мотивации детей [10; 11]. Использование мультимедийных средств, электронных обучающих программ, сенсорных и моторных игр, а также технологий виртуальной реальности, расширяет возможности для активного

и интересного обучения [8]. Такие подходы позволяют не только повысить мотивацию и участие детей в образовательном процессе, но и способствуют формированию у них позитивного отношения к учебе и развитию самостоятельности. В результате происходит не только обновление знаний, но и формирование практических умений, необходимых для реализации инклюзивного образования.

Взаимодействие с родителями и специалистами является одним из ключевых практических аспектов формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ДО. Эффективная коммуникация и сотрудничество позволяют создать единую системную поддержку развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, а также способствуют профессиональному росту педагогов и повышению качества инклюзивного образования [4; 8; 13; 16]. Регулярные консультации с родителями и специалистами – логопедами, психологами, дефектологами позволяют своевременно обсуждать особенности развития ребенка, выявлять его потребности и совместно разрабатывать индивидуальные планы поддержки. Такие встречи способствуют укреплению доверия, обмену информацией и формированию общего понимания целей и задач инклюзивной среды. Важно организовывать их систематически, создавая условия для открытого диалога и обмена мнениями [1; 2; 5]. Эффективное взаимодействие предполагает регулярный обмен информацией о достижениях, успехах и возникающих трудностях. В рамках этого педагогам важно делиться с коллегами и родителями лучшими практиками, использовать методические рекомендации и результаты наблюдений. Такой обмен способствует профессиональному развитию, повышению компетентности педагогов и созданию единого подхода в работе с детьми с разными особенностями [3; 10; 11]. В результате формируется доверительная и продуктивная атмосфера, которая способствует успешной инклюзии, развитию компетентности педагогов и созданию условий для гармоничного развития каждого ребенка.

Рефлексия и самообразование являются важнейшими компонентами профессионального развития педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ДО. Эти практики позволяют педагогам не только повышать свою компетентность, но и создавать условия для постоянного улучшения качества образовательной деятельности, формирования инклюзивной среды и эффективности взаимодействия с детьми и их семьями [13]. Работа с детьми с особенностями требует высокой эмоциональной вовлеченности, терпения и стрессоустойчивости. В долгосрочной перспективе это может привести к переутомлению и профессиональному выгоранию. Поэтому создание условий для психологической поддержки педагогов становится неотъемлемой частью системы повышения квалификации и развития

профессиональной компетентности [2; 15; 17]. Осознавая высокие риски профессионального выгорания педагогов инклюзивных групп, в МБДОУ детском саду № 413 внедрены регулярные меры поддержки. Каждые два месяца для педагогов, занимающихся с детьми с тяжелыми нарушениями, организуются супервизорские встречи с приглашенным специалистом – психологом или дефектологом из городского ресурсного центра. На этих встречах участники обсуждают сложные случаи из своей практики. Цель таких обсуждений не в том, чтобы предложить готовое решение, а в том, чтобы с помощью вопросов помочь педагогу увидеть ситуацию с разных ракурсов, осознать свои эмоции (раздражение, бессилие, жалость) и найти новые подходы и ресурсы для взаимодействия.

В качестве метода рефлексии своей профессиональной деятельности педагогам МБДОУ – детского сада № 413 рекомендуется вести не традиционный дневник трудностей, а «Дневник профессиональных побед», в котором они ежедневно или еженедельно фиксируют одно – два позитивных события или достижения своих воспитанников. Это может быть освоение нового навыка, оказание посильной помощи товарищу или воспитателю, активное участие в образовательной деятельности, хорошее поведение. Ведение данного дневника способствует переориентации внимания педагога с проблемных аспектов на позитивные результаты, что является важным фактором профилактики профессионального выгорания и повышения уровня профессиональной самооценки. В рамках педсоветов педагоги могут делиться этими «победами», что способствует созданию благоприятной эмоциональной атмосферы в коллективе.

Просмотр видеозаписей занятий для анализа также является ценным инструментом. Запись педагогических занятий и последующий их просмотр позволяют объективно оценить собственную работу, обратить внимание на особенности невербальной коммуникации, подачи материала и взаимодействия с детьми и коллегами [6]. Анализ видео помогает выявить моменты, вызывающие трудности, определить области для улучшения и закрепления положительных практик. Этот метод способствует развитию саморефлексии и формированию профессиональной саморегуляции.

Заключение. Внедрение современных педагогических технологий и методов в практику ДОУ способствует формированию инклюзивной компетентности педагогов современных дошкольных образовательных организаций. Постоянное повышение квалификации и системное профессиональное развитие позволяют педагогам эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса и адаптировать образовательные программы, обеспечивая доступное и качественное образование. Кроме того, использование инклюзивных педагогических практик способствует формированию у педагогов важнейших межличностных навыков, таких как терпение, эмпатия, толерантность и коммуникативность, что повышает эффективность их

взаимодействия с воспитанниками и их семьями. В результате изменяется не только уровень профессиональной подготовки педагогов, но и качество образовательной среды, создаваемой в дошкольных учреждениях, способствующей развитию у специалистов уважительного и гуманного отношения к каждому ребенку, а также их социальной ответственности.

Список литературы

1. Алехина, С. В. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации / С. В. Алехина, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 5. – С. 69-84. – DOI 10.17759/pse.2022270506. – EDN CXQOWK.
2. Волкова, Т. В. Организация инклюзивной образовательной среды в ДОО : учебно-методическое пособие: для педагогических работников и руководителей дошкольных образовательных организаций, студентов профильных колледжей и вузов / Т. В. Волкова, М. М. Прочухаева. — Москва : Сфера, 2019 — 112 с. — ISBN 978-5-9949-2331-3.
3. Грозная, Н. С. Инклюзивное дошкольное образование / Н. С. Грозная // Журнал «Синдром Дауна». XXI века. – 2010. – № 1 (4). – URL: <https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/inklyuzivnoe-doshkolnoe-obrazovanie/> (дата обращения: 22.03.26).
4. Донгаузер, Е. В. Современное состояние инклюзивного образования в системе высшего образования России / Е. В. Донгаузер, С. А. Частухина // Высшее образование в России: история и современность : сборник научных трудов / Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Институт педагогики и психологии детства; ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», Институт социальных и политических наук, Департамент философии ; Научный редактор: М. А. Дьячкова. Ответственный редактор: О. Н. Томюк. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2017. – С. 124-130. – EDN YNYLWJ.
5. Инклюзивное образование сегодня: проблемы и перспективы / М. В. Смирнова, М. В. Ерома [и др.] // Профессиональное образование в современном мире. – 2022. – Т. 12, № 2. – С. 231-239. – DOI 10.20913/2618-7515-2022-2-6. – EDN YNZKWX.
6. Инклюзивное образование: теория и практика : Сборник материалов II международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 08–09 июня 2017 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. – 664 с. – ISBN 978-5-87471-261-7. – EDN ZQYWMF.
7. Кузьмина, О. С. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования : монография / О. С. Кузьмина, Н. В. Чекалева, Т. Ю. Четверикова. – Омск : ООО Полиграфист, 2014. – 242 с. – ISBN 978-5-98236-053-3. – EDN VMXXBT.
8. Максимова, Н. А. Формирование компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования для осуществления инклюзивного образования : специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Максимова Наталья Алексеевна, 2021. – 194 с. – EDN WOVAWG.
9. Профессиональное развитие педагога : Материалы Второй Международной научно-практической конференции, Иркутск, 25–30 мая 2017 года. – Иркутск : Аспринт, 2017. – 424 с. – ISBN 978-5-4340-0182-3. – EDN ZOMKPD.

10. Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья / М. К. Кириллова, Э. Б. Чиркова, И. Ю. Гинжул [и др.]. – Ижевск : Удмуртский государственный университет, 2022. – 250 с. – ISBN 978-5-4312-1059-4. – EDN XDTBYH.
11. Сборник методических материалов по практикам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях / авт.-сост. О.С. Голубцова, В.В. Булыгина. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2021 – 229 с.
12. Соболев, Г. Н. Индивидуализация и персонификация образования как педагогическая проблема / Г. Н. Соболев, Е. В. Донгаузер // Персонализированное образование: теория и практика : Сборник материалов III научно-практической конференции, Екатеринбург, 26–28 апреля 2022 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 187-191. – EDN GXYOAB.
13. Современная семья и инклюзивное образование / Т. Д. Дубовицкая, И. Н. Макарова, И. Г. Макаревская [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Мир науки", 2020. – 160 с. – ISBN 978-5-6044812-3-3. – EDN FJEUFG.
14. Степанова, И. А. Толерантность как профессиональное свойство личности педагога / И. А. Степанова, Е. В. Донгаузер // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2012. – № 3(10). – С. 175-185. – EDN PJCILJ.
15. Черепанова, М. Г. Формирование инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / М. Г. Черепанова, Е. В. Донгаузер // Традиции и инновации в педагогическом образовании : Сборник научных трудов. В 2-х частях, Екатеринбург, 11 апреля 2025 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2025. – С. 272-277. – EDN AERGDQ.
16. Шаклеина, Ю. А. Современные проблемы подготовки будущего педагога к работе в сфере инклюзивного образования / Ю. А. Шаклеина // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта : сборник материалов международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 08 декабря 2016 года. – Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. – С. 651-658. – EDN YRZEYZ.
17. Шевелева, Д. Е. Возможности инклюзивного образования для детей с ДЦП: отечественный и зарубежный опыт / Д. Е. Шевелева // Школьные технологии. – 2017. – № 4. – С. 89-94. – EDN YOSSFH.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Заикина Виктория Анатольевна, Ручица Татьяна Сергеевна

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

v.zaikina02@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. Анализируются теоретические подходы к изучению словообразовательных процессов в онтогенезе и при речевой патологии, обобщаются данные современных исследований. Особое внимание уделяется дидактической игре как ведущему методу коррекционно-развивающей работы. Описываются основные направления работы: игры на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных. Делается вывод о высокой результативности систематического включения дидактических игр в логопедическую практику.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники, словообразование, дидактическая игра, логопедическая работа, коррекция, речевое развитие, морфология, языковое чутье.

Введение. Современный этап развития логопедии характеризуется повышенным вниманием к проблеме системных нарушений речи, среди которых особое место занимает общее недоразвитие речи у дошкольников. Общее недоразвитие речи представляет собой сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом нарушено формирование всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматического строя [1]. При этом одним из наиболее стойких и трудно преодолеваемых компонентов грамматического недоразвития является нарушение процессов словообразования.

Словообразование, как подчеркивала Т. В. Туманова, представляет собой особую область языковой системы, которая тесно связана как с лексиконом, так и с грамматикой, и ее освоение требует от ребенка способности к анализу, синтезу и обобщению языковых единиц [5]. В норме овладение словообразовательными моделями начинается уже в дошкольном возрасте, достигая пика активности к четырем-пяти годам. Однако у детей с общим недоразвитием речи речевые механизмы оказываются незрелыми, что проявляется в трудностях различения грамматических значений, смешении аффиксов, заменах словообразовательных моделей и отсутствии языкового чутья. Подобные

трудности не позволяют ребенку самостоятельно усваивать закономерности производных слов, что значительно обедняет его активный словарь и затрудняет построение развернутых высказываний.

В связи с этим поиск эффективных методов коррекции словообразовательных навыков у дошкольников с ОНР является одной из приоритетных задач современной педагогической практики. Традиционные логопедические занятия, построенные на вербализации правил и многократном повторении, не всегда позволяют достичь устойчивого результата, так как не учитывают ведущую форму деятельности ребенка — игру. Как отмечает О. С. Гомзяк, именно дидактическая игра, обладая высоким мотивационным потенциалом, позволяет превратить сложный и абстрактный для ребенка процесс усвоения словообразовательных моделей в увлекательную и доступную деятельность [1]. Данная работа направлена на теоретическое обоснование и практическое описание методики формирования навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР через систему дидактических игр.

Основная часть. Особенности механизмов формирования словообразования в онтогенезе является основой для построения коррекционной работы. Процесс усвоения словообразовательной системы русского языка у детей с нормальным речевым развитием проходит через ряд этапов: от накопления конкретных словоформ и появления первичных аналогий до активного творческого словотворчества и, наконец, к полному овладению деривационными нормами. Т. В. Туманова подчеркивает, что основой этого процесса является способность ребенка выделять корневые и аффиксальные морфемы, а также устанавливать семантические отношения между производным и производящим словом [5]. У детей с общим недоразвитием речи, по данным Л. В. Ковригиной и М. С. Лиджиевой, наблюдается качественное своеобразие этих процессов, которое проявляется в длительном сохранении ситуативного понимания значений слов, неспособности к абстрагированию от конкретного смысла корня и устойчивых ошибках в выборе суффиксов и приставок [3].

Формирование словообразования у детей с ОНР должно быть системным и последовательным. На начальном этапе необходимо создание психологической базы для речевой деятельности, развитие слухового внимания и фонематического восприятия, так как умение различать близкие по звучанию аффиксы является предпосылкой правильного словообразования. Е. И. Небольсина с соавторами акцентируют внимание на том, что коррекционная работа должна строиться по принципу «от простого к сложному», начиная с наиболее продуктивных и доступных для понимания словообразовательных моделей [4]. Именно здесь дидактические игры оказываются незаменимым инструментом, так как они позволяют в наглядной, предметно-практической форме предложить

ребенку образец словообразования и побудить его к самостоятельным речевым операциям.

Наиболее эффективными для формирования навыков словообразования являются игры, направленные на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Данная группа суффиксов является одной из самых частотных в речи взрослых, обращенной к детям, и, как правило, раньше других усваивается в онтогенезе. Для детей с ОНР характерно смещение суффиксов (-ик, -чик, -ок, -ечк, -ичк) или полное отсутствие уменьшительной формы. Игра «Чей это малыш?» или «Назови ласково», проводимая с использованием ярких предметных картинок или игрушек, позволяет ребенку зрительно соотнести большой объект и маленький, а затем произвести речевую операцию. В процессе такой игры логопед не просто предъявляет образец, но и побуждает ребенка к многократному проговариванию, постепенно автоматизируя правильные словоформы.

Т. П. Жадобина в своей работе отмечает, что включение элемента соревнования или сюрпризного момента в такие игры значительно повышает речевую активность детей, их заинтересованность в правильном выполнении задания [2]. Сначала игра проводится на материале знакомых слов с непроизводной основой (дом — домик, мяч — мячик), затем вводятся слова с чередованием звуков в корне (река — речка, пень — пенек), что представляет собой более высокий уровень сложности.

Следующим направлением является формирование навыков образования глаголов с помощью приставок. Понимание и использование приставочных глаголов (пришел, ушел, зашел, вышел) вызывает у дошкольников с ОНР особые трудности, так как значение приставки является абстрактным и часто дублируется или смешивается в сознании ребенка. Логопедическая практика показывает, что простого вербального объяснения недостаточно. Здесь незаменимы игры с реальными действиями и куклами. В игре «Путешествие куклы» или «Что делает мишка?» логопед создает игровую ситуацию, в которой ребенок должен не только наблюдать за действием, но и вербально его обозначить. Использование кукольного домика, машинок, ширмы позволяет визуализировать пространственные отношения (в, на, под, из-за), которые передаются приставками. Ребенок сначала выполняет действие, а затем сопровождает его речью: «Кукла вошла в домик», «Машина подъехала к гаражу». Как подчеркивает О. С. Гомзяк, на этом этапе крайне важно избегать механического заучивания, а строить работу на основе антиципации и самостоятельного выбора приставки в зависимости от игровой ситуации [1]. Игра «Скажи наоборот» (вошел — вышел, влетел — вылетел) помогает закрепить противопоставление значений приставок.

Значительный пласт работы составляет образование относительных и притяжательных прилагательных. Дети с ОНР часто заменяют их

существительными в родительном падеже (стакан из стекла вместо стеклянный, лапа собаки вместо собачья). Дидактические игры должны строиться на активном чувственном опыте. Игра «Из чего сделан предмет?» с использованием образцов дерева, металла, пластика, бумаги позволяет ребенку не только услышать, но и потрогать материал. Затем ребенок учится преобразовывать словосочетание «стол из дерева» в слово «деревянный стол». Аналогично игра «Чей хвост, чья голова?» с карточками животных помогает освоить категорию притяжательности. Развитие языкового чутья происходит через анализ слов-исключений и обобщение правил. Л. В. Ковригина и М. С. Лиджиева отмечают, что формирование данных навыков тесно связано с развитием мыслительных операций сравнения, классификации и обобщения, что как раз и может быть успешно реализовано в игре «Третий лишний» или «Найди пару», где ребенок должен определить слово, образованное не так, как остальные [3].

Заключительным этапом работы является закрепление словообразовательных навыков в связной речи. Для этого используются дидактические игры, стимулирующие пересказ, описание или составление рассказа. Например, игра «Магазин», где ребенок должен не просто назвать предмет, а описать его, используя разные словообразовательные модели (резиновый мяч, надувная лодка). Игра «Чудесный мешочек» побуждает ребенка определять предмет на ощупь и описывать его. На этом этапе важно оценивать не просто правильность отдельной словоформы, а умение ребенка спонтанно, без подсказки логопеда, использовать усвоенные модели в самостоятельном высказывании. Результаты исследований показывают, что проведение дидактических игр не эпизодически, а в системе, на протяжении длительного времени (от полугода до года) позволяет значительно повысить уровень сформированности словообразования у детей с ОНР [4]. По данным Т. П. Жадобиной, у детей, с которыми регулярно проводились игры на словообразование, количество ошибок на смешение суффиксов уменьшается в среднем на 40–50%, а объем глагольного словаря увеличивается за счет приставочных форм [2].

Для того чтобы дидактические игры действительно приносили устойчивый результат, необходима тщательная методическая проработка их содержания и последовательности введения в коррекционный процесс. Важно учитывать онтогенетический принцип: сначала отрабатываются те словообразовательные модели, которые раньше всего появляются в речи детей в норме, и лишь затем переходят к более сложным, включающим чередования и исключения. Практика показывает, что наибольшую эффективность демонстрирует тематическое планирование, когда в течение нескольких занятий игры посвящены одной лексической теме, например «Посуда» или «Домашние животные». В рамках данной темы дети сначала учатся образовывать уменьшительно-ласкательные формы

(чашка — чашечка, кошка — кошечка), затем переходят к относительным прилагательным (фарфоровая чашка, пушистая кошка) и притяжательным конструкциям (кошкина миска). Такой подход позволяет сформировать прочную ассоциативную связь между лексическим и грамматическим значением, что крайне важно для детей с ОНР, испытывающих дефицит вербальной памяти.

Не менее значимым фактором является вариативность игр на одном и том же грамматическом материале. Поскольку дошкольники с ОНР часто отличаются низкой познавательной активностью и быстрой утомляемостью, логопед должен иметь в своем арсенале несколько разных игр, решающих одну и ту же коррекционную задачу. Например, для отработки суффиксального образования можно использовать такую игру, как «Волшебный сундучок», где ребенок достает картинку и называет большой и маленький предметы, а затем аналогичную игру «Магазин игрушек», где ребенок играет роль продавца и описывает товар. Переключение игровых сценариев поддерживает интерес ребенка и предотвращает стереотипное восприятие занятия как урока [2]. Желательно также сочетать игры с движением, например «Замри — отомри», где дети выполняют команды логопеда с приставочными глаголами (присесть, подпрыгнуть, перешагнуть), и за это получают игровые фишки.

Отдельного внимания заслуживает работа с родителями в контексте закрепления словообразовательных навыков вне логопедических занятий. Домашняя среда, как наиболее естественная для ребенка, предоставляет огромные возможности для непроизвольного усвоения словообразовательных моделей. Логопед может рекомендовать родителям простые речевые игры, которые органично вплетаются в повседневную жизнь: во время прогулки («Чей листок?» — кленовый, дубовый), во время обеда («Что из чего сварено?» — картофельный суп, свекольный салат), при уборке игрушек («Положи каждый предмет на свое место» — кукольная кровать, машинный гараж). Как отмечает О. С. Гомзяк, регулярная практика в бытовых ситуациях способствует переносу сформированных навыков в спонтанную речь, что является главной целью логопедической коррекции [1]. Родители также могут участвовать в итоговых занятиях в качестве зрителей, когда ребенок демонстрирует усвоенные речевые умения в форме открытой дидактической игры.

Эффективность дидактической игры как метода коррекции словообразования объясняется несколькими факторами. Прежде всего игра создает положительный эмоциональный фон, снижая речевой негативизм и тревожность, которые часто сопутствуют детям с речевыми нарушениями. Игра предполагает многократное повторение речевого материала в естественных, коммуникативно-значимых ситуациях, что ведет к автоматизации навыков. Также в игре задействованы различные

анализаторы: зрительный, слуховой, тактильный, моторный, что способствует более прочному усвоению знаний. Особенно важно, что дидактическая игра в руках педагога становится гибким инструментом, позволяющим дозировать сложность материала и осуществлять индивидуальный подход. Одна и та же игра может быть адаптирована для детей с разными уровнями речевого развития, что делает ее универсальной для работы в группах детей с ОНР.

Нельзя не отметить, что использование дидактических игр требует от логопеда тщательной подготовки: отбора и дозировки речевого материала, создания наглядных пособий, продумывания этапов игры и роли каждого ребенка в ней. Игра не должна превращаться в скучное упражнение, она должна сохранять свою спонтанность и увлекательность. Также важно помнить, что игра является лишь инструментом, а основой коррекции остается систематическая логопедическая работа, выстроенная с учетом структуры дефекта и онтогенетического принципа. Однако, как показывают исследования и многолетняя практика, именно дидактическая игра позволяет соединить воедино обучающую, коррекционную и развивающую задачи, что делает ее незаменимым компонентом работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

При ретроспективном анализе коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, можно отчетливо проследить закономерность: наилучшие показатели речевого развития демонстрируют те дошкольники, с которыми занятия проводились преимущественно в игровой форме, с максимальным включением дидактических игр в лексико-грамматические блоки. У таких детей быстрее формируются морфологические обобщения, они более уверенно пользуются словообразовательными моделями не только в подготовленных упражнениях, но и в свободном речевом общении. Объясняется это тем, что в игре словообразовательный навык закрепляется на уровне произвольной памяти, что значительно надежнее, чем заучивание по образцу. Более того, игра стимулирует инициативную речь ребенка, побуждая его задавать вопросы, комментировать действия, спорить и договариваться, что является мощным катализатором развития всей языковой системы. Таким образом, положительная динамика в формировании словообразования влечет за собой улучшение и других сторон речи: обогащается словарный запас, совершенствуется грамматический строй в целом, повышается связность высказываний.

Заключение. Формирование навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи является одной из центральных и наиболее сложных задач логопедической коррекции. Нарушения словообразования, проявляющиеся в виде смешения аффиксов, замены моделей и неспособности к речевому творчеству, существенно ограничивают возможности ребенка в овладении связной речью, чтением и

письмом. Проведенный теоретический анализ, подкрепленный данными современных исследований, убедительно доказывает, что традиционные вербальные методы часто оказываются недостаточно эффективными для данной категории детей. Ведущая деятельность дошкольника — игра — предоставляет уникальные возможности для преодоления словообразовательных трудностей.

Дидактическая игра, основанная на принципах наглядности, сознательности и активности, позволяет ребенку в естественной, мотивированной форме усваивать сложные грамматические закономерности. Использование игр на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных способствует постепенному формированию морфологических обобщений и развитию языкового чутья. Особую значимость приобретает методически выверенное планирование игровых блоков, включение родителей в коррекционный процесс и создание вариативной игровой среды на занятиях.

Таким образом, комплексное и системное использование дидактических игр в логопедической работе не только корректирует словообразовательные дефициты, но и способствует общему речевому и когнитивному развитию дошкольников с ОНР. Внедрение игровых технологий в коррекционный процесс позволяет сделать обучение более эффективным, интересным и личностно-ориентированным. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку и апробацию специализированных программ, основанных на варьировании дидактических игр в зависимости от структуры недоразвития речи и возрастных особенностей детей.

Список литературы

1. Гомзяк, О.С. Организация логопедической работы с детьми 5–7 лет с ОНР III уровня / О.С. Гомзяк. – Москва : ГНОМ, 2022. – 128 с.
2. Жадобина, Т.П. Особенности формирования навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР / Т.П. Жадобина // Вестник науки. – 2024. – № 6 (75), т. 4.
3. Ковригина, Л.В. Технология формирования словообразовательных операций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Л. В. Ковригина, М. С. Лиджиева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2025. – № 1.
4. Небольсина, Е.И. Развитие навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.И. Небольсина, О.Ф. Папонова, О.В. Борисова // Современные проблемы психологии образования : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой Году семьи в Российской Федерации (Воронеж, 30 мая 2024 года). – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2024. – С. 215–219.
5. Туманова, Т.В. Изучение и развитие словообразования у дошкольников и школьников (с общим недоразвитием речи) / Т.В. Туманова. – Нижний Новгород : Минский университет, 2019. – 184 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Н. К. КРУПСКОЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Зауторова Эльвира Викторовна

ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики ФСИН
России», г. Вологда, РФ

ФКУ «Научно-исследовательский институт ФСИН России»,
г. Москва, РФ

elvira-song@mail.ru

Аннотация. Педагогические идеи Н. К. Крупской являются актуальными в современной образовательной действительности. Основные направления образовательного процесса, которые сегодня представлены в современной школе, нашли отражение в ее многочисленных трудах, они касаются коллективного воспитания, различных методов обучения, организации трудового воспитания и внеклассной деятельности обучающихся, а также взаимодействию школы и семьи и др. Она внесла значительный вклад в строительство советской школы, разработку советской педагогической теории. Наследие Н. К. Крупской требует переосмысления и творческого использования в современных условиях.

Ключевые слова: педагогическое наследие, труды Н. К. Крупской, образовательные организации, обучающиеся, образовательный процесс.

Введение. Надежда Константиновна Крупская (1869–1939 г.г.) и ее педагогические идеи являются актуальными для деятельности современной образовательной организации. Основные направления образовательного процесса, которые сегодня представлены в современной школе, нашли отражение в ее многочисленных трудах, они касаются коллективного воспитания, различных методов обучения, организации трудового воспитания и внеклассной деятельности обучающихся, а также взаимодействию школы и семьи. Она внесла значительный вклад в строительство советской школы, разработку советской педагогической теории, в своей педагогической жизнедеятельности она сочетала теоретические идеи с практической деятельностью [3].

Основная часть. В настоящее время по всей России действуют клубы, сообщества и организации, которые изучают наследие педагога и претворяют его в жизнь. Так, в Оренбургской области при Оренбургской областной универсальной научной библиотеке им. Н. К. Крупской работает Книжный Клуб Крупской, представляющий собой некое свободное пространство для обсуждения книг и всего, что с ними связано. Участники клуба делятся своими впечатлениями о прочитанных книгах, проводят консультации-встречи с родителями, у которых трудности в

воспитании детей, опираясь на труды педагога, осуществляют выставки книг самых разных жанров [6].

Или при Московской губернской универсальной библиотеке осуществляет свою деятельность Молодежный центр библиотеки им. Н.К. Крупской [4]. Это все подтверждает важность педагогических идей педагога, которые надо не только сохранять, но и активно использовать в современной педагогической практике.

Так, например, идеи Н. К. Крупской о важности коллективизма в воспитательном процессе. Актуальная тема, так как сегодняшнее общество, в том числе и школьное сообщество, как-то теряет дух сплоченности, больше отличается индивидуализированностью, отсутствием совместных ярких дел, общих переживаний и эмоций. Педагог говорила о коллективе как о среде для формирования таких необходимых личностных качествах, как товарищество, взаимопомощь, организованность и дисциплинированность воспитуемых.

Сейчас не многие хотят свои личные интересы подчинять общественным, воспитание коллективиста постепенно уходит с площадок современных образовательных организаций. В коллективном воспитании Крупская выделяла такие виды деятельности школьников, как игровая, трудовая, учебная, общественно-полезная работа, школьное самоуправление и другие для укрепления духа дружеской поддержки и взаимопомощи, развитию ответственности у учеников и навыков работы в команде, формированию у них «чувства локтя».

Большое внимание Надежда Константиновна уделяла разработке методов обучения. Она отмечала, что школьные предметы должны изучаться во взаимосвязи друг с другом и окружающей действительностью, так как это дает ребенку полноценную картину мира и поможет применять знания в жизни: «Школа должна реагировать на жизнь. Не важно, как велика будет польза от вмешательства школы в жизнь, важно только, чтобы школа не закрывала глаза на жизнь, стремилась активно вмешаться в нее» [1].

Это принцип связи школы с жизнью остается актуальным и в настоящее время. При этом педагог отмечала, что учитель обязательно должен знать психологические особенности того или иного возрастного периода своих учеников и строить процесс обучения и воспитания в соответствии со спецификой данного возраста, объема жизненного опыта обучающихся.

В процессе обучения она также отдавала предпочтение коллективным методам, предлагала модернизировать метод проектов, усилив коллективную составляющую в них. Обращала внимание Н. К. Крупская и на качество учебников – это тоже в настоящее время непростой вопрос в современной образовательной деятельности.

Крупская отмечала важность трудового воспитания [5]. Сегодня в

современной школе пытаются реанимировать некоторые методы из педагогического прошлого, чтобы эффективнее осуществлять формирование трудовых навыков школьников. Так, возвращаются уборки кабинетов силами обучающихся, самообслуживание в столовой, проведение субботников и организация производственных практик для учеников средней и старшей школы по благоустройству и ремонту школы и школьного двора и др. Совместный труд воспитывает у обучающихся дисциплину, ответственность, аккуратность, осознанное отношение к работе и другие ценные нравственные качества.

Н. К. Крупская была одним из первых советских педагогов, которая продвигала идею тесной взаимосвязи семьи и школы. Вот некоторые ее идеи в этом направлении: «Школа обязана помочь родителям (и матери в первую очередь) правильно направить воспитание детей», «Сложные вопросы воспитания могут быть разрешены только при тесном контакте родителей и школы, и лишь при этом условии школа и семья смогут преодолевать трудности, которые встречаются в практике воспитания» [2] и др.

Она отводила большую роль семейному воспитанию и видела огромный воспитательный потенциал семьи. Надежда Константиновна участие родителей в воспитании своих детей ставила на первое место в воспитании на собственном родительском примере важных моральных качеств подрастающего поколения (справедливость, правдивость, искренность, умение стоять за правду, чувство товарищества, гуманизм, любовь к Родине, а также о выработке привычек культурного поведения).

Также много внимания педагог отдавала призыву педагогов и родителей учиться совместно, «растить новых людей для нового общества». Для этого было организовано обучение педагогов-консультантов, которые на доступном уровне проводили беседы о воспитании и детей среди рабочих и работниц.

Так же Надежда Константиновна призывала создать удобную для изучения книгу для родителей. Это касалась не только стиля изложения педагогических описаний, проблем, расшифровки терминов, но и оформления – крупный шрифт, отсутствие иллюстраций и т.д. Этим вопросам посвящены некоторые труды Н. К. Крупской, как «Семья и школа», «Обучение и воспитание в школе» и др.

Сегодня данный опыт представляется интересным для деятельности современной образовательной организации и в значительной степени может повысить педагогическую культуру родителей обучающихся.

Заключение. Таким образом, идеи Н. К. Крупской сохраняют актуальность, определяют основные направления педагогической практики и широкие возможности для дальнейших теоретических исследований. Их применение в современном образовании позволяет формировать социально активных и целостных личностей, способствуют созданию

сплоченного школьного коллектива в условиях образовательной организации.

Список литературы

1. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах / Н.К. Крупская. – Москва : Изд-во АПН, 1958. – Т. 2. Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР. – 692 с.
2. Крупская Н.К. Педагогические идеи – URL. <https://infourok.ru/prezentaciya-po-pedagogike-na-temukrupsкая-nkpedagogicheskie-idei-3149589.html> (дата обращения 01.03.2026).
3. Константинов Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – Москва : Издательство академии педагогических наук, 1965. – 379 с.
4. Московская губернская универсальная библиотека. URL. [livelib.ru: https://www.livelib.ru/group/321/topic/442-molodjozhnyj-tsentr-biblioteki-im-nk-krupskoj?ysclid=mm7k9933sh463537773](https://www.livelib.ru/group/321/topic/442-molodjozhnyj-tsentr-biblioteki-im-nk-krupskoj?ysclid=mm7k9933sh463537773) (дата обращения 01.03.2026).
5. Озерская Ф. С. Крупская Н. К. о политическом образовании, трудовом воспитании и обучении / Ф. С. Озерская. – М. : Просвещение, 1982. – 78 с.
6. Оренбургская областная универсальная научная библиотека им. Н.К. Крупской. – URL. <https://orenlib.ru/about/kluby/?ysclid=mm7jzc4vw3370485739> (дата обращения 01.03.2026).

УДК 378.14:37.013

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ивахно Сергей Николаевич

Донецкий государственный университет

г. Донецк, ДНР, РФ

ivakhno77@internet.ru

Аннотация. В статье рассматривается отечественный опыт формирования культуры педагогического взаимодействия в системе педагогического образования. Анализируются теоретические подходы к определению данного понятия, выявляются ключевые компоненты культуры педагогического взаимодействия. Обобщаются результаты современных российских исследований, посвящённых данной проблематике, и намечаются перспективы дальнейшей разработки темы в контексте цифровизации образования.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, культура педагогического взаимодействия, педагогическое образование, профессиональная подготовка педагогов, субъект-субъектные отношения.

Введение. Проблема формирования культуры педагогического взаимодействия относится к числу устойчивых и вместе с тем постоянно обновляемых направлений отечественной педагогической науки. Несмотря на значительный объём накопленных исследований, интерес к ней не

ослабевает: каждый новый этап развития системы образования обнаруживает новые темы, которые требуют переосмысления. Сегодня, когда российская школа находится в условиях активной цифровой трансформации, а подготовка учителей вновь оказалась в центре государственной образовательной политики, вопрос о том, каким должно быть взаимодействие педагога и обучающегося и как формировать его культуру в стенах педагогического вуза, звучит все более остро.

Само понятие «культура педагогического взаимодействия» вошло в научный оборот на рубеже 1980–1990-х годов, когда гуманистическая парадигма начала вытеснять авторитарно-дисциплинарную модель обучения. С тех пор оно переосмыслилось неоднократно. Показательно, что в работе Б.А.Жигалева культура педагогического взаимодействия трактуется как системообразующий фактор качества образования в вузе: автор доказывает, что именно тип и уровень взаимодействия между преподавателем и студентами определяют реальную образовательную результативность, тогда как содержательные и методические компоненты лишь создают для этого условия [4]. Эта идея, высказанная ещё в 2009 году, получила подтверждение и развитие в целом ряде последующих исследований.

Цель настоящей статьи – обобщить отечественный опыт формирования культуры педагогического взаимодействия в системе педагогического образования, опираясь на исследования последних лет, и определить ключевые тенденции в данной области.

Основная часть. Теоретические основания культуры педагогического взаимодействия в отечественной науке наиболее полно систематизированы в работах Е.В.Коротаевой, чья научная школа «Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве» сформировалась на протяжении нескольких десятилетий и сегодня объединяет значительное число исследователей. В рамках этой школы педагогическое взаимодействие рассматривается как многоуровневое явление, охватывающее сферы от мирового образовательного пространства до непосредственного контакта участников образовательного процесса [5]. Принципиально важно, что взаимодействие здесь понимается не как технический приём или методический инструмент, а как ценностно нагруженная категория, имеющая собственное культурное измерение. Среди его базовых характеристик исследователи называют универсальность, относительность, избирательность, целостность и самодостаточность.

В учебном пособии Е.В.Коротаевой [6], неоднократно переиздававшемся в 2019–2023 годах, предложена типология педагогических взаимодействий по характеру активности их субъектов: деструктивный, рестриктивный, реструктивный и конструктивный типы. Именно конструктивный тип, при котором оба участника образовательного

процесса выступают подлинными субъектами совместной деятельности, обеспечивающей взаимное развитие, является идеальной моделью культурного педагогического взаимодействия. Реализация этой модели в реальном учебном процессе зависит от готовности педагога к диалогу, его способности к эмпатии, рефлексии, конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

Субъект-субъектная парадигма, лежащая в основе культуры педагогического взаимодействия, получила детальное обоснование в работе Л. Х. Джабраиловой, Л. Р. Эльбиевой и З. У. Демельхановой [3]. Авторы выделяют принципы, на которых строится подлинно субъектное взаимодействие педагога и обучающегося: принцип равноправия, диалогичности, со-творчества и взаимообогащения. Важен и практический вывод исследователей: формирование субъектной позиции студентов педагогического вуза – это не стихийный результат обучения, а специально организованный педагогический процесс, требующий целенаправленного методического обеспечения.

Существенный вклад в понимание структуры культуры педагогического взаимодействия вносит статья Н. В. Фунтиковой [10], в которой данная культура рассматривается как организационно-методологическая основа воспитания интеллигентности у субъектов педагогического процесса в высшей школе. Автор убедительно показывает, что культура педагогического взаимодействия не сводится к набору коммуникативных техник: она представляет собой ценностно-смысловое пространство, в котором педагог и студент совместно конструируют образовательный опыт, опосредованный культурными нормами, профессиональными ценностями и личностными смыслами. Такое понимание существенно расширяет традиционный взгляд на данный феномен и задаёт новые ориентиры для проектирования соответствующих программ в педагогических вузах.

Коммуникативная составляющая культуры педагогического взаимодействия детально исследована А. С. Веремчук и М. В. Силантьевой применительно к условиям высшей школы [1]. Авторы подчёркивают, что коммуникативная культура педагога является не просто одним из компонентов его профессиональной подготовки, но и живым образцом культуры, который студенты усваивают через непосредственное взаимодействие с преподавателем. Профессиональная культура педагога, по сути, становится первым и наиболее доступным для студентов воплощением культурных норм и ценностей в профессиональной сфере. Следовательно, формирование коммуникативной культуры будущего учителя начинается задолго до его выхода в практику и во многом определяется качеством педагогического взаимодействия внутри самого вуза.

Гуманистические основания культуры педагогического

взаимодействия в современном российском вузе подробно рассматриваются в работе Ю. В. Сорокопуда, А. С. Канюка и Г. С. Х. Дудаева [9]. Авторы обосновывают, что реализация идей гуманистической образовательной парадигмы в условиях высшей школы требует не просто декларации соответствующих принципов, но и последовательного изменения всей системы взаимоотношений между преподавателем и студентами. Важен вывод исследователей о том, что административно-командные модели управления учебным процессом несовместимы с подлинной культурой педагогического взаимодействия: последняя предполагает партнёрство, взаимное уважение и признание субъектности обучающегося.

Отдельную линию в отечественных исследованиях образуют работы, посвящённые интерактивным формам педагогического взаимодействия. Е.В.Коротаева и А.С.Андрюнина [7] показывают, что интерактивность в современном обучении – это не просто методический приём активизации студентов, но качественно иной тип образовательных отношений, при котором изменяются роли всех участников процесса. Педагог перестаёт быть единственным носителем знания и транслятором культурных норм; он становится организатором совместного поиска, создающим условия для самостоятельного культурного самоопределения студентов. В этом контексте интерактивность выступает одновременно и средством формирования культуры педагогического взаимодействия, и её проявлением.

Особого внимания заслуживают исследования, обращённые к новейшим вызовам, стоящим перед педагогическим образованием. Авторы, анализирующие подготовку учителя в условиях распространения технологий искусственного интеллекта, констатируют, что появление цифровых образовательных агентов, способных имитировать личностное взаимодействие, ставит принципиально новые вопросы о природе и ценности подлинного педагогического взаимодействия [8]. Если прежде его уникальность была самоочевидна, то теперь педагогическому сообществу предстоит заново осмыслить, чем живое взаимодействие педагога и обучающегося отличается от имитации и почему это различие имеет принципиальное значение. По существу, цифровой вызов обнажает ценностное ядро культуры педагогического взаимодействия: она не сводится к информационному обмену и инструментальной эффективности.

Системный взгляд на проблему подготовки педагогических кадров представлен в материалах IV Всероссийского форума по вопросам развития педагогического образования (Российская академия образования, март 2025 года) [8]. В центре форума находилась задача создания непрерывной системы педагогического образования с преемственностью между всеми её уровнями – от педагогических классов школ до магистратуры и аспирантуры. Культура педагогического взаимодействия

здесь рассматривается как сквозная компетенция, которую невозможно сформировать на каком-либо одном этапе подготовки: она должна целенаправленно развиваться на протяжении всего образовательного пути будущего педагога.

Обобщая проанализированные исследования, можно выделить несколько устойчивых тенденций в отечественном опыте формирования культуры педагогического взаимодействия. Во-первых, очевиден сдвиг от понимания данного феномена как совокупности коммуникативных умений к его трактовке как ценностно-смысловой системы, определяющей характер и качество образовательных отношений. Во-вторых, всё более явным становится признание того, что культура педагогического взаимодействия формируется не только и не столько через специальные учебные курсы, сколько через реальный опыт взаимодействия студентов с преподавателями вуза. В-третьих, российские исследователи последовательно утверждают субъект-субъектную парадигму как методологическую основу этого процесса, отказываясь от остатков авторитарных моделей педагогического общения. В-четвёртых, новейшие исследования ставят вопрос о том, как культура педагогического взаимодействия должна трансформироваться в условиях цифровой среды, сохраняя своё гуманистическое ядро.

Заключение. Проведённый анализ свидетельствует о том, что отечественная наука накопила весомый теоретический и практический опыт в области формирования культуры педагогического взаимодействия. Разработаны типологии педагогических взаимодействий, определены их ключевые характеристики, обоснована необходимость субъект-субъектного подхода, изучены коммуникативная и ценностно-смысловая составляющие данного феномена. Вместе с тем ряд вопросов остаётся открытым. Прежде всего, это вопрос о конкретных педагогических условиях и технологиях, обеспечивающих устойчивое формирование культуры педагогического взаимодействия у студентов педагогических специальностей на разных этапах обучения. Не менее актуальна проблема диагностики сформированности данной культуры. Наконец, совершенно новым исследовательским горизонтом становится изучение культуры педагогического взаимодействия в цифровой среде. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке комплексных моделей формирования культуры педагогического взаимодействия, интегрирующих аудиторную и внеаудиторную работу, практику и теоретическую подготовку, традиционные и цифровые форматы обучения.

Список литературы

1. Веремчук А. С., Силантьева М. В. Специфика педагогического общения в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33451> (дата обращения: 15.05.2026).
2. Гац И.Ю. Педагогическое образование учителя, незаменимого в эпоху искина //

- КиберЛенинка. – 2025. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-uchitelya-nezamenimogo-v-epohu-iskina> (дата обращения: 20.05.2026).
3. Джабраилова Л. Х., Эльбиева Л. Р., Демельханова З. У. Понятие, принципы и формы субъектного взаимодействия педагога и обучающегося // Журнал прикладных исследований. – 2022. – Т. 9, № 1. – С. 11–16.
4. Жигалев Б. А. Культура педагогического взаимодействия как фактор повышения качества образования в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 10 (88). – С. 22–26.
5. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа Е. В. Коротаевой // КиберЛенинка. – 2016. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-vzaimodeystviy-v-obrazovatelnom-prostranstve-nauchnaya-shkola-e-v-korotaevo> (дата обращения: 15.05.2026).
6. Коротаева Е. В. Теория и практика педагогических взаимодействий : учебник и практикум для вузов. – Москва : Юрайт, 2023. – 242 с.
7. Коротаева Е. В., Андрюнина А. С. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики. – Екатеринбург : УрГПУ, 2021. – 148 с.
8. Минюрова С.А. Актуальные вопросы развития педагогического образования : материалы IV Всероссийского форума (Москва, 13–14 марта 2025 г.) // Российская академия образования. – 2025. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.05.2026).
9. Сорокопуд Ю. В., Канюк А. С., Дудаев Г. С. Х. Организация эффективного коммуникативного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 395–398.
10. Фунтикова Н. В. Культура педагогического взаимодействия субъектов педагогического процесса в высшей школе как организационно-методологическая основа эффективного решения задач воспитания интеллигентности // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2023. – № 59. – С. 84–91.

УДК 378

ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Игункова Полина Александровна, Кот Тамара Алексеевна

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»,

г. Херсон, Херсонская область, РФ

polina.igrunkova@mail.ru, tomakot2015@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ терминологических подходов к определению, структуре и условиям развития творческого мышления в психолого-педагогической литературе. Рассматриваются основные теоретические подходы отечественных и зарубежных исследователей, а также особенности творческого мышления как интегративного качества личности. Подчёркивается актуальность развития творческого мышления будущих педагогов в условиях модернизации образования и внедрения новых образовательных стандартов.

Ключевые слова: творческое мышление, мышление, терминологический анализ, развитие мышления, инновации в образовании.

Введение. В условиях кардинальной модернизации системы высшего образования в России, внедрения новых образовательных стандартов, а также неумолимо растущих требований к конкурентоспособности выпускников, в т.ч. и педагогических, вузов на рынке труда, особое значение в профессиональной подготовке кадров приобретает стимулирование и развитие творческого мышления у обучающихся. Способности к нестандартному решению профессиональных задач, генерации нетривиальных идей, к гибкому реагированию на изменения образовательной среды становятся залогом успешности современного учителя. Однако в психолого-педагогической литературе проблема развития творческого мышления будущих педагогов и некоторые её современные аспекты остаются, на наш взгляд, изученными недостаточно, что и определяет актуальность и научную значимость данного исследования.

Цель данной статьи – проанализировать терминологические подходы к определению, структуре и возможностям развития творческого мышления будущего педагога в психолого-педагогической литературе.

Проблема развития креативности и творческого мышления будущего педагога связана, в первую очередь, с необходимостью преодоления ряда существующих в педагогической практике противоречий. Среди наиболее часто встречающихся, связанных, на наш взгляд, с заявленной научной проблемой, перечислим такие, как наличие многообразия вариантов решения при необходимости выбрать оптимальный; возникновение новых практических педагогических условий использования учащимися – т.е. будущими педагогами – уже имеющихся знаний. Кроме того, будущие педагоги сталкиваются с ситуациями, когда требуется разрешать конфликт между теоретически возможным и практически целесообразным путём решения. Также особое значение приобретает противоречие, заключающееся в отсутствии теоретического обоснования для результатов, достигнутых эмпирическим путём, что случается нередко и стимулирует поиск новых, более новаторских подходов к обучению.

Основная часть. Анализ проблемы развития креативности и творческого мышления будущего педагога желательно, на наш взгляд, начать с конкретизации понятийного поля. В основе понятия «творческое мышление» лежит категория «мышление», которая, как известно, является одной из ключевых в психологии и педагогике. В научной литературе существует множество взглядов на сущность этого явления. Считаем необходимым кратко остановиться на основных из них.

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова мышление определяется как «способность человека рассуждать, представляющая

собой процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях» [12, с. 560]. Разовьём немного это определение, добавив, что именно эта способность позволяет человеку не просто фиксировать факты, но и выстраивать между ними взаимосвязи, а также открывать новые смыслы, выходя за пределы непосредственного опыта.

Согласно А.М. Новикову, мышление – это «опосредованное и обобщённое познание человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях» [11, с. 115]. Мышление, по мнению исследователя, берёт своё начало в чувственном опыте, опираясь на ощущения, восприятия и представления, однако не ограничивается этими формами познания. Оно позволяет человеку проникать в сущность явлений, которые недоступны для непосредственного восприятия органами чувств, и формировать знания о скрытых связях и закономерностях объективной реальности.

По определению Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, мышление – это «познавательная деятельность личности, характеризующаяся обобщённым и опосредованным отражением действительности» [8]. Авторы предлагают также такую краткую и любопытную характеристику данного понятия как «интеллект в действии» [8].

Как указывает М.А. Холодная, мышление – это «опосредованное и обобщённое отражение существенных характеристик действительности на основе её анализа и синтеза» [15], а также процесс решения и постановки задач, являющийся одной из форм проявления интеллекта.

Таким образом, мы приходим к промежуточному выводу, что мышление трактуется в психолого-педагогической справочной и научной литературе как сложный, активный и творческий процесс, что имеет принципиальное значение для формирования творческого мышления личности.

Здесь стоит перейти к ключевому понятию «творческое мышление». В первую очередь, говоря о теоретических подходах к понятию «творческое мышление» в психолого-педагогической науке, следует признать, что в отечественной и зарубежной психологии и педагогике существует, как показывает анализ, множество определений данного понятия. Тем не менее, по данной тематике ещё продолжают проводиться исследования, поскольку творческое мышление остаётся одной из самых сложных и многогранных психолого-педагогических категорий, не имеющей единого, общепринятого определения.

Например, в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева творческое мышление рассматривается как высшая форма мыслительной деятельности, связанная с созданием нового продукта, выходом за пределы заданных условий [5; 6; 9]. В зарубежной психологии (Дж. Гилфорд, Э. де Боно)

акцент делается на дивергентности, гибкости, оригинальности и способности к генерации множества решений одной задачи [2; 3; 4; 13]. В современной педагогической литературе (М.М. Кашапов, В.А. Сластёнин) творческое мышление будущего педагога трактуется как интегративное качество личности, обеспечивающее успешность профессиональной деятельности, способность к инновациям и саморазвитию [7; 14]. Отметим, что разнообразие подходов к изучению данного феномена обусловлено не только индивидуальными особенностями проявления творчества у разных людей, но и различными целями и задачами, которые ставят перед собой исследователи.

В современной психолого-педагогической науке существует ряд взглядов на сущность и структуру творческого мышления, что подтверждается проведённым нами анализом работ ведущих исследователей.

В частности, А.Н. Леонтьев рассматривает творческое мышление как «очень развёрнутый во времени процесс, включающий в себя ряд взаимозависимых и взаимосвязанных этапов» [9, с. 397], среди которых он особо выделяет мотивацию, целеобразование, формирование замысла и постановку проблемы. По его мнению, «творческое мышление есть нахождение, открытие адекватной условиям системы операций, нахождение способов решения» [9, с. 397].

С другой стороны, Г.А. Ягафарова и её соавторы подчёркивают, что творческое мышление выступает «инструментом интеграции» [16, с. 456] интеллектуальных функций, «средством систематизации и взаимовключения психических функций друг в друга» [16, с. 456], а также является «необходимым условием полноценного развития всей системы интеллектуальных функций человека» [16, с. 456].

В свою очередь, С.Г. Башаева и Л.Е. Смирнова, подчёркивают, что, опираясь на ими разработанный тринитарный подход, творческое мышление можно определить как один из трёх ведущих компонентов целостного мышления, наряду с логическим и эмоционально-образным типами. Здесь позволим себе немного уйти в сторону и привести важную цитату из этого же исследования, определяющую сущность целостного мышления в рамках данного подхода: «процесс интегративного, гармоничного единства логического, эмоционально-образного и творческого постижения сущности предметов, явлений, характеризующийся осознанным применением логических операций, способностью создавать и преобразовывать эмоциональные образы, приносить новое в опыт, порождать оригинальные идеи» [1, с. 87-88]. Таким образом, С.Г. Башаева и Л.Е. Смирнова акцентируют внимание на том, что развитие творческого мышления невозможно рассматривать в отрыве от гармоничного формирования всех компонентов целостного мышления, что имеет принципиальное значение для формирования его как

интегративного качества личности, обеспечивающего способность к саморазвитию.

Особое значение для понимания специфики творческого мышления имеет анализ, представленный в работах Р.С. Немова, который определяет творческое мышление просто, но в этой простоте нам видится особая глубина: это «мышление, в результате которого человек решает задачу, которую никто до него не решил, или находит новое решение известной задачи» [10, с. 225-226]. При этом подчёркивается, что «творческим может быть любой из видов мышления: теоретическое и практическое, наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое» [10, с. 225-226].

Анализируя особенности творческого мышления, Р.С. Немов выделяет ряд характерных черт. Во-первых, творчески мыслящий человек «в решении известных или типичных задач почти никогда не идёт известным путём» [10, с. 225-226], стремясь к поиску новых подходов даже при незначительном изменении условий задачи. Во-вторых, для него свойственно стремление «отыскать все возможные способы решения задачи» [10, с. 225-226], отдавая предпочтение наиболее оригинальному и простому из них. В-третьих, важнейшей особенностью является «стремление [...] найти среди всех возможных [...] способов решения задачи самое лучшее решение и максимально усовершенствовать его» [10, с. 225-226]. Кроме того, творческое мышление по Р.С. Немову проявляется в умении находить и использовать подсказки, что способствует более эффективному решению задач.

Не менее важным в данном контексте является анализ личностных особенностей творчески мыслящих людей. По мнению Р.С. Немова, такие личности, как правило, неординарны, часто ведут себя не так, как большинство, и «не боятся быть белой вороной» [10, с. 225-226]. Они склонны к критическому отношению не только к собственному мышлению, но и к мышлению окружающих, что «далеко не всегда складываются благоприятные взаимоотношения с окружающими людьми». Творчески мыслящие личности не терпят психологического давления, проявляют самостоятельность и нередко обладают такими чертами, как «повышенная обидчивость, упрямство» [10, с. 225-226].

Отдельно отметим, что особое внимание в работах этого исследователя уделяется вопросу о природе и возможностях развития творческого мышления. Р.С. Немов отмечает, что наука не даёт однозначного ответа на вопрос о том, можно ли развивать творческое мышление. С одной стороны, существуют факты, свидетельствующие о врождённости творческих способностей: «Нередко творческие способности передаются от поколения к поколению» [10, с. 225-226], а попытки развить творческое мышление у детей не всегда приводят к успеху. Однако приводятся и противоположные аргументы: для проявления творческой одарённости необходим значительный жизненный

опыт, а ранние продукты творчества со временем уступают более зрелым. Кроме того, если мышление человека не развивать целенаправленно, его творческий потенциал может не проявиться в полной мере.

Заключение. В заключении отметим, что проведённый нами анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема развития творческого мышления будущего педагога остаётся актуальной, невероятно многоаспектной и сложносоставной, а также требует дальнейшего научного осмысления на всех уровнях, а том числе и теоретическом. Можно также утверждать, что в условиях острой потребности в подготовке кадров с инновационно ориентированным типом сознания развитие креативности и творческого мышления студентов в образовательном процессе педагогического вуза становится критически важным. Необходимость поиска новых эффективных средств развития творческого мышления у будущих учителей обусловлена, в частности, изменением требований к их профессиональной деятельности.

Кроме того, по нашему мнению, в современных условиях, когда особенно остро ощущается потребность в специалистах, склонных решать творческие нетривиальные задачи, формирование креативности и творческого мышления у студентов педагогических вузов приобретает первостепенное значение. Следует признать, что будущие учителя сталкиваются с новыми вызовами, ведь к их профессиональной деятельности предъявляются всё более высокие и разнообразные требования. Это связано, на наш взгляд, не только с особенностями устройства психики современного ребенка, но и, тотальной цифровизацией и диджитализацией образовательного пространства.

Проведенный анализ теоретических источников показал, что используемые в исследовании понятия «мышление», «творческое мышление», «проблема творческого мышления» являются важным предметом актуальных исследований в области психологии и педагогики.

Список литературы:

1. Башаева, С.Г. К вопросу о развитии целостного мышления студентов / С.Г. Башаева, Л.Е. Смирнова // Поволжский педагогический поиск. – 2013. – № 2(4). – С. 87-91. – EDN SABJXX.
2. Богоявленская, Д.Б. К вопросу о дивергентном мышлении / Д.Б. Богоявленская, И.А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. – 2006. – Т. 11, № 1. – С. 85-96. – EDN НТУНУН.
3. Богоявленская, Д.Б. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда / Д.Б. Богоявленская, И.А. Сусоколова; Психол. ин-т РАО, Моск. городск. психолого-пед. ун-т. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – 265 с.
4. Боно, Э. де. Серьезное творческое мышление / Эдвард де Боно; перевела с английского Д. Я. Онацкая. – Минск: Попурри, 2005. – 413 с.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь; Психология искусства; Вопросы детской психологии / Лев Выготский. – Москва: Эксмо, 2025. – 848 с.

6. Выготский, Л.С. Педагогическая психология; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 670 с.
7. Кашапов, М.М. Формирование профессионального творческого мышления: учебник для вузов / М. М. Кашапов, А. С. Кашапов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2026. ISBN 978-5-534-13290-8. URL: <https://urait.ru/bcode/588207> (дата обращения: 07.05.2026).
8. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник для среднего профессионального образования / Г.М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2026. ISBN 978-5-534-13665-4. URL: <https://urait.ru/bcode/598535> (дата обращения: 11.04.2026).
9. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. – 511 с.
10. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2007. URL: https://archive.org/details/2007_20241505506/page/226/mode/2up (дата обращения: 14.04.2026).
11. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М.: Издательство АСТ : Издательство «Мир и Образование», 2025. – 1360 с. ISBN 978-5-17-078925-2 (Издательство АСТ). ISBN 978-5-94666-712-8 (Издательство «Мир и Образование»).
13. Раренко, А. А. К вопросу о креативности и способах ее изучения и измерения / А. А. Раренко // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 11: Социология. – 2020. – № 3. – С. 93-103. – DOI 10.31249/rsoc/2020.03.06. – EDN PTUOBM.
14. Педагогика: учебник и практикум для вузов / под общей редакцией Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2026. ISBN 978-5-534-18756-4. URL: <https://urait.ru/bcode/582683> (дата обращения: 23.05.2026).
15. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебник для вузов / М. А. Холодная. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2026. ISBN 978-5-534-07365-2. URL: <https://urait.ru/bcode/586432> (дата обращения: 8.05.2026).
16. Ягафарова, Г.А. Творческое мышление как высшая форма мышления / Г.А. Ягафарова, Л.К. Черниязов, А.Н. Черниязова // Вектор научной мысли. – 2025. – № 1(18). – С. 454-458. – EDN TIKFVW.

УДК 378.4

ТЕХНОЛОГИЯ STEAM-ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Капралов Олег Владимирович

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»

г. Белгород, Белгородская область, РФ

capralow.oleg2000@yandex.ru

Аннотация. В статье исследуется технология STEAM-образования как инструмент творческой самореализации будущего педагога. На основе анализа теоретических

источников раскрыта эволюция от STEM к STEAM, обоснована роль творческого компонента (Arts), в профессиональном воспитании. Методом теоретического обобщения и описания практических междисциплинарных проектов на платформе Arduino показано, как интеграция науки, технологии, инженерии, математики и творчества формирует у студентов способность к нестандартным решениям и готовность сопровождать проектную деятельность школьников, обеспечивая творческую самореализацию в профессии.

Ключевые слова: STEAM-образование, творческая самореализация, будущий педагог, профессиональное воспитание, проектная деятельность.

Введение. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности представляет собой длительный и трудоёмкий процесс, в котором переплетаются множество взаимосвязанных компонентов. Анализ как отечественных, так и зарубежных исследований позволяет выделить систему таких компонентов, которые могут быть присущи тому или иному виду профессиональной педагогической деятельности, среди которых «мотивационный, содержательно-деятельностный, коммуникативно-технологический, результативно-действенный и оценочно-прогностический компоненты» [9; 12; 14].

Формирование обозначенных выше компонентов осложняет тот факт, что студент-первокурсник, поступивший на педагогический факультет, ещё вчера сам был школьником, можно сказать, сидел «по ту сторону парты» и смотрел на учителя, как на источник знаний, а сегодня он сам находится в процессе становления источником знаний для других. Данную мысль подтверждают слова Тома Ж.В., автора исследования о трансформации личности студентов, которая утверждает, что: «Студент, поступив в вуз, должен пройти путь от роли вчерашнего школьника до будущего педагога, когда его ученическое восприятие через призму педагогического образования трансформируется в профессиональное видение особенностей образовательного процесса и развития школы будущего» [15]. Также автор высказывает одну из ключевых мыслей, описывающих процесс подготовки будущего педагога: «Стоит задача средствами профессионального воспитания расширить границы восприятия возможностей своей профессии и себя в профессии за счёт видения своего будущего в системе образования» [15].

Ключевым условием ученической трансформации становится творческая самореализация будущего педагога, позволяющая ему не просто осваивать готовые методики, но и вырабатывать собственные нестандартные решения профессиональных задач. Современные условия характеризуются наличием множества образовательных технологий, направленных на раскрытие творческого потенциала. Однако проблема заключается в том, что большинство из них либо ориентированы на конкретные учебные дисциплины, либо слабо интегрируют научно-техническую и творческую составляющие.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование технологии STEAM-образования как инструмента творческой самореализации будущего педагога в условиях возрастающей роли междисциплинарной интеграции.

Основная часть. Поскольку профессиональное воспитание является достаточно широким термином, охватывающим виденье себя в будущей профессии в целом, его можно считать основой эффективного образовательного процесса. В учебно методическом пособии, посвящённом системе профессионального воспитания в вузе, профессиональное воспитание определяется как «деятельность по управлению процессом профессионально-личностного становления человека включающую: освоение норм общества и профессии (социально-нормативный аспект), творческое саморазвитие (индивидуально-смысловой аспект), профессионально-личностное самоутверждение (ценностно-деятельностный аспект)» [7].

В контексте творческой самореализации будущего педагога более подробно рассмотрим творческий компонент профессионального воспитания, который также является одним из параметров результативности профессионального воспитания. Автор учебно-методического пособия интерпретирует данный параметр результативности как «способность преобразовывать нестандартные производственные ситуации в социально и личностно значимых целях, находить оптимальные варианты их решений; также параметр оценивает самостоятельность в определении проблем, способность к быстрой перестройке деятельности, выдвижение и реализацию новых идей» [7].

Обратившись к большому психологическому словарю, дадим общее представление о данном понятии. В словаре понятие творчества рассматривается в нескольких вариантах:

- «Творчество в узком смысле – это человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее, и имеющее общественно-историческую ценность» [6].
- «Творчество в широком смысле – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты)» [6].

Один из путей раскрытия творческого потенциала будущего педагога заключается в создании определённых условий в процессе обучения, которые будут способствовать формированию устойчивой мотивации к творческой самореализации в будущей профессиональной деятельности. Воспользуемся определением творческой самореализации педагога, приведённом в книге Андреева В.И. «Педагогика творческого саморазвития». Автор определяет данное явление как «процесс осуществления творческих замыслов педагога для решения

профессиональных педагогических проблем» [4].

Анализ множества теоретических работ, а также практического опыта практикующих педагогов показывает, что за последние десятилетия практика раскрытия творческого потенциала студентов педагогических университетов создала множество различных методик и технологий, среди которых «технологии развивающего обучения, технологии формирования творческой личности, технология обучения как исследование, проектная технология, технология коллективного творческого обучения, методики ТРИЗ и другие» [3]. Среди множества таких технологий особое место занимает технология STEAM-образования.

Технология STEAM является особой образовательной концепцией, основанной на интегрировании научно-технической и творческой областей, для достижения уникальных результатов обучения. Базовой моделью для неё послужила технология STEM-образования.

Аббревиатура «STEM» впервые была предложена американским бактериологом Р. Колвеллом в 1990-х годах. Расшифровывается она следующим образом:

- S – Science (наука).
- T – Technology (технология).
- E – Engineering (инженерия).
- M – Mathematics (математика).

STEM – это междисциплинарная образовательная технология, ключевой особенностью которой является интеграция. Данное свойство выражается в том, что дисциплины преподаются не как отдельные независимые предметы, а напротив, имеют тесную содержательную взаимосвязь, выражающуюся через междисциплинарную проектную деятельность. Технология STEM-образования является уникальной по своей сути, поскольку она не просто выстраивает связь между наукой, технологией, инженерией и математикой. Это философия, которая подходит к формированию знаний, умений и навыков с точки зрения моделирования процессов реального мира, с которыми обучающийся может сталкиваться в повседневной жизни.

Эволюция STEM до STEAM обусловлена множеством инновационных процессов, о которых А.М. Алексанков говорит в своём исследовании, посвящённом четвёртой промышленной революции: «Цифровизация образования, персонализация обучения, интеграция формального и неформального видов образования, создание творческих пространств для совместной работы обучающихся с представителями реального сектора экономики и промышленности, создание межуниверситетских площадок в форме научно-образовательных центров»[2].

Ю.Н. Зиятдинова и В.Г. Перчаткина утверждают, что ещё одним ограничением, благодаря которому произошла эволюционная

трансформация STEAM образования, является следующее: «STEM недооценивает роль гуманитарных компонентов, не обеспечивает формирование метакомпетенций для работы в международных проектах и игнорирует социально-этические аспекты технологического развития» [8].

Также, Шатунова О.В. утверждает, что «для реализации идей комплексного обновления содержания подготовки обучающихся к успешной жизни и созидательному труду в цифровом обществе, необходим пересмотр содержания обучения будущих педагогов, которые должны сегодня сочетать в себе способности не только учителя, но и ученого, конструктора, дизайнера, менеджера и психолога» [16]. В данном утверждении явно обозначена необходимость интеграции различных профессиональных областей для того, чтобы в развивающемся цифровом обществе иметь возможность эффективной подготовки будущих педагогов.

Исходя из описания STEM-технологии, а также рассмотренных эволюционных предпосылок, можно сформулировать комплексное определение технологии STEAM-образования: «STEAM – это образовательная концепция, которая, сохраняя междисциплинарную интеграцию науки, технологии, инженерии, математики, преодолевает её ограничения путём включения творческих и гуманитарных компонентов (Arts)». Данная концепция представляет собой философию формирования знаний, умений и навыков через проектную деятельность, моделирующую процессы реального мира, и направлена на формирование метакомпетенций, учёт социально-этических аспектов технологического развития и подготовку обучающихся к успешной жизни и созидательному труду в цифровом обществе.

Отдельно стоит отметить тот факт, что рассматриваемая технология может применяться на всех уровнях образования [5; 10; 11; 13]. И поскольку в работе идёт речь о подготовке будущих педагогов, то применение STEAM-технологии по отношению к студентам, создаёт для них уникальный опыт. Когда в своей профессиональной деятельности уже состоявшиеся педагоги будут применять технологию междисциплинарной интеграции, они будут понимать специфику процесса, как со стороны учителя, так и со стороны ученика.

Поскольку рассматриваемая технология подразумевает междисциплинарную интеграцию путём организации проектной деятельности, приведём несколько примеров проектов разного уровня, в которых будут учитываться все STEAM компоненты. Описание проектов будет включать в себя суть проекта, деятельность студента, педагогическая ценность, а также STEAM-компоненты.

Перед тем, как начать описывать проекты, кратко рассмотрим программно-аппаратную платформу Arduino, поскольку она будет лежать в их основе.

Согласно информации от официальных разработчиков: «Arduino –

это открытая электронная платформа, основанная на простом в использовании оборудовании и программном обеспечении. Она предназначена для тех, кто создаёт интерактивные проекты» [1]. По определению, Arduino является комплексной платформой, которая объединяет в себе аппаратное и программное обеспечение. На вопрос, что собой представляет данное обеспечение, разработчики также дают чёткий ответ:

- Плата Arduino воспринимает окружающую среду, получая данные от множества датчиков, и воздействует на окружающую среду, управляя освещением, двигателями и другими исполнительными механизмами – аппаратное обеспечение.

- Разработчик может указать своему Arduino, что делать, написав код на языке программирования Arduino, используя среду разработки Arduino IDE – программное обеспечение.

Теперь перейдём к описанию проектов. В качестве примера начального уровня можно рассмотреть проект «Умная кормушка с датчиком влажности». Описание проекта:

- Суть: сборка на макетной плате простого устройства на базе Arduino, которое сигнализирует (зажигает светодиод), когда корм в кормушке для птиц намокает под дождём.

- Деятельность студента: собирает схему по инструкции, программирует условие «если датчик влажности замкнут», то загорается светодиод, пишет сценарий проблемно-ориентированного урока «Как помочь птицам сохранить корм сухим?».

- Педагогическая ценность: формирование основ алгоритмического мышления, преодоление страха работы с электронными компонентами/датчиками, обучение через решение реальной проблемы.

- STEAM-компоненты: S(свойства воды, орнитология), T(блочное программирование), E(герметизация контактов, простейшая схема), A(дизайн корпуса кормушки, маскировка электронных компонентов), M(логические операции).

Примером проекта среднего уровня можно считать интерактивную карту «Легенды родного края». Описание проекта:

- Суть: создание настенной физической карты района/области с вшитыми датчиками касания, запускающими аудио-рассказы.

- Деятельность студента: разрабатывает дизайн карты (топография, реки, населённые пункты), программирует микроконтроллер Arduino на воспроизведение записанных однокурсниками мифов или исторических справок при нажатии кнопки в определённой точке. Создаёт методичку для уроков краеведения или литературы.

- Педагогическая ценность: геймификация обучения, технология «дополненной реальности» без специального оборудования, развитие

связной речи при записи исторических справок и мифов.

- STEAM-компоненты: S(топография), T(звуковые модули, триггеры), E(монтаж электрической цепи под картой), A(картография, выразительное чтение), M(расчёт масштаба карты).

Далее приведём пример ещё одного междисциплинарного проекта, который наглядно показывает, как из объединения технического и творческого мышления может получиться действительно уникальная работа. Рассмотрим пример проекта «Электронный театр». Описание проекта:

- Суть: сборка механической платформы (сцены театра), на которой персонажи-роботы исполняют движения под музыку.

- Деятельность студента: придумывает историю, которая будет рассказана в ходе спектакля; продумывает схему движения механических актёров; подбирает электронные компоненты для реализации схемы движения механических актёров, собирает электронную схему и программирует алгоритм спектакля.

- Педагогическая ценность: развитие междисциплинарного видения проектной деятельности, объяснение «электричества» через безопасную творческую практику.

- STEAM-компоненты: S(простая электрическая цепь), T(алгоритмическое программирование, механизм электронной сцены, проектирование шестерёнчатого механизма), E(монтаж электрической цепи под сценой, сборка механической сцены), A(создание истории спектакля, дизайн сцены и декораций), M(логические операции, расчёт шестерёнчатого механизма).

Рассмотренные нами примеры возможных проектов, которые студенты смогут реализовать в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности, могут создать условия для раскрытия творческого потенциала будущих педагогов, а также сформировать междисциплинарный тип мышления. Стоит отметить, что творческая деятельность не заключается в выполнении проектов «по шаблону». Приведённые описания лишь задают вектор, следуя которому уже преподаватели высшей школы должны будут проявить творческое мышление и адаптировать проекты под свои потребности, и под потребности студентов, а может быть и полностью переформулировать их структуру и содержание.

Заключение. Таким образом, технология STEAM-образования, при её правильном использовании, может быть эффективным инструментом творческой самореализации будущего педагога, позволяя целенаправленно развивать творческий компонент профессионального воспитания. В процессе перехода студента от позиции вчерашнего школьника к роли педагога творческая самореализация становится не просто одним из компонентов профессионального воспитания, а необходимым условием

становления специалиста. Именно STEAM-технология, которая включила в себя творческую составляющую (Arts), создаёт для этого полноценную среду. Благодаря междисциплинарной интеграции науки, технологии, инженерии, математики и творчества, реализуемой через проектную деятельность, будущий педагог получает возможность действовать не по шаблону, а создавать качественно новые образовательные продукты, проявляя самостоятельность, гибкость и креативность.

Проведённое исследование вносит вклад в расширение научных представлений о процессе подготовки будущего педагога в условиях возрастающей роли интеграции различных областей научного знания в профессиональном становлении педагога нового поколения. Практическое применение полученных результатов возможно в качестве содержательно-методической базы для модернизации образовательного процесса педагогических вузов.

Список литературы

1. Arduino для образования / Официальный сайт Arduino [Электронный ресурс]. URL: <https://www.arduino.cc/> (дата обращения: 06.03.2025).
2. Алексанков А. М. Четвертая промышленная революция и модернизация образования: международный опыт / А. М. Алексанков // Стратегические приоритеты. – 2017. – № 1 (13). – С. 53-69.
3. Алфимов В. Н. Педагогические условия развития потребности в творческой самореализации студентов педагогического университета / В. Н. Алфимов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №85-2. – С. 13-16.
4. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: в 2-х кн. / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – С. 253-256.
5. Анисимова Т. И. STEAM-образование как инновационная технология для индустрии 4.0 / Т. И. Анисимова, О. В. Шатунова, Ф. М. Сабирова // Научный диалог. – 2018. – №11. – С. 322-332.
6. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расширенное. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
7. Борытко Н. М. Система профессионального воспитания в вузе : Учебно-методическое пособие / Н. М. Борытко. – Москва : Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. – 2005. – 120 с.
8. Зиятдинова Ю. Н. Эволюция подходов STEM, STEAM и STREAM в инженерном образовании / Ю. Н. Зиятдинова, В. Г. Перчаткина // Глобальный научный потенциал. – 2025. – Т. 1, № 11(176). – С. 211-214.
9. Леванова Е. А. Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности / Е. А. Леванова // Преподаватель XXI век. – 2016. – Т. 1. – №. 2. – С. 11-20.
10. Морозова О. В. STEAM-технологии в дополнительном образовании детей // О. В. Морозова, Е. С. Духанина // Баландинские чтения. – 2019. – №1. – С. 554-556.
11. Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская

- деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Том 1 / Под ред. А.С. Обухова. М.: МОД «Исследователь». – 2018. – 260 с.
12. Оруджалиева Э. Р. Проектирование процесса диагностики готовности студентов к педагогической деятельности // Э. Р. Оруджалиева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2011. – №. 2. – С. 78-81.
 13. Репин А. О. Актуальность STEM-образования в России как приоритетного направления государственной политики / А. О. Репин // Научная Идея. – 2017. – №1(1). – С. 76-82.
 14. Соколова И. И. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // И. И. Соколова, Е. В. Пискунова, Сергиенко А. Ю. // Человек и образование. – 2015. – №. 1 (42). – С. 11-15.
 15. Тома Ж. В. Трансформационные изменения личности студентов – будущих педагогов как основа системы профессионального воспитания // Ж. В. Тома // Проблемы современного образования. – 2024. – №1. – С. 181-190.
 16. Шатунова О. В. STEM- и STEAM-образование: от технологии к искусству / О. В. Шатунова // Актуальные направления современной науки, образования и технологий. – 2020. – С. 259-263.

УДК 159.9

ПУТИ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Кирмач Галина Анатольевна, Дьяченко Владислав Александрович,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
kirmach65@mail.ru, vla897@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются сущностные характеристики ценности здоровья у будущих специалистов в области физической культуры и спорта в процессе профессиональной подготовки. Выявлено, что ценность здоровья у будущих специалистов в области физической культуры и спорта носит многокомпонентный характер и включает когнитивный, мотивационно-волевой и поведенческий компоненты. Установлено, что эффективность формирования ценности здоровья в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта повышается при создании в высшем учебном заведении аксиологической образовательно-воспитательной среды.

Ключевые слова: ценность, ценность здоровья, формирование, профессиональная подготовка, физическая культура и спорт.

Введение. Современные трансформации общественного устройства остро актуализируют проблему здоровья как фундаментальной социальной ценности. В контексте усложнения образовательных парадигм и ужесточения стандартов подготовки кадров, особое значение приобретает целенаправленное формирование ценностного отношения к здоровью у

студентов, избравших специальности в сфере физической культуры и спорта. Эти будущие профессионалы призваны не только транслировать специальные знания и технологии физического развития, но и воплощать собой личный пример приверженности принципам здорового образа жизни. Глубина их личностного осознания здоровья как приоритетной ценности детерминирует как будущую профессиональную эффективность, так и психологическую резистентность к экстремальным нагрузкам, свойственной данной деятельности.

Несмотря на существование обширного количества научных исследований, посвящённых здоровью, остаётся недостаточно разработанной проблема формирования ценности здоровья в системе профессиональной подготовки у будущих педагогов в области физической культуры и спорта.

Основная часть. Проблематика ценностей традиционно занимает центральное место в трудах основоположников отечественной психологической школы. Так, С.Л. Рубинштейн подчёркивал, что ценности являются узловыми пунктами жизни, в которых сконцентрирована полнота человеческого отношения к миру [5].

В. Мясищев определял ценности как целостную систему осознанных отношений личности к обществу, труду, самой себе и называл их «психологическими отношениями». Ученый подчеркивал отношение человека к миру как «сознательную избирательную психологическую связь, опирающуюся на опыт и выражающую объективную действительность через действия, реакции и переживания» [4, с. 48].

Исследования данных авторов образуют теоретико-методологическую основу для раскрытия психологических механизмов становления ценностных структур сознания личности, обосновывая рассмотрение системы ценностей в качестве стержневого элемента её социальной позиции и мировоззрения.

Существенным для нашего исследования является положение о том, что ценности лежат в основе целеполагания, ведь целевая детерминация человеческой деятельности – это ценностная детерминация. Цели могут воздействовать на человеческую деятельность не только казуально, но как идеальные ценности, реализацию которых человек считает своей насущной необходимостью или обязанностью.

О взаимосвязи ценности и индивидуального смысла писал Б. Братусь, указывая на то, что «настоящая ценность должна быть всегда обеспечена золотым запасом соответствующего личного смысла, аффективного, эмоционального отношения к жизни» [2, с. 26].

Следовательно, для индивида значимостью может быть наделён любой объект – как актуальный, так и потенциальный, – который, приобретая сугубо субъективный, внутренний смысл, в определённых социально-исторических условиях превращается в центральный

направляющий принцип. Ценности, в свою очередь, неразрывно связаны с категорией смысла жизни, выполняющей функцию основы личностного становления и его ключевого результата.

Таким образом, можно обобщить, что в психологии ценности образуют сложную иерархическую структуру. Данная система формируется на пересечении мотивационно-потребностной сферы индивида и концептуальных образований его сознания, выполняя тем самым интегрирующую и регуляторную функцию по отношению ко всей человеческой деятельности.

С точки зрения педагогики ценности представляют собой те качества личности, которые необходимо развить, воспитать, сформировать. Так, представители педагогической науки рассматривают ценности как:

- мотивацию к успешному обучению (В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова);
- идеальный промежуточный и конечный результат образовательного процесса, к которому необходимо стремиться (В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский);
- комплекс личностных качеств будущего и практикующего педагога, которые способствуют повышению эффективности образовательного процесса, стимулируют личность к саморазвитию и самосовершенствованию (Н. А. Астахова).

В современных реалиях значимость здоровья приобретает особую остроту, а его целенаправленное формирование у обучающихся – будущих тренеров и педагогов – становится ключевой стратегической задачей. Это закладывает фундамент для их последующей роли действенных проводников культуры здоровья в работе с детьми и молодёжью.

Исторически здоровье воспринималось обществом как высшая ценность. В контексте современных научных парадигм оно определяется как комплексное динамическое состояние, интегрирующее физическое, психическое и социальное благополучие индивида, а не просто отсутствие болезней. Принципиально важно, что в профессиональной подготовке будущих специалистов в области физической культуры и спорта здоровье, как ценность, имеет двойственную природу: выступает, с одной стороны, базовым личностным капиталом, а с другой – основным инструментом и объектом будущей профессиональной деятельности.

Анализ научных подходов позволяет выделить следующие сущностные характеристики ценности здоровья:

- интегративность – здоровье выступает системообразующим фактором профессиональной готовности;
- многоуровневость – включает физический, психомоциональный и социальный аспекты;
- осознанность – предполагает понимание роли здоровья в профессиональной деятельности;

– длительная направленность – проявляется в регулярных практиках здоровьесбережения;

– социальная значимость – выражается в ответственности за здоровье обучающихся.

В связи с этим проанализируем работы, в которых ученые предлагают пути и средства формирования ценности здоровья в процессе профессиональной подготовки.

Большинство ученых (Н. А. Асташова, В. А. Сластенин, М. С. Яницкий) сходятся на мысли, что процесс формирования ценностей будущих специалистов, в том числе ценности здоровья, является сложным, многоуровневым и многоступенчатым.

В авторитетных трудах Н. А. Асташовой автор доказывает, что ценность здоровья можно сформировать в условиях ВУЗа поэтапно:

- предъявление ценностей воспитаннику;
- осознание ценностных ориентаций личностью;
- принятие ценностной ориентации;
- реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении;
- закрепление ценностной ориентации в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, т.е. в своего рода потенциальное состояние;

– актуализация потенциальной ценностной ориентации, заключающейся в качествах личности педагога [1, с. 13].

В свою очередь, Е. Л. Руднева предлагает такой алгоритм:

- овладение студентами знаниями о ценностях, их сущности в рамках изучения вузовских дисциплин (первый этап);
- формирование ценностных ориентаций как устойчивых личностных образований;
- действенность (отображение ценностных ориентаций в различных видах деятельности) ценностей [6, с. 294].

По мнению Н. Щурковой, структура ценности состоит из рационального и эмоционального элементов и практического действия как реального воплощения отношений. Следовательно, формирование ценности будет осуществляться по трем векторам: что необходимо знать о ценности; что необходимо уметь для реализации ценностного отношения; каков личностный смысл эта ценность представляет для человека [9, с. 294].

Следовательно, когнитивные функции – память, мышление, восприятие и эмоциональная сфера – непосредственно участвуют в формировании ценности здоровья у студентов, готовящихся к профессиональной деятельности в области физической культуры и спорта. Практико-ориентированный аспект подразумевает способность применять усвоенные представления в реальной деятельности, транслировать значимость здоровья через конкретные поступки и демонстрировать

устойчивую целеустремлённость. Усвоенные знания, практические компетенции и развивающиеся в период обучения профессионально значимые личностные качества образуют фундамент профессиональной готовности будущего педагога.

Таким образом, ценностное отношение к здоровью можно определить как стабильную личностную позицию, интегрирующую интеллектуально-оценочный, побудительный и деятельностный компоненты. Тем не менее, его становление носит комплексный и протяжённый во времени характер, вовлекая все уровни личности.

Анализ процесса формирования ценности здоровья у будущих специалистов требует учёта научных достижений в области соответствующих педагогических технологий, методических систем и конкретных приёмов.

В частности, Н.А. Асташова указывает, что развитие ценностных ориентаций и социокультурных ценностей достижимо в системе высшего образования посредством внедрения современных технологий, таких как: диалоговые, имитационные, моделирующие и рефлексивные. Ключевым условием их эффективной реализации выступает высокий уровень профессионализма преподавателя, обеспечивающего целостность обучающего и воспитательного процессов в вузе. [1, с. 15].

Ценными для нашего исследования также являются работы Л. А. Ларионовой, которая анализирует педагогический потенциал образовательного пространства ВУЗа в формировании профессиональных ценностей [3, с. 15].

Важным требованием к формированию ценности здоровья у будущих специалистов в области физической культуры, мы считаем, создание в высшем учебном заведении аксиологической образовательно-воспитательной среды, своеобразного аксиологического пространства. Данное пространство мы рассматриваем как совокупность социальных структур, в рамках которых с помощью различных методик, технологий, мероприятий на основании ценностных принципов будет осуществляться взаимодействие со студентом, что будет влиять на формирование ценности здоровья.

В процессе обучения главный акцент необходимо делать на использование интерактивных методов обучения, которые должны пересекаться с проблемными методами в реализации принципа приближенности обучения к будущей профессиональной деятельности и принципа активного обучения. Однако в отличие от проблемных методов, когда решение проблемных задач может осуществляться студентом и самостоятельно, основной формой интерактивных методов является диалог (полилог). В основе интерактивных методов лежат взаимодействие, совместный поиск, сотрудничество. Возможность высказывать свое мнение, обсуждать сложные или непонятные понятия что, несомненно,

повышает мотивацию студентов к обучению, обостряет их внимание, восприятие, мобилизует умственный потенциал. Активность студентов при интерактивном обучении достигает максимального уровня: возможность выполнять различные функции (носителя знаний, наблюдателя, консультанта, оппонента и др.), что расширяет кругозор студента и повышает его самооценку.

В процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта целесообразно использовать различные тренинги, что позволит интегрировать образовательную цель (формирование необходимых знаний, умений и навыков) и запустить механизм формирования ценности здоровья (осознание сущности ценности, придание ей смысловой окраски рефлексии, интериоризации).

Однако формирование ценности здоровья становится возможным лишь в условиях субъект-субъектных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса. Данный подход обусловлен фундаментальным принципом: ценности, включая ценность здоровья, не могут быть сформированы посредством их прямого навязывания, когда преподаватель априори позиционирует себя в качестве субъекта, обладающего более высоким статусом, чем студент. Ключевое значение в этом контексте приобретают диалоговые технологии, специально направленные на организацию субъект-субъектного взаимодействия. Замечено, что именно в диалоге происходит «рождение личностного смысла», когда внешние, формальные ценностные знания преобразуются в глубокие внутренние убеждения личности.

В практике подготовки студентов физкультурных вузов этот принцип реализуется через такие методы, как проблемные дискуссии, анализ кейсов, основанных на профессионально-этических дилеммах, а также проектные семинары, где будущие педагоги аргументируют и отстаивают свою позицию по актуальным вопросам здоровьесбережения.

Моделирование и игровые технологии дают возможность испытать ценностные ориентации в обстановке, имитирующей реальные условия профессиональной деятельности. Применение деловых игр, тренажеров и метода разыгрывания педагогических сценариев обеспечивает защищенную среду для анализа последствий принимаемых решений.

Таким образом, формирование ценности здоровья у будущих специалистов в области физической культуры и спорта представляет собой целенаправленный, технологически обеспеченный процесс. Он предполагает использование комплекса диалоговых, имитационных, моделирующих и рефлексивных методов. Ключевым условием успешности этого процесса является переход от традиционной парадигмы обучения к личностно-ориентированной, где преподаватель организует образовательную среду для ценностного поиска и профессионального становления.

Ценностные ориентации будущих специалистов, по мнению Е. П. Суходоловой, произвольно формируются в процессе участия и в разных формах самоуправленческой деятельности [8, с. 342].

Как отмечает Е.Л. Руднева, система студенческого самоуправления приобретает ключевое значение в формировании ценностных ориентаций личности и будущего профессионала, поскольку её деятельность базируется на фундаментальном принципе «максимального учёта потребностей, интересов и ценностных установок обучающихся». Именно в этой автономной среде, через практику осознанного выбора и ответственности, происходит кристаллизация личностных и профессиональных ценностей [6, с. 342].

Отдельно отметим роль куратора и кураторских часов как важной формы воспитательной деятельности вуза, которая направлена, в первую очередь, на успешную адаптацию студентов к вузовской среде и принятию ими ее ценностной системы. При том, важным аспектом выступает сама личность куратора, которой так же будет присуща ценность здоровья. Безусловно, образ самого куратора должен быть соответствующим, он должен стать референтным лицом для студента, образцом здорового образа жизни.

Наиболее распространённой формой взаимодействия куратора со студентами является кураторский час. Эта форма работы, как отмечается в исследованиях, служит двуединой цели: с одной стороны, она позволяет оперативно выявлять актуальные проблемы и профессиональные потребности будущих специалистов; с другой стороны – в процессе партнерского диалога способствует осознанному принятию студентами ценности здоровья как ключевого компонента личностного и профессионального развития. Важнейшим элементом в формировании данной ценностной установки, согласно методическим рекомендациям, выступает систематическое привлечение студентов к дискуссии на кураторских часах. Темы таких дискуссий должны целенаправленно охватывать вопросы рационального режима труда и отдыха, принципы здорового питания, нормы двигательной активности, а также научно обоснованные методы профилактики вредных привычек.

Таким образом, ученые видят потенциал, как в образовательной, так и в воспитательной системе вуза в процессе формирования ценности здоровья у будущих специалистов в области физической культуры и спорта.

Отметим, что закрепление ценностных предпочтений у студентов эффективно реализуются в рамках просветительской деятельности, волонтерских отрядов, а также при организации мероприятий как внутри университета, так и за его пределами.

Креативный подход молодежи к ценностной проблематике может быть воплощён, в частности, посредством создания веб-страницы или

специализированного интернет-ресурса, как платформы для диалога между студентами, экспертами в области физической культуры и спорта, медицинскими работниками и представителями органов здравоохранения.

Открытость, то есть устойчивая связь с внешними системами, является ключевой характеристикой любой педагогической системы, включая образовательное пространство вуза. Следовательно, организация систематического взаимодействия студентов со спортивными и культурно-оздоровительными организациями представляет собой необходимое условие для создания аксиологической образовательно-воспитательной среды вуза.

Заключение. Согласно проведённому обзору научных источников по проблеме исследования, можно утверждать, что ценность здоровья представляет собой центральный элемент структуры личности. Данная ценность задаёт не только личностные и профессиональные цели для будущего специалиста в области физической культуры и спорта, но во многом предопределяет и смысловое содержание его жизни. Как показывает наше экспериментальное исследование, результативность формирования ценности здоровья у будущего специалиста в области физической культуры значительно возрастает при условии создания в вузе комплексной аксиологической среды, которая обеспечивает неразрывную связь образовательного и воспитательного процесса в вузе.

Список литературы

1. Асташова Н.А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технологии развития: автореф. дисс. ... д.пед.н., 13.00.01. / Н. А. Асташова. – Брянск, 2001. – 24 с.
2. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. Этика, № 3).
3. Ларионова Л.А. Образовательное пространство ВУЗа как фактор формирования личностно-профессиональных ценностей студентов. дис. ... к.п.н., 13.00.01. / Л. А. Ларионова. – Улан-Удэ, 2019. – 221 с.
4. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. труды / В. Н. Мясищев. – М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии : МОДЭК, 1995. – 356 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / Рубинштейн С. Л. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
6. Руднева Е.Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи. дисс. ... д.п.н., 13.00.01. / Е. Л. Руднева. – Кемерово, 2002. – 636 с.
7. Сериков В. В. Образование и личность : Теория и практика проектирования пед. систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 271 с.
8. Суходолова Е.П. Социально-культурная деятельность ВУЗа как фактор формирования ценностных ориентаций студентов: дисс. канд. пед. наук : 13.00.05. / Е.П. Суходолова. – М. – 2014. – 181 с.
9. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие / Надежда Егоровна Щуркова. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ МНЕМОТЕХНИКИ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ковалёва Мария Ашотовна

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

Г.Донецк, ДНР, РФ

kovalva_mari@internet.ru

Аннотация. Для овладения умениями и навыками необходима хорошо развитая память. Мнемотехника эффективна в работе с детьми с задержкой психического развития, так как основана на зрительном, слуховом и кинестетическом восприятии материала. Технология даёт возможность запомнить предложенный материал быстро и осмысленно. В статье автор рассматривает приёмы мнемотехники и алгоритм их использования.

Ключевые слова: мнемотехника, задержка психического развития, словесная память.

Введение. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является важным этапом психического и речевого развития ребёнка. В этот период активно формируются познавательные процессы, совершенствуется речь, развивается произвольность поведения, формируются предпосылки учебной деятельности. Именно в этом возрасте важно развивать память, которая является основой познавательного развития.

Характерной особенностью детей с задержкой психического развития является нарушение высших психических процессов. У таких детей могут отмечаться определённые особенности внимания. Во время речевых занятий они быстрее утомляются, могут испытывать трудности в длительной концентрации внимания на заданиях. Восприятие фрагментарно, замедленно, неточно. Лучше развито зрительное восприятие, хуже – слуховое. Также отмечают нарушения речи: бедный словарный запас; неумение согласовывать слова в предложении; нарушение звукопроизношения; бедная диалогическая речь; связная речь не развита. Память у детей с ЗПР имеет особенность – низкий уровень объёма, непрочность запоминаемого материала. Выявляются недостатки в развитии произвольной памяти. Произвольное запоминание у детей с ЗПР в 1,5 раза ниже, чем у нормально развивающихся сверстников. Дети заучивают предложенный материал без понимания, воспроизводят заученный материал с ошибками. Мотивация для запоминания у старших дошкольников с ЗПР находится на низком уровне. Мышление дошкольников данной категории развивается преимущественно в наглядно-образной форме. Дети успешно выполняют задания, основанные

на наглядности, игровых действиях и практической деятельности. Поэтому в коррекционной работе большое значение имеет использование наглядного материала и игровых методов обучения. Важным условием эффективности коррекционной работы является использование разнообразных, интересных и эмоционально привлекательных форм деятельности.

Целенаправленное запоминание предполагает сознательные усилия поиска специальных приёмов запоминания предъявляемой информации. Детям с ЗПР свойственно отсутствие активного поиска рациональных приёмов запоминания и воспроизведения. Поэтому в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР широко и эффективно применяется технология мнемотехники. Мнемотехника даёт возможность не воздействовать, а взаимодействовать с ребёнком, развивая его личность, его жизненный ресурс.

Основная часть. Произвольное запоминание А.Н. Леонтьев рассматривает как целенаправленный опосредованный процесс, включающий определённые приёмы и способы запоминания [5]. Результат исследований учёного показал, что в условиях педагогического эксперимента с запоминанием слов (с опорой на картинки) старшие дошкольники лучше запоминают предъявленный материал, увеличивается количество удерживаемых в памяти слов по сравнению с числом слов, запоминаемых ими без помощи картинок. Наглядно предъявляемый материал запоминается значительно лучше, чем вербальный. Как у нормально развивающихся детей дошкольного возраста, так и у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития преобладает наглядно-образная память по сравнению со словесной. Поэтому запоминание учебного материала должно сопровождаться наглядной опорой.

Психолог П.И. Зинченко говорил, что эффективность произвольного запоминания будет больше лишь в том случае, если задание, которое предъявляется ребенку, даёт возможность не пассивному восприятию, а установлению конкретных связей, выполнению мыслительных процессов [3].

«Мнемотехника не цель, а средство», – писал известный педагог-исследователь В.Ф.Шаталов, подчёркивая, что память всё больше и больше сливается с мышлением, так как память и мышление тесно связаны и взаимно дополняют друг друга. Современные требования к восприятию текста – понимание содержания и запоминание необходимых сведений. Текст анализируется, устанавливаются причинно-следственные связи, выделяется главное и второстепенное, создаются логические схемы. По ним можно воссоздать смысл текста. При запоминании содержание текста схематизируется.

Мнемотехника способствует накоплению в памяти большого

количества информации, экономит время при запоминании, сохраняет необходимые сведения в памяти, позволяет воспроизвести материал без ошибок, развивает зрительное и слуховое внимание, воображение. Мнемотехника – мощная гимнастика для мозга, отлично тренирует когнитивные процессы.

Еще со времен К.Д. Ушинского известно: чем большим количеством анализаторов будет воспринят изучаемый материал, тем прочнее он запоминается. Учёный писал: «Учите ребёнка каким-нибудь ему неизвестным пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками и он усвоит их на лету». Мнемотехника влияет на развитие речи – перекодирование, проговаривание, называние, представление информации в образной форме.

Эта техника как педагогическая технология помогает детям в усвоении программы. Процесс обучения, основывающийся на использовании технологии мнемотехники, является оправданным. Эта технология предупреждает перегрузки памяти, не поощряет механическое запоминание, способствует разумному пониманию и осознанию мира вокруг и себя в этом мире [1]. Мнемотехника опирается на психологические процессы. И это даёт возможность усваивать материал быстро и легко. Ребёнок становится увереннее в своих силах, появляется позитивное отношение и мотивация к процессу обучения. Опираясь на сохранённые функции детей с задержкой психического процесса, мнемотехника стимулирует сенсомоторную память, помогает ребёнку запомнить и оценить окружающее пространство, способствует понятию простейших связей в окружающем мире. Занятия мнемотехникой мощно развивают внимание и аудиовизуальное мышление. А это мышление является основой понимания причинно-следственных связей, понимания содержания текста. Если при прослушивании текста у ребёнка не возникают зрительные образы в воображении, то он не понимает содержание этого текста [4].

Надо учитывать и биохимическую природу мнемоприема. Если познавательные процессы протекают на фоне естественного познавательного интереса и положительных эмоций, то вырабатываются такие химические вещества, которые активизируют создание и реорганизацию нервных сетей коры головного мозга, способствуют увеличению количества новых нейронов и связей между ними, что делает мышление и запоминание результативным. Значит, мнемонические приемы оправданы на биохимическом уровне [8].

Данная технология широко и продуктивно используется в коррекционно-развивающей работе логопедов и дефектологов. Коррекционное воздействие должно основываться на максимальном использовании возможностей детей с задержкой психического развития и постепенным восстановлением нарушенных функций. Л.С. Выготский

определил, что коррекционная деятельность должна строиться с опорой на сохранённые функции, в обход пострадавших [2]. У детей с ЗПР заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми [6]. Приёмы мнемотехники служат эффективным коррекционным средством, так как дети этой категории запоминают предложенный материал, используя слуховой, зрительный и кинестетический анализаторы.

Мнемотехника – система различных приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций. Образность запечатления гораздо прочнее механического запоминания. Ассоциации являются основным ключом превращения информации в образ.

В мнемотехнике, применяемая в работе с детьми с задержкой психического развития используются следующие приёмы:

1. Коллаж. Это лист картона, на который наклеиваются или накладываются различные картинки, фигурки, буквы, геометрические фигуры, цифры. Картинки расположены беспорядочно по всей площади поверхности. Задачей для детей является связать картинки между собой. Таким образом, создаётся сюжетная линия, элементы которой надо запомнить.

2. Классификация. Детям предлагают несколько картинок соединить в пары и обозначить их одним знаком.

3. Мнемодорожки и мнемотаблицы. Это средство, орудие, помогающее выделить детям существенные признаки предметов, последовательность событий, явлений в рассказе, в стихотворении. С помощью схем-рисунков возможно запоминание стихотворений, пословиц и рассказов, запоминание материала по лексическим темам, обучение грамоте, коррекция нарушений звукопроизношения, работа над дифференцированными звуками, формирование элементарных математических представлений, знакомство с окружающим миром, с историческими событиями. На каждое слово или словосочетание придумываются картинки, таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Изображения в мнемотаблице производятся графически или частично графически. Особенностью технологии мнемотехники считается применение не изображения предметов, а символов. Изображаемые символы максимально приближены к речевому материалу. Изображаются персонажи, явления природы, действия. Для детей дошкольного возраста используются цветные таблицы [7].

Принцип работы с мнемотаблицей строится от простого к сложному: мнемоквадрат→мнемодорожка→мнемотаблица. Начинается работа с мнемоквадратов, даётся слово, его символическое обозначение. Изображать слово надо так, чтобы нарисованное было понятно детям. Затем необходимо перейти к мнемодорожке, состоящей из трёх-четырёх

квадратов, в которых зашифровано небольшое количество информации. Затем необходимо переходить к мнемотаблицам. Количество квадратов зависит от сложности и размера текста, а также от возраста ребёнка (рис.1). Особую трудность для детей с ЗПР представляет собой автоматизация звуков и введение их в речь. Чтобы ускорить процесс автоматизации, развить артикуляционную моторику, чёткость дикции, память, внимание, словесно-логическое мышление, связную речь учителя-логопеды применяют мнемодорожки и мнемотаблицы. Использование этой технологии для автоматизации звуков помогает делать процесс не скучным, повышает мотивацию детей к произношению, к познавательной деятельности, развивают эмоциональный интеллект, высшие психические функции.



Рисунок 1. – Мнемодорожка – скороговорка на автоматизацию [ш]

Успешному запоминанию при работе с мнемотаблицами способствуют соблюдение следующих условий: установка на запоминание, заинтересованность, яркость восприятия, образность запечатления.

Выделяют несколько этапов мнемотехнического запоминания. Мнемоническое запоминание состоит из четырех этапов: кодирование в образы, запоминание, запоминание последовательности, закрепление в памяти.

Алгоритм использования приёмов мнемотехники при заучивании стихотворения включает в себя несколько этапов. Сначала педагог выразительно читает стихотворение. После прочтения стихотворения должна пройти беседа по содержанию, задаются вопросы по содержанию стихотворения, помогающие уяснить основную мысль. Затем дети рассматривают таблицу. После этого педагог читает стихотворение с опорой на мнемотаблицу. Чтение педагогом каждой строчки стихотворения, повторение ребёнком каждой строчки стихотворения с опорой на мнемотаблицу. Рассказывание ребёнком стихотворения с опорой на мнемотаблицу и без опоры.

Для детей с ЗПР актуально применение технологии мнемотехники для заучивания загадок. Так как загадки способствуют накоплению и обогащению словаря, развивают словесно-логическое мышление, помогают формировать представления о многозначных словах и словах с переносным значением, развивать грамматический строй речи, усваивать звуковой состав слов.

Заключение. При правильно построенном обучении можно добиться

высокой результативности в развитии памяти в старшем дошкольном возрасте с детьми с ЗПР.

Из-за образования новых нейронных связей улучшаются когнитивные функции: сокращается время запоминания информации, появляется желание пересказывать прочитанные произведения, улучшается осмысление текста, легко и быстро запоминают стихи.

Приём мнемотехники основан на полисенсорной основе обучения, что даёт возможность детям с ЗПР развивать высшие психические функции. В первую очередь, слуховое и зрительное восприятие, внимание, наглядно-образное и словесно-логическое мышление, воображение, речь, увеличивает объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций. Технология мнемотехники заинтересовывает детей и повышает их интерес к процессу обучения. Поэтому дети становятся увереннее в своих силах и способны к усвоению образовательной программы.

Список литературы

1. Андреева, И.В. Мнемотехника как педагогическая технология в валеологическом сопровождении учащихся начальной школы / И.В. Андреева. - Дисс. на соиск. учен. степ., к.п.н. - СПб., 2004 – 23 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка: сборник / Л.С. Выготский. – М., ЭКСМО - 2005. – 512с.
3. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание и деятельность: хрестоматия по общей психологии / П.И. Зинченко - М. : Директ-Медиа, 2010. – 717 с.
4. Козаренко, В.А. Учебник мнемотехники / В.А. Козаренко. – М., 2002. – 119 с.
5. Леонтьев А.М. Проблемы в развитии психики / А.М.Леонтьев – М.: МГУ – 1981 – 584 с.
6. Омельченко, Л.В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи / Л.В. Омельченко // Логопед – №4 – 2008 – С. 102-115
7. Розова, Ю.Е. Использование приёмов мнемотехники в работе логопеда / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко. – М.: Редкая птица - 2017 – 92с.
8. Шаталов, В.Ф. Куда и как исчезли тройки. / В.Ф. Шаталов. – М. : Педагогика – 1985. – С. 32

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коваленко Виктория Олеговна, Слота Наталья Владимировна,

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

kovalenko9208@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности сенсорного развития детей дошкольного возраста. Раскрываются нормативно-правовые аспекты содержания процесса сенсорного развития, анализируются взгляды учёных, образовательно-воспитательные программы в сфере сенсорного развития дошкольников. Особое внимание уделяется принципам организации игр, направленных на сенсорное развитие, методам и приёмам, способствующим эффективному сенсорному воспитанию, а также роли сенсорного опыта в подготовке ребёнка к обучению и социальной адаптации.

Ключевые слова: сенсорное развитие, дети дошкольного возраста, восприятие, методы сенсорного развития, познавательные процессы.

Введение. Способность чувствовать и воспринимать мир – это ключевой инструмент познания для человека. Все остальные когнитивные процессы, такие как память, мышление и воображение, берут своё начало из образов, сформированных с помощью сенсорного развития, и являются, по сути, отражением и сохранением реальности. Для дошкольника этот период является критически важным для накопления знаний об окружающем мире. Его сенсорные способности активно развиваются, что выражается в улучшении способности понимать свойства предметов, их взаимосвязи, а также ориентироваться в пространстве и времени.

Вопросы сенсорного развития дошкольников затронуты в психолого-педагогических исследованиях Н. А. Андреевой, З. М. Богуславской, Л. А. Венгера, Т. В. Ендовицкой, С. Л. Новосёловой, Э. Г. Пилюгиной, Е. О. Смирновой, Т. А. Филипповой и др.

Основная часть. Сенсорное развитие ребёнка – это развитие его чувств и восприятия, формирование представлений про внешние свойства предметов: форма, цвет, размер, положение в пространстве и пр. Сенсорное развитие дошкольников охватывает два взаимосвязанных процесса – освоение новых действий восприятия, которые позволяют полно и расчленённо воспринимать окружающий мир, и усвоение представлений о разнообразии свойств и отношений предметов, явлений. Сенсорное развитие ребёнка начинается с раннего возраста, что предполагает непосредственное усвоение и использование им сенсорных эталонов. Для каждой возрастной ступени в зависимости от психофизиологических возрастных особенностей нормативно-правовыми

актами, программами воспитания дошкольных организаций определён тот объём сенсорных знаний и умений, которым должны овладеть дети [1; 4]. Основная цель образовательно-воспитательной деятельности дошкольной организации заключается в том, чтобы обогатить чувственный опыт восприятия окружающего мира и развивать сенсорные способности детей [14].

По мнению Л. А. Венгера сенсорное воспитание тесно взаимосвязано с процессами мышления ребёнка. Следовательно, знакомство с сенсорными эталонами заключается не только в обычной демонстрации и назывании их, а должно предусматривать самостоятельные действия детей, где они будут сопоставлять эти эталоны, подбирать одинаковые или различные, закрепление в памяти. Такая деятельность направлена на запоминание детьми и применение названий сенсорных эталонов. Результатом чего является закрепление представлений о каждом эталоне и умение выполнять действия по словесной инструкции [3, с. 56].

Знакомство с определённым видом эталонов имеет свои особенности. Так, по мнению Т. В. Ендовицкой, с разными свойствами предметов можно организовать разные действия. Например, при ознакомлении детей с цветами спектра или их оттенками важно, научить детей их самостоятельно получать (смешивание красок, получение промежуточных цветов). Когда детей знакомят с геометрическими формами, их разновидностями, то важно научить воспитанников приёмам обведения контура и одновременному зрительному контролю за движением руки, сопоставлению фигур, которые воспринимаются зрительно и осязательно. Знакомство с величиной предполагает выстраивание предметов или их изображений в ряды по убывающей или нарастающей величине, освоение навыков действий с условными и общепринятыми мерками. Во время музыкальной деятельности дети усваивают образцы звуковысотных и ритмических отношений [6, с. 9].

В целом, в программах дошкольного воспитания в рамках направления сенсорного развития выдвигаются некоторые общие задачи, такие как: формирование системы перцептивных (обследовательских) действий; формирование системы сенсорных эталонов (обобщённых представлений о свойствах, качествах и отношениях предметов); формирование умения самостоятельно применять систему перцептивных действий и систему сенсорных эталонов в практической и познавательной деятельности [13, с. 114].

Процесс сенсорного воспитания и решение вышеописанных задач происходит на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, во время дидактических упражнений и игр, в процессе продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование, аппликация, моделирование), в трудовой деятельности и повседневной жизни.

Вопросы сенсорного развития дошкольников являются предметом

исследований многих учёных. Основными в данном направлении являются разработка методики сенсорного развития Э. Г. Пилюгиной и выделение принципов организации игр, направленных на сенсорное развитие С. Л. Новосёловой, З. М. Богуславской, Е. О. Смирновой и др.

По мнению С. Л. Новосёловой в основе дидактических игр по сенсорному развитию должны быть такие принципы как: плановость проведения, применение методов наглядности взаимосвязано со словом педагога, повторность, длительность, правильность организации, учёт возрастных особенностей [7].

Система развивающих игр З. М. Богуславской и Е. О. Смирновой строится на следующих принципах:

- нарастание уровня сложности условий и обучающей задачи игры;
- объединение элементов игры и обучения ребёнка, постепенность от игр-забав и развлечений к учебно-познавательной деятельности;
- увеличение умственной нагрузки в процессе решения предлагаемых задач;
- взаимозависимость и органическая взаимосвязь внешней и внутренней активности ребёнка, переход к интенсивному умственному труду [2].

Соблюдение данных принципов позволяет педагогу создать условия для становления начальных форм самооценки и самоконтроля, что очень важно в будущей учебной деятельности, полноценной жизни в коллективе сверстников.

Э. Г. Пилюгина является автором методики сенсорного развития, где активно применяются дидактические игры. Автор разделила применяемые дидактические игры по следующим критериям:

- обогащение и углубление содержания сенсорного развития;
- сочетание обучения сенсорным действиям с различными видами содержательной деятельности детей;
- преподнесение детям обобщённых умений и знаний, которые охватывают вопросы ориентировки в пространстве (величина, форма, цвет);
- формирование систематизированных представлений о свойствах и качествах, которые являются основой, т.е. эталонами обследования любого предмета [10].

Эти принципы лежат в основе разработки и формирования программ дошкольного образования в направлении формирования сенсорной культуры дошкольников, их сенсорного развития и воспитания. Рассмотрим примеры реализации сенсорного развития в различных программах дошкольного образования.

Развитие познавательных способностей с помощью предметной деятельности детей через игровые методы представлено в программе «Первые шаги» Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, С. Ю. Мещеряковой. Игры в данной программе подразделяются условно, и каждая игра

направлена на активизацию разных видов психических процессов. Основной целью данная программа ставит всестороннее развитие личности ребёнка. Сенсорное развитие является частью познавательного развития и реализуется в процессе развития разных видов восприятия. При этом авторы акцентируют внимание на необходимости создания развивающей предметно-пространственной среды для самостоятельного экспериментирования детей [12].

Развитие сенсорных способностей, усвоение сенсорных эталонов и действий с ними Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко рассматривают как центральную задачу развития умственных способностей детей младшего дошкольного возраста. В своей программе «Развитие» авторы утверждают, что познание начинается с восприятия предметов и явлений окружающего мира. Следовательно, с одной стороны, сенсорное развитие ребёнка имеет самостоятельный характер, что объясняется получением отчётливых представлений об окружающем мире. А с другой стороны – сенсорное развитие является фундаментом умственного развития ребёнка, что невозможно без полноценной опоры на восприятие [1068].

Авторы рассматривают сенсорное развитие в младшей группе дошкольников как формирование общих сенсорных способностей, что предполагает использование сенсорных эталонов. Следовательно, в процессе ознакомления детей с сенсорными эталонами у них формируются чёткие представления о разновидностях каждого свойства. И как результат дети применяют эти представления в процессе анализа и выделения свойств разных предметов.

О. В. Акулова, Т. И. Бабаева, Т. А. Березина в своей программе «Детство» выделяют образовательную область «Познание», где рассматривают:

- процесс познания ребёнком многообразия свойств и качеств окружающих предметов, экспериментирование и исследование – развитие сенсорной культуры;
- развитие математических представлений с помощью исследований и экспериментов.

Девизом данной программы является лозунг «Чувствовать – познавать – творить», который определяет взаимосвязанные линии развития ребёнка. Эти линии пронизывают всю программу и придают ей целостность и единую направленность [5].

В разделе «Умственное воспитание» представлены задачи сенсорного и интеллектуального развития ребёнка в рамках программы дошкольного образования М. А. Васильевой «Программа воспитания и обучения в детском саду». В основе программы лежат принципы системности и деятельностного подхода. Состоит программа из следующих разделов: «Сенсорное воспитание», «Конструирование», «Ребёнок и окружающий мир». В каждом разделе представлены подробная

характеристика содержания деятельности по формированию знаний, умений и навыков детей, также даются общие показатели развития по итогам года. Также в программе есть методические и дидактические материалы [11].

На первое место развивающая функция образования выдвигается в программе Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой «От рождения до школы». Данная программа ориентирована на становление личности ребёнка и учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Программа имеет комплексный характер, что предполагает раскрытие всех содержательных направлений воспитания и образования ребёнка от рождения до школы. Сенсорное развитие представлено отдельным разделом в образовательной области «Познание», и направлено на формирование у детей всех возрастных групп познавательных интересов и интеллектуальное развитие [107].

Таким образом, сенсорное развитие детей дошкольного возраста предполагает формирование чувственного опыта, который направлен на развитие полноценности восприятия. Знакомство с сенсорными эталонами происходит в процессе различных видов деятельности. На качество сенсорного развития ребёнка влияют особенности игровой и предметно-развивающей среды его жизни. В процессе взросления ребёнка усложняются задачи сенсорного развития, процесс познания мира, обогащаются приёмы познания и способы обработки полученной информации.

Список литературы

1. Андреева Н. А. Оптимизация взаимодействия педагогов дошкольного образовательного учреждения и семей воспитанников / Н. А. Андреева // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2016. – № 1 (29). – С. 113-117.
2. Богуславская З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: кн. для воспитателя дет. сада / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – Москва : Просвещение, 1991. – 207 с.
3. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет / под ред. Л. А. Венгера. – Москва : Просвещение, 1988. – 188 с.
4. Гафурова Э. Г. Управление развитием познавательного интереса дошкольников средствами истории и культуры / Э. Г. Гафурова // Национальная ассоциация ученых. – 2020. – № 59-1 (59). – С. 6-8.
5. Детство: примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. – Санкт-Петербург : ООО «Издательство «Детство-Пресс», Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – 321 с.
6. Ендовицкая Т. В. Некоторые вопросы психологии сенсорного воспитания / Т. В. Ендовицкая // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 10. – С. 4-9.
7. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда / С. Л. Новосёлова. – Москва : Центр инноваций в педагогике, 2001. – 74 с.
8. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие» / под ред.

- А. И. Булычевой. – Москва : НОУ «УЦ им. Л.А.Венгера «РАЗВИТИЕ», 2016. – 173 с.
9. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой; издание пятое (инновационное), испр. и доп. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.
10. Пилюгина Э. Г. Сенсорные способности малыша: развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трёх лет / Э. Г. Пилюгина. – Москва : Мозаика-синтез, 2003. – 115 с.
11. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой; 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.
12. Смирнова Е. О. Комплексная образовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги» / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова; 3-е изд. – Москва : ООО «Русское слово – учебник», 2019. – 168 с.
13. Смирнова Е. О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей / Е. О. Смирнова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 119 с.
14. Филиппова Т. А. Влияние уровня познавательного развития дошкольников на успешность их адаптации к школе / Т. А. Филиппова, А. С. Верба, К. В. Орлов, Л. В. Соколова // Science for Education Today. – 2024. – Вып. 14. – № 5. – С. 200-222.

УДК 377.8

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УИС

Коваль Ксения Игоревна

ФКПОУ «Университет ФСИН России»

г. Санкт-Петербург, РФ

koval_ki@mail.ru

Аннотация. в статье рассматриваются ключевые теоретические конструкции и практические наработки в области педагогического обеспечения профессиональной подготовки кадров для пожарной охраны уголовно-исполнительной системы. Анализируются нормативно-правовые основы обучения, ведущие дидактические подходы (компетентностный, контекстный, модульный), а также реальный опыт внедрения интерактивных и практико-ориентированных технологий в ведомственных вузах. Приводятся эмпирические данные, демонстрирующие эффективность активных методов обучения. Обозначаются актуальные проблемы и возможные пути их решения. *Ключевые слова:* педагогическая наука, пожарная безопасность, уголовно-исполнительная система, профессиональная подготовка, компетентностный подход, интерактивные технологии, контекстное обучение.

Введение. Готовить кадры для пожарной охраны учреждений, где содержатся осуждённые, – задача со многими неизвестными. С одной стороны, будущий специалист должен отлично знать тактику тушения пожаров, устройство техники и нормативные документы.

С другой – ему предстоит работать в замкнутом, строго режимном

пространстве, среди людей с непростой психологией, да ещё и в условиях, когда счёт идёт на секунды. Просто выучить правила здесь недостаточно. Исследования показывают: среди тех, кто проходил классическое обучение, с нестандартными практическими задачами справляются лишь около 18 процентов. А вот в экспериментальных группах, где использовали активные методы, этот показатель доходит до 100 процентов [4, с. 214]. Разница колоссальная, и она заставляет пересматривать подходы к преподаванию.

Основная часть. В основе сегодняшней системы обучения лежит приказ Минюста России от 3 сентября 2007 года № 177. Этот документ утверждает Наставление, которое, по сути, задаёт правила организации работы пожарных подразделений в колониях и следственных изоляторах [1].

Главная особенность – обучение выстроено в несколько уровней. Отдельные программы разработаны для сотрудников, для вольнонаёмных работников и отдельно – для осуждённых. Такой подход учитывает разницу в мотивации, правовом статусе и в том, какие формы взаимодействия допустимы в каждом случае.

Что касается теоретической базы, то здесь сегодня используются три взаимодополняющих подхода.

Первый – компетентностный: он смещает акцент с того, сколько человек заучил правил, на то, как он умеет действовать в реальной рабочей ситуации. Второй – контекстный, разработанный А.А. Вербицким.

Суть его в постепенном погружении в профессию: сначала человек работает со схемами и документами, затем – разбирает учебные кейсы и участвует в деловых играх, а потом – тренируется в условиях, максимально похожих на настоящие [6].

Третий – модульный: он позволяет разбить объёмный материал на отдельные, логически завершённые блоки, каждый из которых заканчивается контролем. Вместе эти три подхода создают каркас для современного обучения.

Теория хороша, но проверяется она на практике.

Показательный пример – опыт коллег из Государственной противопожарной службы МЧС России. В.В. Булгаков описывает, как в одном из ведомственных вузов удалось соединить основную образовательную программу с дополнительными курсами и программой профессионального обучения [2, с. 87–93].

Ключевая идея – последовательное освоение навыков, которые нужны для работы в аэромобильной группировке при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. Контекстный подход там реализован через три модели: семиотическую (знаки, тексты, инструкции), имитационную (игры и разбор ситуаций) и социальную (реальные учения и выезды). Кроме того, была разработана автоматизированная система контроля знаний –

доступная через веб-интерфейс с любого устройства, она стимулирует курсантов заниматься самостоятельно. Итог: уровень подготовки выпускников заметно вырос, а период адаптации на рабочих местах сократился [2, с. 91].

Нельзя обойти вниманием и фундаментальные исследования, касающиеся работы в экстремальных условиях. О.Л. Узун в своей докторской диссертации предложил и обосновал систему научного обеспечения профессиональной подготовки специалистов МЧС к действиям в чрезвычайных ситуациях [5]. Автор исходит из того, что такая деятельность всегда связана с опасностью, с нервно-психическим и эмоциональным перенапряжением. Справиться с этим можно только мобилизуя все резервы организма – и физические, и психологические [5, с. 3]. Предложенная Узуну система включает три блока: педагогический (разработка проблемно-ориентированных и модульных технологий), технологический (постановка целей, отбор содержания, моделирование процесса с учётом экстремальных факторов) и психологический (сопровождение адаптации) [5, с. 10–11]. Для подготовки сотрудников пожарной охраны УИС этот подход имеет прямое методологическое значение – ведь их работа тоже протекает в экстремальной среде.

Если попробовать перенести все эти теоретические наработки на почву уголовно-исполнительной системы, становится видна и общность, и специфика. У сотрудника УИС к обычным пожарным задачам добавляется необходимость соблюдать строгий режим, взаимодействовать с осуждёнными и учитывать их психологию. Поэтому интерактивные методы здесь особенно востребованы. Как замечают А.А. Вотинов и Е.А. Тимофеева, федеральные государственные образовательные стандарты прямо требуют, чтобы доля активных и интерактивных форм в учебном процессе составляла 20–30 процентов [3, с. 57].

Лекции-диалоги, где курсанты спорят с преподавателем, деловые игры по тушению условного пожара в отряде, разбор реальных происшествий, которые случались в колониях, – всё это становится не просто методическим приёмом, а жизненной необходимостью.

Цифры подтверждают эффективность такого подхода. Э.В. Зауторова, изучавшая оптимизацию профессионального обучения в УИС, получила следующие результаты. В экспериментальной группе, где применялись активные методы, средний балл на итоговой аттестации достиг 4,41 – это на 1,14 балла выше входного уровня.

В контрольной группе, занимавшейся по традиционной программе, средний балл составил 3,68 – прирост всего 0,66 балла. При этом в экспериментальной группе все слушатели успешно сдали и теорию, и практику. А в контрольной полноценно решили ситуационные задачи только 17,6 процента [4, с. 213–214]. Эти данные убедительно говорят сами за себя: интерактивные методы работают значительно эффективнее

классических.

Однако даже при таких впечатляющих показателях остаётся ряд системных проблем. Самая острая – междисциплинарная разобщённость. Сегодня в образовательных программах ведомственных вузов правовые, технические и психологические дисциплины часто идут параллельными курсами, почти не пересекаясь. А в реальной работе пожарный УИС должен уметь мгновенно соединять знания из разных областей. Как справедливо отмечают А.А. Вотинов и Е.А. Тимофеева, преодолеть это противоречие можно только через педагогическую интеграцию – сознательное выстраивание междисциплинарных связей и объединение содержания образования [3, с. 58]. Например, разработать интегрированный модуль, который соединяет пожарную тактику с основами пенитенциарной психологии.

Вторая проблема – адаптация к реальной обстановке. Лекции, даже самые хорошие, не учат принимать решения в условиях жёсткого дефицита времени, информационной неопределённости и сильного психоэмоционального напряжения. О.Л. Узун подчёркивает, что образовательный процесс должен целенаправленно моделировать экстремальные факторы, чтобы у будущего специалиста формировалась не только когнитивная, но и психологическая готовность к работе в чрезвычайной ситуации [5, с. 14–15]. Нужно больше полигонов, тренажёров и учебных мест, максимально приближённых к реальным условиям несения службы.

Третья проблема – подготовка самих преподавателей. Учить осуждённых — особая педагогическая миссия. Это требует знания андрагогики (науки об обучении взрослых) и пенитенциарной педагогики. Однако в ведомственных вузах пока не хватает систематических курсов для повышения квалификации преподавательского состава в этом направлении.

И наконец, четвёртая проблема – цифровизация. Виртуальные тренажёры, системы дистанционного обучения, элементы виртуальной реальности могли бы снять многие трудности, но их внедрение идёт медленно, а методическое сопровождение оставляет желать лучшего.

Заключение. Подводя итог, можно сказать так: развитие педагогической науки в сфере подготовки специалистов по пожарной безопасности УИС движется от простой передачи знаний к формированию целостной профессиональной компетентности. Нормативная база уже создаёт основу для многоуровневого обучения, но нуждается в регулярной актуализации.

Компетентностный, контекстный и модульный подходы доказали свою состоятельность – особенно в связке с интерактивными формами работы. Фундаментальные исследования, такие как система научного обеспечения, разработанная О.Л. Узуном, задают теоретическую рамку для интеграции

психологических, педагогических и технологических компонентов [5]. Практико-ориентированная среда – полигоны, учебные рабочие места, деловые игры, кейсы – обеспечивает эффект погружения и заметно сокращает сроки вхождения в должность.

Перспективные направления дальнейшей работы видятся в разработке междисциплинарных модулей, систематической подготовке преподавателей по методике работы со спецконтингентом и активном внедрении цифровых тренажёров с элементами виртуальной реальности. Только соединяя все эти направления, мы сможем подготовить специалиста, который не растеряется в реальной чрезвычайной ситуации и сумеет спасти жизни людей – и свои, и тех, кто оказался рядом в критический момент.

Список литературы

1. Об утверждении Наставления по организации деятельности пожарных частей, отдельных постов, групп пожарной профилактики ведомственной пожарной охраны учреждений, исполняющих наказания, и следственных изоляторов уголовно-исполнительной системы: приказ Минюста России от 03.09.2007 № 177. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Булгаков В. В. Опыт реализации многоуровневой системы подготовки в ведомственном вузе ГПС МЧС России / В. В. Булгаков // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2019. – Т. 24, № 1(76). – С. 87–93. – DOI: 10.24411/1999-6241-2019-11013.
3. Вотинов А. А. О применении педагогических интерактивных технологий в процессе профессиональной подготовки будущего офицера УИС / А. А. Вотинов, Е. А. Тимофеева // Вестник Самарского юридического института ФСИН России. – 2015. – № 4 (18). – С. 55–60.
4. Зауторова Э. В. Оптимизация профессионального обучения сотрудников уголовно-исполнительной системы / Э. В. Зауторова // Пенитенциарная наука. – 2025. – Т. 19, № 2 (70). – С. 209–217. – DOI: 10.46741/2686-9764.2025.70.2.011.
5. Узун О. Л. Система научного обеспечения профессиональной подготовки специалистов МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Узун Олег Леонидович. – Санкт-Петербург, 2012. – 412 с.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
7. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2005. – 176 с.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

МОНИТОРИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Колодезная Инна Владимировна, Святенко Анатолий Андреевич

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

ik.8163202@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается мониторинг как ключевой инструмент управления качеством образовательных результатов в старшей школе. Исследованы теоретические основы и практические механизмы системы мониторинга, раскрывая ее роль в обеспечении объективной оценки, своевременной коррекции педагогического процесса и достижении планируемых образовательных результатов. Особое внимание уделено интеграции мониторинга в общую систему управления школой, его влиянию на профессиональную деятельность педагогов и формирование обратной связи с учащимися. Проведена программа мониторинга в старшей школе МБОУ «Школа № 18» г. Донецка, направленная на повышение качества преподавания гуманитарных дисциплин и точную оценку образовательных результатов учащихся. На основе анализа современных исследований и нормативных требований делается вывод о необходимости развития комплексных, непрерывных и дифференцированных систем мониторинга, ориентированных не только на контроль, но и на поддержку развития каждого ученика и образовательного учреждения в целом.

Ключевые слова: мониторинг, управление качеством образования, образовательные результаты, старшая школа, оценка, педагогический процесс, обратная связь, управление школой.

Введение. Современная система общего образования, особенно в контексте старшей школы, ориентирована на достижение высоких и предметно-дифференцированных образовательных результатов, соответствующих требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и запросам общества. Управление этим процессом требует надежных, систематических и научно обоснованных инструментов, позволяющих не только фиксировать итоговые достижения учащихся, но и отслеживать динамику их развития, оценивать эффективность применяемых педагогических технологий и корректировать образовательный путь в реальном времени. В данном контексте мониторинг перестает быть просто периодическим контролем и превращается в стратегический инструмент управления качеством [3]. Как отмечает Ю. В. Воронина, готовность педагога к реализации новых стандартов напрямую связана с его способностью использовать данные мониторинга для анализа и совершенствования своей профессиональной деятельности [3]. Успешность выпускника старшей школы, его готовность к профессиональному самоопределению или продолжению образования в вузе становятся ключевыми индикаторами качества работы

образовательной организации. Таким образом, актуальность исследования мониторинга как управляющего инструмента обусловлена переходом от парадигмы контроля к парадигме поддержки и развития, где данные служат основой для принятия обоснованных управленческих и педагогических решений.

Основная часть. Мониторинг в педагогической науке и практике понимается как систематическое, планомерное наблюдение, оценка и анализ состояния определенного объекта или процесса для принятия управляющих воздействий. В образовании объектом мониторинга выступает комплекс образовательных результатов, которые в старшей школе приобретают особую специфику. Результаты включают в себя не только предметные знания и умения, измеряемые, например, через результаты ЕГЭ или итоговых аттестаций, но и метапредметные компетенции (критическое мышление, коммуникация, работа с информацией) и личностные качества (самоорганизация, ответственность, готовность к выбору). Мониторинг как инструмент управления позволяет связать эти многогранные результаты с каждым этапом образовательного процесса.

Теоретической основой для построения системы мониторинга служат четкие критерии и показатели качества. Как подчеркивают Т.К. Беляева, Н.Д. Базарнова и О.П. Королева, оценка качества в общеобразовательной организации должна основываться на комплексном подходе, учитывающем не только академические достижения, но и условия, процессы и удовлетворенность участников образовательных отношений [2, с. 20–21]. Для старшей школы это означает разработку инструментов, фиксирующих прогресс в освоении профильных дисциплин, динамику развития исследовательских и проектных навыков, уровень социальной активности и психологической готовности к постшкольному этапу жизни. Мониторинг в таком понимании становится непрерывным и интегрированным в ежедневную работу учителя и управленца.

Практическая реализация мониторинга требует создания многоуровневой системы сбора и анализа данных. Первый уровень – это педагогический мониторинг, осуществляемый непосредственно учителем в классе. На первом уровне происходит наблюдение за учебной деятельностью, анализ выполненных работ, проведение диагностических тестов и бесед. Данные, полученные на начальном уровне, являются наиболее оперативными и позволяют корректировать методы преподавания и содержание материала «здесь и сейчас». Второй уровень – внутришкольный мониторинг, который организуется администрацией и методическими службами школы. На втором уровне проводят централизованные диагностические срезы по предметам, анкетирование учащихся и родителей для оценки удовлетворенности и климата, анализ портфолио учеников профильных классов. Уровень обеспечивает

целостный взгляд на достижение стратегических целей школы, таких как повышение среднего балла ЕГЭ по ключевым предметам или увеличение числа выпускников, поступающих в университеты определенного профиля. Третий уровень – внешний мониторинг, проводимый региональными и федеральными органами управления образованием (например, всероссийские проверочные работы, национальные исследования качества образования). Полученные данные служат для сравнения результатов школы с региональными и национальными стандартами, что является важным управляющим сигналом для корректировки образовательной политики учреждения.

Основным направлением использования мониторинга как инструмента управления является механизм обратной связи и принятия решений. Собранные данные должны не просто архивироваться, но интерпретироваться и трансформироваться в конкретные действия. Для педагога подобная деятельность может означать изменение темпа урока, внедрение дополнительных упражнений для группы учащихся с низкими результатами или использование новых методик для развития определенных навыков.

Для администрации школы анализ данных мониторинга может привести к перераспределению ресурсов (например, усиление кадрового обеспечения слабого предметного направления), изменению учебного плана или запуску новых профильных программ. Ю.А. Лях указывает на необходимость совершенствования системы оценки качества общего образования именно через усиление аналитической составляющей и связь оценки с планированием развития [4]. Таким образом, цикл управления на основе мониторинга завершается тогда, когда его результаты явно влияют на планирование следующего этапа работы.

Однако эффективное использование мониторинга сопряжено с рядом проблем. Одной из основных является риск превращения мониторинга в формальный, бюрократический процесс отчета, который не дает полезной информации для реального управления. Чтобы избежать этого, система мониторинга должна быть максимально автоматизирована и интегрирована в привычные рабочие процессы учителей, а ее показатели должны быть четко связаны с профессиональными целями педагогического коллектива. Кроме того, существует проблема «переизмерения», когда учащиеся старшей школы оказываются в условиях постоянного тестирования и контроля, что может негативно сказываться на их мотивации и психологическом состоянии.

Как подчеркивает М.М. Богданова, современная оценка качества образования должна быть средством развития, а не просто итоговым контролем [1]. В старшей школе это особенно значимо, поскольку именно на данном этапе обучения формируются итоговые образовательные достижения, определяющие будущее выпускников. Поэтому мониторинг

должен включать не только тестовые формы, но и альтернативные методы оценки, такие как анализ проектов, наблюдение за дискуссиями, оценка практической деятельности. Отметим, что система мониторинга должна строиться на принципах научности, объективности, системности и прогностичности, но также учитывать человеческий фактор и педагогическую этику [5].

Итак, мониторинг как инструмент управления качеством результатов в старшей школе не может быть статичным, он должен адаптироваться к изменяющимся целям образования, новым технологиям и индивидуальным траекториям учащихся. Современные цифровые среды и системы аналитики данных (например, Learning Analytics) открывают новые возможности для персонализированного мониторинга, который отслеживает прогресс каждого ученика в соответствии с его индивидуальным планом обучения. Интеграция таких технологий в школьную практику станет следующим шагом в развитии мониторинга как интеллектуального инструмента поддержки управления.

Базой для проведения опытно-экспериментального исследования явилось Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Специализированная школа с углубленным изучением гуманитарных дисциплин № 18 города Донецка» – (далее МБОУ «Школа № 18» г. Донецка). Общие сведения о базе исследования представлены на слайде. Исследование охватило выборку из 30 учащихся 10-х и 11-х классов, разделённых на две группы:

- контрольная группа – 15 человек (обучение проходило без внедрения программы мониторинга).

- экспериментальная группа – 15 человек (обучение сопровождалось внедрением программы мониторинга качества образования).

Методика тестирования: тестирование включало задания по трём предметам: математика, русский язык, обществознание. Каждое задание оценивалось по 5-балльной шкале. Дополнительно фиксировались показатели метапредметных компетенций: умение анализировать, аргументировать, применять знания в новых условиях.

Прежде всего был выявлен уровень подготовки участников эксперимента. В контрольной группе, средний показатель успеваемости составил 3,2 балла, что соответствует среднему уровню подготовки большинства учеников (около половины). Однако присутствуют значительные колебания, выражающиеся наличием низкого уровня успеваемости у части школьников (33%), тогда как высокий уровень наблюдается лишь у небольшой доли обучающихся (13%).

В экспериментальной группе видим существенно лучший результат. Средний балл составляет 3,9 балла. Уровень низкой успеваемости отсутствует вовсе, большинство учеников находятся на среднем уровне (80%) с присутствием небольшого числа отличников (20%) (рис. 1).

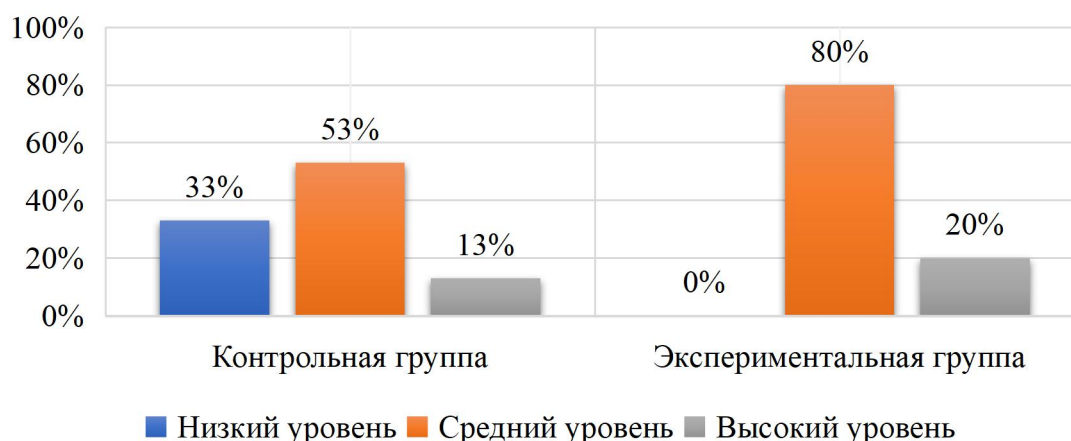


Рис. 1 Результаты уровня подготовки участников эксперимента

Далее нами была проведена программа мониторинга в старшей школе МБОУ «Школа № 18» г. Донецка, направленная на повышение качества преподавания гуманитарных дисциплин и точную оценку образовательных результатов учащихся. Программа позволила определить уровень знаний школьников по истории, литературе и иностранным языкам, а также выявить развитие критического мышления, творческих способностей и учебной мотивации. Программа охватила анализ успеваемости, качества преподавания, обеспеченности ресурсами и удовлетворенности учащихся и родителей. Для сбора данных использовались анкетирование, тестирование, наблюдение и анализ документации. Мониторинг проводился поэтапно: от подготовки инструментов до выработки рекомендаций. Практическая ценность программы заключается в возможности своевременно корректировать образовательный процесс, внедрять эффективные методы обучения и повышать качество гуманитарного образования.

После внедрения программы, был проведен повторный эксперимент, который позволил оценить влияние внедрения разработанной программы на уровень подготовки учащихся (рис. 2).

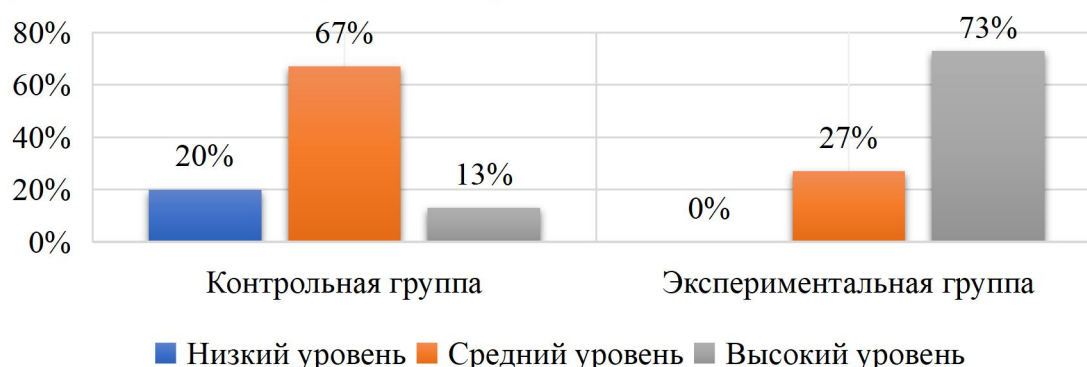


Рис. 2 Результаты уровня подготовки участников контрольного эксперимента

В контрольной группе показатели остаются стабильными. Средний бал остаётся примерно таким же, как и в первом тестировании (средняя оценка — около 3,4 балла). Большинство учеников продолжают находиться на среднем уровне (67%), однако присутствует заметная прослойка низкоуспевающих учащихся (20%), что ухудшает общие результаты группы. В экспериментальной группе результат значительно лучше. Учащиеся продемонстрировали существенное увеличение среднего балла до 4,5 баллов, что является значительным прогрессом даже по сравнению с результатами первого этапа эксперимента. Высокий уровень показали большая часть участников (73%), средний уровень снизился до 27%, а низкая успеваемость полностью отсутствует.

На рис. 3. представим результаты уровня подготовки учащихся после поведения констатирующего и контрольного эксперимента.

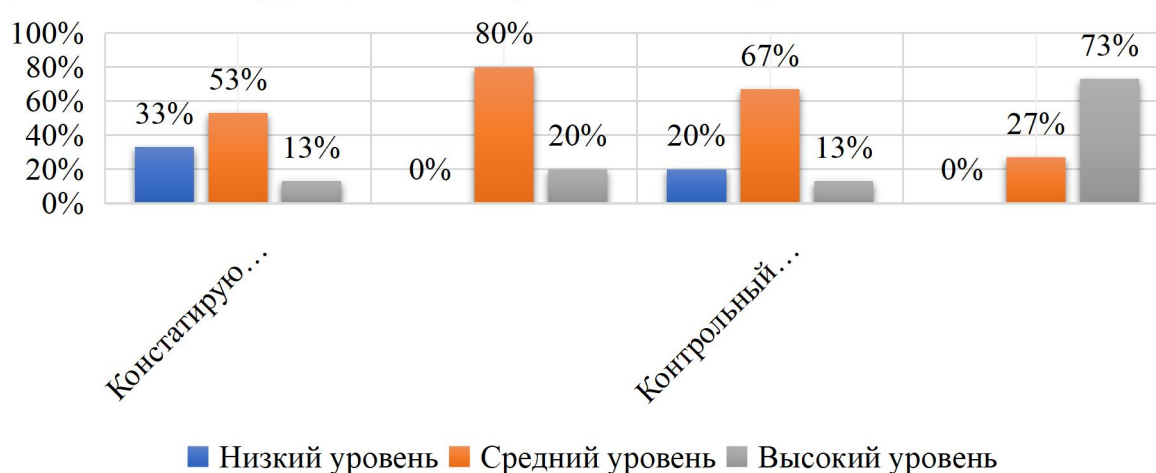


Рис. 3 Результаты уровня подготовки учащихся после поведения констатирующего и контрольного эксперимента

Таким образом, исходя из полученных результатов, можем сделать вывод, что проведение мероприятий, повышающих результативность образовательного процесса, в рамках внедрения программы мониторинга позволило значительно повысить качество образовательных результатов. Учащиеся экспериментальной группы показали более высокую мотивацию, вовлечённость и способность к самоанализу. Противоречия, связанные с отсутствием единых подходов к оценке качества, были частично устранены за счёт применения структурированной системы мониторинга. Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что мониторинг способствует своевременному выявлению проблемных зон и повышению эффективности образовательного процесса.

Последним этапом было проведение статистической обработки полученных эмпирических данных. Необходимо сравнить результаты экспериментальной группы на констатирующем и повторном эксперименте (после введения программы мониторинга) с использованием

t-критерия Стьюдента для зависимых (парных) выборок.

Определяем критическое значение t-критерия Стьюдента для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степеней свободы $df=n-1=14$. Согласно таблице распределения Стьюдента, критическое значение $t_{кр} = \pm 2,145$. Наш расчетный коэффициент $t=2,64$ превышает критическое значение $t_{кр}=2,145$. Это означает, что внедрение программы мониторинга действительно оказало существенное влияние на образовательные результаты старшеклассников. Экспериментальная группа показала более высокие средние баллы, меньшую дисперсию и большую долю учащихся с высоким уровнем подготовки. Полученное значение t-критерия (2,64) превышает критическое значение (2,145), следовательно, различия между результатами экспериментальной группы до и после введения программы мониторинга являются статистически значимыми.

Заключение. Опытно-экспериментальная работа показала, что внедрение программы мониторинга качества образовательных результатов может способствовать повышению эффективности управления качеством образования в старшей школе. Разработанная и внедрённая программа мониторинга позволила оценить готовность педагогического коллектива к реализации требований ФГОС, а также выявить сильные и слабые стороны в работе с обучающимися.

В заключение необходимо подчеркнуть, что мониторинг уровня готовности педагогического коллектива образовательной организации к внедрению актуальных требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО) позволяет определить степень подготовленности педагогов к переходу на обновлённые стандарты и оценить эффективность управления данным процессом.

Для дальнейшего совершенствования практики необходимо развивать профессиональную компетентность педагогов и администраторов в области использования данных мониторинга, внедрять современные цифровые инструменты для анализа и визуализации информации, а также укреплять связь системы мониторинга с индивидуальными образовательными траекториями учащихся. Мониторинг, освобожденный от бюрократических излишеств и направленный на поддержку каждого участника образовательного процесса, становится не просто инструментом управления, но и фактором создания образовательной среды высокой степени осознанности, ответственности и непрерывного развития.

Список литературы

1. Богданова М.М. Современная оценка качества образования // Актуальные исследования. – 2023. – № 3–2(133). – С. 45–49.
2. Беляева Т.К., Базарнова Н.Д., Королева О.П. Оценка качества образования в общеобразовательной организации: подходы к определению понятия // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–2. – С. 25–27.

3. Воронина Ю. В. Структура и содержание профессиональной готовности педагога к реализации ФГОС общего образования / Ю. В. Воронина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 4(216). – С. 23-30.
4. Лях Ю. А. Совершенствование системы оценки качества общего образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 2. – С. 11–13.
5. Мониторинг качества учебного процесса: принципы, анализ, планирование/ авт. – сот. Г. П. Папова и др., - Волгоград: Учитель, 2007 – 124 с.

УДК378(470.319)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗАЩИТА ПРОЕКТОВ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

*Кузнецова Елена Валерьевна¹, Губарева Людмила Ивановна²,
Дугина Самира Юсифовна³*

^{1,2,3} ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С.
Тургенева»,

Орловская область, Орёл, РФ

¹ *elena-dav08@mail.ru*

² *gubareval6@mail.ru*

³ *ms.samiraabd@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрена проектная деятельность как форма контроля образовательных результатов, которая не только способствует глубокому закреплению теоретического материала, выработке практических умений и навыков, но и способствует глубокой оценке образовательных результатов. Приведена классификация проектов, что будет служить ориентиром при выборе критериев оценки. В статье представлен перечень предъявляемых в проектной деятельности требований, которые будут способствовать более глубокой ее интеграции образовательный процесс. Определены преимущества проектной деятельности, как формы контроля образовательных результатов, подробно изложена последовательность этапов проектной работы – от выбора темы проекта до защиты выявленных результатов. Определены основные показатели для разработки критериев оценки, а также виды и формы контроля образовательных результатов.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, форма контроля.

Введение. В условиях непрерывной глобализации и наступления активной фазы научно-технической революции появилась необходимость существенного пересмотра подходов в обучении. На сегодняшний день стало абсолютно очевидно, что сложившаяся модель передачи знаний больше не способна удовлетворить рынок труда, поскольку она, как правило, ориентирована на применение традиционных форм и методов контроля, которые, в свою очередь, нацелены на воспроизведение, то есть на пассивное запоминание полученной информации и ее дальнейшее

воспроизведение.

Актуальность данного исследования обусловлена не только постепенно меняющимися требованиями к организации образовательного процесса, но и переосмысливанием результатов обучения, которые должны быть достигнуты в конечном итоге и которые должны соответствовать требованиям современного мира.

Проблема проектного обучения и его использования в образовательных и воспитательных целях привлекала внимание многих отечественных и зарубежных педагогов. Теоретические основы этого подхода обобщены в работах Колмогорова А.Н., Н. Копыловой, Е.А. Коруковой, В.Х. Килпатрика, А.П. Кудряшовой, О.А. Комисаровой, О.В. Сырцовой, И.С. Сергеева [2,3,4,5]. Анализ научной литературы показывает, что в этих исследованиях раскрыты ключевые аспекты метода проектов. Такие как понятие и сущность проектного обучения, основные принципы и классификация, а также особенности организации проектной деятельности.

Цель исследования заключается во всестороннем анализе и объективной оценке эффективности проектной деятельности как формы контроля образовательных результатов

Объектом исследования является организация проектной деятельности и защита проектов в структуре высшего образования.

Предметом исследования выступает проектная деятельность как форма контроля образовательных результатов

В качестве методов исследования нами были применены теоретические, включающие в себя синтез и анализ, и эмпирические, охватывающие наблюдение, изучение и обобщение опыта работы преподавателя по организации проектной деятельности в образовательном процессе.

Основная часть. Рассматривая проектную деятельность, мы опирались на исследования, Колмогорова А.Н., который отмечал: «Не существует сколько-нибудь достоверных тестов на одаренность, кроме тех, которые проявляются в результате активного участия хотя бы в самой маленькой поисковой исследовательской работе» [2]. На сегодняшний день это высказывание четко иллюстрирует ситуацию, возникшую на фоне постепенной модернизации всех ступеней образовательной среды, поскольку нельзя не отметить восходящую тенденцию на развитие исследовательских навыков и умений каждого студента. Считается, что теоретические знания остро нуждаются в практической апробации и «практическом закреплении, именно поэтому проектная форма контроля образовательных результатов является наиболее приоритетной при организации образовательной деятельности в любой образовательной организации» [3]. Это объясняется тем, что данный вид деятельности способен развивать у студентов креативные и творческие навыки,

критическое и логическое мышление, умение систематизировать полученные знания и применить их для разработки собственного проекта. В связи с этим, проектная деятельность на законодательном уровне была закреплена в ФГОС [1].

Преимущества проектной деятельности, как формы контроля образовательных результатов, мы видим в следующем.

Во-первых, отсутствие страха у студентов, так как контроль осуществляет не прямо, а косвенно через процесс организации и реализации проектной деятельности.

Во-вторых, контроль индивидуализирован, имеется возможность учитывать возможности и интересы каждого обучающегося;

В-третьих, возможность оценить не только уровень владения компетенцией по предмету, но и развитие навыков soft skills (коммуникации, лидерства, тайм-менеджмента и др.)

Изучив и проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что проектная деятельность – это нетрадиционная форма контроля образовательных результатов, которая предполагает активное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса и которая направлена на решение проблемных задач посредством разработки и внедрения оригинального продукта (проекта) в системе определённых условий и ресурсов. Как и любая образовательная деятельность, проектная представляет собой конкретный последовательный процесс, включающий в себя несколько этапов: планирование, основной исследовательский этап, разработка конечного продукта и презентация результатов проделанной работы.

Проект, являясь одним из ключевых составляющих образовательного процесса, классифицируется по ряду признаков. Классификация необходима не только для более детального понимания сущности того или иного вида проекта, что в перспективе позволит использовать подходящие методики и инструменты для его реализации, а также позволит оптимизировать, необходимые ресурсы, включая финансовые, временные, человеческие и т.д. Среди основных критериев ранжирования можно выделить следующие:

- по времени реализации;
- по целям и задачам;
- по степени сложности;
- по составу участников;
- по области применения (Рисунок 1).

Проектная деятельность, используемая как форма контроля результатов обучения, должна соответствовать ряду требований, которые позволяют удовлетворять не только потребности студентов и преподавателя, но и выступать эффективным инструментом комплексной оценки знаний, умений и навыков. Отметим, что в зависимости области

применения, требования, выдвигаемые к исследованию и разработке проекта, будут некоторым образом варьироваться, но в качестве основных можно выделить следующие:

- четкая постановка цели и последовательное выполнение задач. Если данное требование не будет соблюдено, то это не толькократно повышает вероятность невыполнения проекта, но и умножает вероятность его несоответствия образовательным стандартам;



Рисунок 1 – Виды проектов

- актуальность проекта и его значимость. Суть исследуемого вопроса должна в некоторой мере затрагивать насущные проблемы, которые стоят перед и перед студентами, и возможно, перед обществом в целом;

- междисциплинарный характер проекта. Проектная деятельность, прежде всего, должна предусматривать возможность использования знаний, умений и навыков, приобретенных в ходе изучения других дисциплин;

- четкая структура и соблюдение временных рамок. Проект должен иметь не только четко поставленную цель, но и быть структурированным. Это поможет грамотно организовать процесс работы на всех этапах, затратив при этом меньшее количество ресурсов, в том числе и временных;

- креативность. Данное требование предполагает, что в ходе исследования студенты будут применять инновационные методы и приемы, что позволит развивать творческие навыки обучающихся;

- использование современных технологий. Как уже было неоднократно замечено, научно-техническая революция и растущие ожидания работодателей на рынке труда заставляет интегрировать в нашу

жизнь новые технологии. Исключением не является и сфера образование, где использование современных технологий обеспечивает кратное повышение качества итогового продукта, полученного в ходе организации проведения проектной деятельности.

Проектная деятельность имеет четкую последовательность этапов, которые необходимо соблюсти, чтобы грамотно организовать работу на каждом из них и в конечном итоге представить готовый проект. Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что не существует единой структуры организации проектной деятельности как формы контроля, поэтому, обобщив информацию, нами были определены несколько ключевых этапов проектной работы.

На первом этапе необходимо прежде всего определиться с темой будущего проекта, обозначить его цель и задачи, разграничить этапы предстоящей работы, определив тем самым необходимые ресурсы (временные, финансовые, человеческие).

Второй этап предполагает поиск источников информации, необходимой для реализации проекта.

На третьем этапе студентам необходимо изучить накопленный банк литературы и отобрать из него наиболее значимые.

Четвертый этап характеризуется пошаговым выполнением поставленных ранее задач. По мере продвижения проектной работы необходимо также проводить мониторинг и отслеживать промежуточные результаты текущей работы, внося по мере необходимости требуемые корректировки.

На пятом этапе студенты должны создать и оформить итоговый продукт, причем он может быть представлен в виде презентаций и докладов, если исследование носило теоретический характер, или же подготовиться к проведению демонстрации или опыта, если в основе проекта лежала практическая деятельность.

На шестом этапе необходимо подготовить готовый продукт к итоговой презентации путем сбора и систематизации имеющейся информации и репетиции выступления.

Седьмой этап требует от обучающихся грамотного представления результатов проделанной работы с последовательной характеристикой всех этапов выполнения проекта. Для более качественной презентации необходимо использовать наглядный и иллюстрационный материал.

На заключительном этапе преподавателю необходимо подвести итоги проделанной работы. Также он может либо дать рекомендации, которые помогут дальше проводить исследование по данной теме, либо предложить механизмы по применению проекта на практике.

Контроль образовательных результатов осуществляется преподавателем на каждом этапе проектной деятельности.

В процессе контроля могут оцениваться не только предметные, но и

метапредметные результаты, личные качества студентов.

Для объективной оценки образовательных результатов проектной деятельности педагог должен разработать и донести до сведения обучающихся критерии оценки проектной деятельности. Что касается предметных результатов преподаватель оценивает уровень освоения универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также глубину проработки темы, корректность применения терминологии.

Если мы рассматриваем метапредметные результаты, то это может быть владение навыками поиска информации, ее анализа, планирования работы, работы в команде, публичного выступления.

Наиболее важными качествами, которые могут быть учтены при контроле и оценки проектной деятельности могут быть ответственность, инициативность, коммуникабельность и другие.

В качестве критериев оценки могут выступать степень проработанности структурных компонентов проекта (актуальность и глубина проработки темы проекта, самостоятельность выполнения проекта, качество продукта, логичность изложения, уровень защиты и рефлексии).

Оценка результатов обучения может быть количественной, качественной и комбинированной.

Самыми распространенными формами контроля образовательных результатов с использованием методов проектов, по мнению, преподавателей являются устная защита проекта группой студентов с презентацией основных этапов проектной деятельности, стендовый доклад, непосредственная демонстрация продукта на учебном занятии или специально организованной выставке, видеопрезентация или онлайн защита для проектов, выполненных распределенными командами [6].

Заключение. В результате проведенного исследования можно с уверенностью сказать, что проектная деятельность как форма контроля представляет собой мощный инструмент, который, не только способствует развитию практических умений и навыков, на работу поисково-исследовательского характера, позволяет совершенствовать аналитическое и логическое мышление, помогает выработать навыки командной работы и стимулирует на креативный и творческий подход в решении проблемных ситуаций, и оценить уровень владения перечисленными умениями, навыками, личностными качествами, предметными и метапредметными результатами.

Важно заметить, что эффективно налаженная обратная связь с преподавателем в процессе контроля образовательных результатов играет немаловажную роль, поскольку вовремя выявленные и скорректированные ошибки помогут избежать непонимания учебного материала и будут способствовать более глубокому погружению в суть изучаемого вопроса. Эти факторы не могут не повлиять на повышение мотивации студентов,

поскольку они будут в полной мере осознавать, что на занятиях, где применяется проект в качестве формы контроля, прослеживается четкая связь не только с практикой, но и с их будущей профессиональной деятельностью.

Все вышеперечисленные факторы будут самым положительным образом влиять на качество образования, причем данная форма контроля может быть использована практически для всех дисциплин учебного плана.

Список литературы

1. ФГОС – Федеральные государственные образовательные стандарты // ФГОС URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 24.03.2026).
2. Сырцова, О. В. Метод проектов в образовательной среде / О. В. Сырцова // Проблемы и перспективы повышения качества образовательных услуг на основе инноваций : Материалы и доклады межрегиональной научно-практической конференции, Армянск, 27 апреля 2023 года. – Армянск: Институт педагогического образования и менеджмента (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Армянске, 2023. – С. 99-103. – EDN EAZBKW.
3. Копылова Н., «Технологический подход в образовательной деятельности университета», *12-я Средиземноморская конференция по встраиваемым вычислениям (MECO)*, 2023, Будва, Черногория, 2023, стр. 1–5, doi: 10.1109/MECO58584.2023.10155061.
4. Косорукова, Е. А. Технологии обучения: история и современность / Е. А. Косорукова, Д. О. Малашин // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2025. – № 2(70). – С. 47-52. – EDN NJVLXO.
5. Кудряшова, А. П. Проектная методика в современных условиях модернизации образовательной системы / А. П. Кудряшова, Е. В. Мартынова, С. Ю. Долгова // Вестник НЦБЖД. – 2024. – № 1(59). – С. 33-38. – EDN PCHQVE1. Тютюнник Т.Е. Выявление и развитие одаренности учащихся современных образовательных учреждений // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - 2014. - №36.
6. Кузнецова, Е. В. Управление распределенными командами в процессе организации самостоятельной работы студентов учреждений среднего профессионального образования / Е. В. Кузнецова, Е. А. Чудина // Современные проблемы экономики и управления: взгляд молодых ученых : Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 04 декабря 2024 года. – Москва: Российский государственный социальный университет, 2025. – С. 93-98. – EDN TUSITT.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кузнецова Марина Андреевна, Слота Наталья Владимировна

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

hormarina85@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается проблема коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста средствами педагогических приёмов. Описана авторская разработка «Весёлый звуколэнд». Представлено содержание экспериментальной работы, которая позволила подтвердить эффективность логопедической работы с использованием авторской разработки.

Ключевые слова: коррекция звукопроизношения; речевое развитие, дети старшего дошкольного возраста; педагогические приемы; авторская разработка.

Введение. Актуальной задачей современного дошкольного образования является воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями. К дошкольникам с такими потребностями относятся дети с нарушениями речи различной этиологии [1].

Для организации коррекционно-образовательной и воспитательной работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи, используются традиционные логопедические техники, методы и приемы.

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что сейчас существует потребность улучшения уже существующих подходов к логопедической практике и необходимостью исследования новых методик диагностики, коррекции и профилактики нарушений произношения звуков.

Дети с различными нарушениями речевого развития испытывают трудности формирования большинства компонентов устной речи [2]. Наиболее выраженными оказываются нарушения со стороны звукопроизношения [6].

Место реализации исследования – дошкольное образовательное учреждение ГКДОУ №38 г. о. Макеевка.

Цель исследования – разработка и реализация логопедического проекта «Весёлый звуколэнд».

Основная часть. Работа по разработке и апробации содержания логопедического альбома предполагала наличие нескольких этапов. Рассмотрим содержание каждого из них подробнее.

Основной этап был направлен на проведение предварительной работы. Эта работа включала в себя следующие аспекты:

- анализ научной литературы, в которой рассматриваются особенности развития звукопроизношения в норме и при различных речевых нарушениях;
- изучение возрастных особенностей развития речи у детей старшего дошкольного возраста;
- определение содержания коррекционной работы по устранению нарушений звукопроизношения у старших дошкольников средствами логопедических игровых технологий;
- реализация диагностики звукопроизношения сонорных звуков и других компонентов речи у старших дошкольников, изучение способности дифференцировать данные звуки;
- разработка логопедического альбома «Весёлый звуколэнд».

Особое значение имело проведение первоначальной диагностики, направленной на выявление актуального уровня компонентов речевого развития.

В констатирующем эксперименте приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста из двух подготовительных групп. Первичная диагностика показала, что на старте работы у детей контрольной группы речевые показатели были более благополучными, чем у детей экспериментальной группы. Для наглядности исходные процентные данные сведены в таблицу 1.

Для количественной интерпретации диагностических материалов были отобраны три показателя речевого развития: слоговая структура слова, звукопроизношение и фонематический слух. Поскольку объём каждой выборки составил 10 детей, процентное распределение по уровням напрямую соответствует числу обследованных: 10 % – это 1 ребёнок, 20 % – 2 ребёнка, 30 % – 3 ребёнка и т.д.

Для последующей математической обработки каждому уровню был присвоен балл: уровню ниже среднего – 1 балл, среднему уровню – 2 балла, уровню выше среднего – 3 балла, высокому уровню – 4 балла.

Первичная диагностика показала, что на старте работы у детей контрольной группы речевые показатели были более благополучными, чем у детей экспериментальной группы. Для наглядности исходные процентные данные сведены в таблицу 1 и рисунок 1.

Таблица 1. – Исходные процентные данные констатирующего эксперимента



Показатель	Группа	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Слоговая структура слова	КГ	10%	70%	20%	0%
Слоговая структура слова	ЭГ	70%	30%	0%	0%
Звукопроизношение	КГ	0%	80%	20%	0%
Звукопроизношение	ЭГ	40%	60%	0%	0%
Фонематический слух	КГ	0%	20%	80%	0%
Фонематический слух	ЭГ	0%	80%	0%	0%

Рис. 1 – Результаты констатирующего эксперимента (средний балл)

Примечание. КГ - контрольная группа, ЭГ - экспериментальная группа.

Для расчёта среднего балла использовалась формула взвешенного среднего. Полученные значения подтверждают, что на этапе первичной диагностики контрольная группа демонстрировала более высокий уровень сформированности речевых навыков.

Логопедическая практика показывает, что существует необходимость использования как традиционных, так и инновационных педагогических технологий [5].

Проект «Весёлый звуколэнд» содержит пять дидактических игр, два авторских стихотворения, которые содержат слова с мягкими и твёрдыми сонорными звуками, произнесение этих слов способствует дифференциации данных звуков.

В альбоме представлены материалы для коррекционной работы над нарушениями произношения сонорных звуков, так как в старшем дошкольном возрасте по нормам развития речи эти звуки должны появиться в речи дошкольников. Основная часть работы была направлена на осуществление логопедической работы с использованием разработанного альбома.

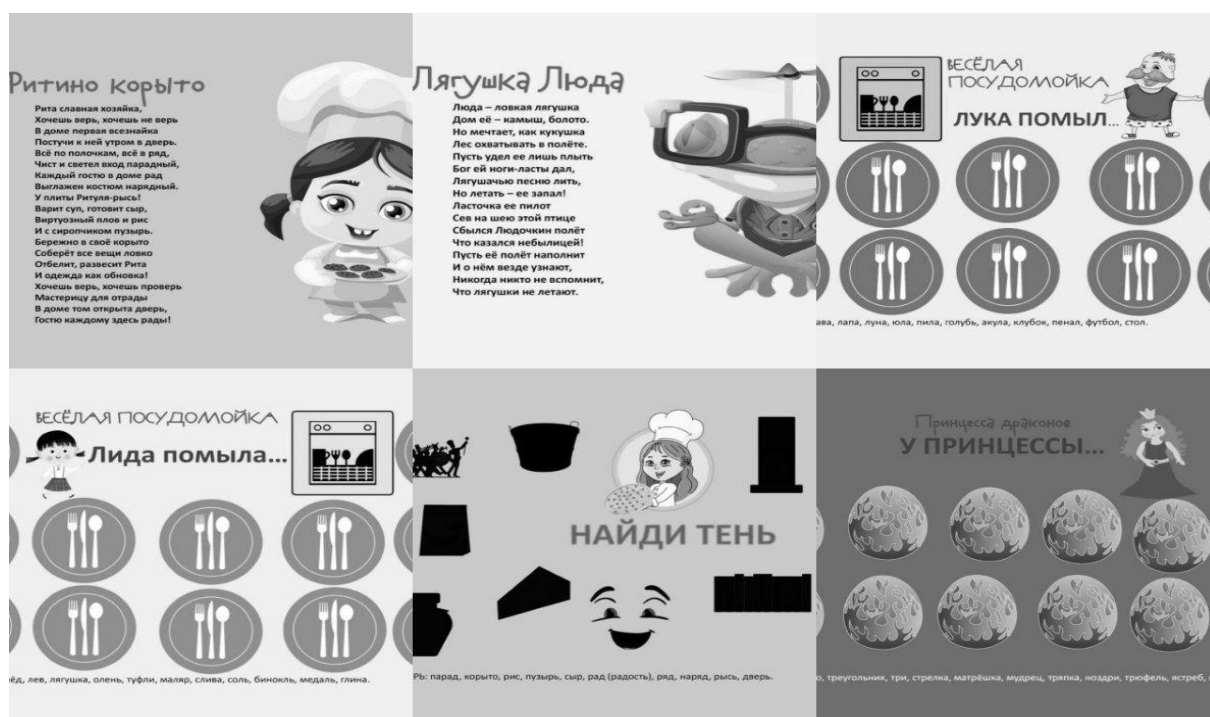


Рис. 2 – Фрагменты альбома «Весёлый звуколэнд»

Отличительная особенность данного коррекционного пособия в том, что с помощью интересного игрового приёма можно проработать дефект смягчения и развивать фонематический слух. Также воспитанники учатся делать звуковой анализ, определяют твёрдость и мягкость звука и

присваивают им соответствующие цвета (синий или зелёный). Фрагмент альбома «Весёлый звуколэнд» представлен на рисунке 2. Речевой материал для составления стихов с твёрдыми и мягкими сонорными звуками (рад – ряд, пилот – полёт и др.) был взят из пособия Е. Н. Спивак. Звуки Л, Ль, Р, Рь [4].

Идея создания двух персонажей из одной дидактической игры «Весёлая посудомойка» была частично взята и адаптирована к новым задачам из пособия Юлии Орловой «Свистеть подано» [3], где присутствуют персонажи «Дядя и Девочка», которые проговаривают соответственно твёрдые и мягкие слоги со свистящими звуками. В альбоме «Весёлый звуколэнд» персонажи имеют имена «Лука и Лида». Данные герои в ходе игры должны «мыть посуду» при этом проговаривая слова на твёрдый звук «Л» и мягкий звук «Ль».

Дидактическая игра №1 «Ритино корыто». Цель игры: способствовать автоматизации и дифференциации звуков «Р», «Рь».

Ход игры: стихотворение необходимо прочитать до правильного произношения всех звуков и слов. Далее следует попросить ребёнка вспомнить все слова со звуками «Р», «Рь», а также найти пары из слов с мягким звуком к словам с твёрдым звуком. Далее закрепить данные слова в игре «Найди тень».

Игра «Найди тень»: необходимо соотнести их и наложить на цветные изображения, произнося слова. Далее следует попросить ребёнка найти пары к словам, например, «рис-рысь».

Дидактическая игра №2 «Принцесса драконов». Цель игры: способствовать дифференциации звуков «Р», «Рь» в сочетании «Тр», «Трь», «Др», «Дрь».

Ход игры: перед ребёнком выкладывают два игровых поля (синее и зелёное) и фишки-тарелки с изображениями. Педагог даёт словесную инструкцию: «у дракона синее царство, это значит, что у него живут слова только с твёрдым звуком», твёрдые звуки обозначаются синим цветом. К нему попадут только те изображения, в которых присутствует твёрдый звук «Р». Чтобы определить какой звук в слове необходимо произнести его как дракон. Например, нужно сказать низким грубым голосом, что у дракона трактор. Второе царство у Принцессы, оно зелёное. Зелёным цветом мы обозначаем мягкие звуки. Необходимо сказать словосочетание высоким тоненьким голосом: «у Принцессы треугольник», чтобы определить, что в слова находится мягкий звук «Рь». Если мы произносим фразу грубым голосом, а она звучит неправильно, значит необходимо произнести её тоненьким голосом с мягким звуком «Рь» и тогда станет понятно, что это изображение принадлежит к царству принцессы». Если у ребёнка не автоматизирован только мягкий или только твёрдый звук, необходимо взять в работу только одно игровое поле (с драконом или с принцессой). Дидактическая игра №3: «У креветки, у рака». Цель и задачи

аналогичны игре №2 «Принцесса драконов», однако в этой игре мы добавляем отработку предлогов «У рака в ракушке, у креветки на панцире». В данной игре звуки «Р», «Рь» находятся в разной позиции в словах, а также в стечении согласных. Дидактическая игра №4 «Лягушка Люда»: данная игра, её цели и задачи аналогичны игре «Ритино корыто» и составляющей её игре «Найди тень», только в данной игре представлены слова на автоматизацию звуков «Л», «Ль».

Дидактическая игра №5: «Весёлая посудомойка»: данная игра, её цель и задачи аналогичны играм №2 «Принцесса драконов» и №3 «У креветки, у рака». Однако в этой игре мы автоматизируем и дифференцируем звуки «Л», «Ль». Необходимо произносить с ребёнком фразу грубым низким голосом «Лука помыл», а тоненьким голосом «Лида помыла». В данной игре звуки находятся в разной позиции, а также в стечении согласных.

Сроки реализации логопедической работы: 9 месяцев.

Каждый день перед выполнением заданий применялась артикуляционная гимнастика с использованием пособия на липучках, которое позволило в игровой форме провести упражнения.

Данные упражнения были рекомендованы воспитателям и родителям для проведения с детьми перед выполнением домашнего задания.

Формирующий этап и итоговый контрольный срез

В ЭГ систематически проводились занятия с использованием авторского логопедического пособия. КГ обучалась в стандартном режиме. По завершении формирующего этапа была проведена повторная диагностика по тем же трём показателям, представленная в таблице 3.

Таблица 3 – Итоговые процентные данные после завершения формирующего эксперимента

Показатель	Группа	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Слоговая структура слова	КГ	0%	50%	40%	10%
Слоговая структура слова	ЭГ	0%	20%	50%	30%
Звукопроизношение	КГ	0%	50%	40%	10%
Звукопроизношение	ЭГ	0%	20%	60%	20%
Фонематический слух	КГ	0%	20%	50%	30%

Показатель	Группа	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Фонематический слух	ЭГ	0%	10%	40%	50%

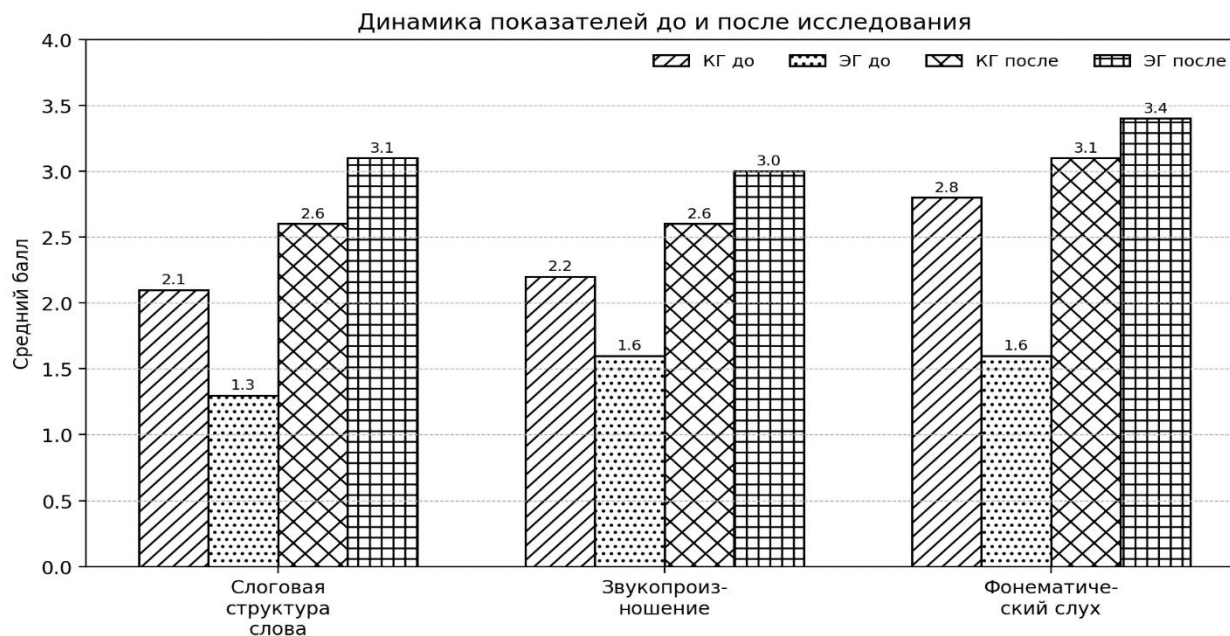


Рис. 3 – Динамика показателей до и после исследования (средний балл)



Рис. 4 – Обобщённая динамика коэффициента успешности

Сопоставление итоговых значений (рисунки 3,4) показывает, что наибольший результат в экспериментальной группе был достигнут по показателю фонематического слуха, где средний балл поднялся до 3,40. По двум другим показателям экспериментальная группа также получила более высокие значения, чем контрольная. Следовательно, систематическое

применение авторского пособия сопровождалось выраженной положительной динамикой всех анализируемых речевых характеристик.

Итоги статистической обработки позволяют сделать содержательный вывод: если на этапе констатирующего эксперимента показатели контрольной группы были выше, чем показатели экспериментальной группы, то после девятимесячной работы с авторским пособием ситуация изменилась. По всем трём критериям речевого развития, а также по среднему интегральному показателю, экспериментальная группа продемонстрировала более высокие результаты.

Заключение. Таким образом, комплексное проведение работы, включающей подготовительный, основной и заключительный этапы, позволило говорить об эффективности разработанного логопедического пособия «Весёлый звуколэнд». Применение пособия способствует развитию звуко-слоговой структуры слова, звукопроизношения и фонематического слуха. Пособие может применяться в логопедической практике специалистов, взаимодействующих с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими нарушения речи различной степени выраженности.

Список литературы

1. Данько Л. Н. Логопедическая работа по коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с учётом индивидуального подхода / Л. Н. Данько // Наука и реальность (Science & Reality). – 2025. – № 1 (21). – С. 20–25.
2. Орлова Ю. С. Логопедическая тетрадь «Свистеть подано»: пособие для индивидуальной работы по постановке и автоматизации звука «С» у детей / Ю. С. Орлова. – М.: Болтушка, 2019. – 40 с.
3. Спивак Е. Н. Звуки Л, Ль, Р, Рь. Речевой материал для автоматизации и дифференциации звуков у детей 5-7 лет / Е. Н. Спивак. – М.: Издательство ГНОМ, 2007. – 88 с.
4. Умарова Ф. М. Особенности звукопроизношения у детей дошкольного возраста / Ф. М. Умарова // Молодой ученый. – 2024. – № 7. – С. 240-243.
5. Филимохина С. Д. Анализ методик логопедической работы по преодолению речевых и моторных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией / С. Д. Филимохина // Молодой ученый. – 2025. – № 48. – С. 527-531.
6. Фомичёва М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. – Москва.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА ЗАНЯТИЯХ СОЛЬФЕДЖИО

Лаптева Земфира Евгеньевна, Слота Наталья Владимировна,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
zemfira_lapteva_@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования и развития музыкальной памяти у учащихся младших классов в процессе обучения сольфеджио. Обосновывается значимость данного навыка как фундамента для дальнейшего музыкального образования. Анализируются психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста, влияющие на процессы запоминания музыкального материала. В работе описаны современные педагогические технологии, направленные на развитие различных видов музыкальной памяти, включая методы мнемотехники, игровые упражнения, использование мультимедийных средств и цифровых образовательных платформ. Особое внимание уделяется интеграции игровых форм работы и творческих заданий в структуру урока для повышения мотивации и эффективности усвоения знаний.

Ключевые слова: музыкальная память, младший школьный возраст, сольфеджио, педагогические технологии, мнемотехника.

Введение. Память является неотъемлемым компонентом всех когнитивных процессов – внимания, восприятия, мышления и воображения, а также входит в структуру темперамента, характера и способностей человека. Выступая связующим звеном между прошлым опытом и настоящим действием, она становится активной направляющей силой любой деятельности [6].

Исходя из определения памяти в общей психологии, можно сформулировать понятие музыкальной памяти. Она представляет собой психологический процесс, обеспечивающий накопление и использование музыкального материала во всех видах музыкальной деятельности. Эта связь очевидна и подтверждается самой практикой исполнительства и слушания музыки.

Ключевые особенности музыкальной памяти заключаются в её тесной зависимости от пространственно-временной структуры музыки и доминировании образного, преимущественно слухового мышления. В современной науке, опираясь на концепцию Б. М. Теплова [11] о дифференциации музыкальных способностей, исследователи включают музыкальную память в общую структуру музыкальности. Так, К. В. Тарасова в структуре общих музыкальных способностей выделяет две подструктуры: эмоциональную отзывчивость и познавательные

способности, к которым относит и память [10].

Основная часть. Современная образовательная система, стремясь повысить качество обучения и воспитания, требует постоянного творческого осмысления и исследования вопросов, связанных с развитием познавательной активности учащихся. Эта активность неразрывно связана с решением мнемических задач, возникающих в процессе совершенствования работы памяти. Углублённое изучение данного аспекта позволяет приблизиться к пониманию общих закономерностей функционирования памяти в деятельности человека, а также детально проанализировать особенности учебного взаимодействия. Такой подход способствует не только созданию эффективных методик обучения, но и создаёт условия для раскрытия интеллектуального потенциала учащихся.

О. Е. Назайкинская рассматривает память как «музыкальную универсалию» и предлагает три её формы: память культуры, память деятельности и память произведения [5]. При этом стоит отметить существование различных точек зрения на статус этой способности: если Б. М. Теплов [11] не считал музыкальную память самостоятельной способностью, то Г. М. Цыпин [13] признает возможность её неравномерного развития по сравнению со слухом и ритмом. А. Д. Алексеев определяет музыкальную память как «понятие синтетическое», объединяющее слуховой, двигательный, логический, зрительный и другие виды памяти [1].

По убеждению Л. Маккиннон, действует четыре типа памяти, такие как слуховая, зрительная, тактильная, мышечная или двигательная [5]. Г. М. Цыпин выделил другие виды памяти, а именно: слухо-образную; эмоциональную; конструктивно-логическую; двигательно-моторную; зрительную [13]. Взяв за аксиому психическое положение о взаимодействии всех видов памяти как компонентов единого целого, С. И. Савшинский [9] считал, что память музыкантов-исполнителей – комплексная и имеет смешанные свойства, то есть: музыкально-слуховая; музыкально-интонационная; музыкально-ритмическая; мышечная; слухо-моторная; зрительная; эмоциональная; интеллектуальная и эмоционально-интеллектуальная.

Совершенствование музыкальной памяти у младших школьников в первую очередь связано с освоением в учебной деятельности новых стратегий запоминания. Ключевым показателем прочности заучивания является способность переводить временные отношения музыкального произведения (последовательность звуков во времени) в пространственные структуры (целостный образ). Этот уровень достигается благодаря многократному мысленному проигрыванию или пропеванию мелодии на уровне музыкально-слуховых представлений. Однако без целенаправленной педагогической работы эти навыки формируются стихийно и часто оказываются неэффективными.

Как отмечает И.П. Гейнрихс, вокальное воспроизведение мелодии на начальных этапах является неотъемлемой частью методики развития памяти и важнейшим способом её тренировки. Исследования автора доказывают тесную связь между развитием музыкальной памяти, музыкального слуха, чувства ритма и формированием слуховых представлений, позволяющих ученику петь *a cappella* [2].

Главное место в процессе организации технологий развития музыкальной памяти учащихся старших классов в условиях дополнительного образования занимает мотивация ее осуществления. Именно от мотивов зависит дальнейший ход деятельности, реализация задач, которые ставит перед собой специалист, средства, которыми он пользуется и эффективность этой деятельности вообще. Наши представления о мотивации учащихся к музыкально-исполнительской деятельности и дальнейшему приобретению навыков музыкальной памяти базируются на положениях о единстве мотивационной и деятельностной сферы, освещенные в трудах А. Н. Леонтьева[3], С. Л. Рубинштейна [8]. Мы определили такие группы мотивов, которые присущи учащимся младших классов учреждений дополнительного образования как составляющей музыкальной деятельности:

1) мотивы, связанные с реализацией жизненных планов и идеалов личности, мотивы достижения (желание быть развитым, культурным человеком, приносить реальную пользу своей деятельностью и др.);

2) мотивы, в которых играет роль собственный познавательный интерес человека без ориентации на жизненные планы (интерес к теориям и закономерностям, интерес к конкретным фактам и событиям, стремление основательно усвоить материал);

3) мотивы самоутверждения;

4) мотивы саморазвития, стремление к самосовершенствованию;

5) мотивы, объединенные разнообразными формами увлечения человека, его хобби;

6) мотивы, связанные с осознанием учениками срочной потребности в определенных неотложных действиях (будущий ответ на занятии, экзамене, выступление, привычка добросовестно выполнять каждое дело и т.п.);

7) процессуально-содержательные мотивы, побуждающие к активности не внешними факторами, а содержанием и процессом деятельности.

На наш взгляд, наиболее эффективно при развитии музыкальной памяти является органическое сочетание этих путей, когда интерес к профессии музыканта и осознание конечной цели обучения и воспитания будут подкрепляться непосредственно в процессе практической педагогической деятельности.

Так как в младшем школьном возрасте продолжает преобладать

игровая деятельность, на занятиях сольфеджио целесообразно использовать игровые технологии.

Например: игра «Живое пианино»

Цель игры: развитие звуковысотной памяти и координации между слухом и голосом.

Необходимо выбрать 7-8 учеников – они были «клавишами». Каждому присваивается нота (до, ре, ми и т. д.).

Дети выстраиваются в линию, изображая клавиатуру.

Педагог «играет» на «живом пианино»: дотрагивается до учеников, которые должны спеть свою ноту.

В ходе игры детям нужно:

- воспроизвести знакомую попевку (например, «Андрей-воробей»);
- повторить незнакомый мотив из 3–5 нот;
- сыграть гамму вверх и вниз.

Затем задания усложняются:

- добавить вторую октаву (ещё 7 учеников);
- ввести альтерированные ступени (диез/бемоль);
- устраивали соревнование: кто точнее исполнит мелодию.

Игра «Ритмическое рондо»: дети создают ритмические жесты для слов (например, «зимнее рондо»: сугрооб, снеговик) и чередуют их с импровизациями.

детям необходимо придумать ритмические жесты для слов (например:

- «снег» – два хлопка;
- «вьюга» – три притопа;
- «ёлка» — хлопок + притоп).

Затем нужно составить ритмический цикл (например, «снег – вьюга – ёлка»).

Далее нужно исполнить цикл несколько раз вместе с классом.

Добавить импровизацию: один ученик предлагает новый жест;

класс повторяет его в рамках структуры рондо.

сочетаем ритмы разных групп (одна половина класса хлопает, другая – топает).

Эффективности развития музыкальной памяти учащихся младших классов на занятиях сольфеджио способствовало регулярное применение мультимедийных технологий.

1. Видеопособия и авторские мультимедийные циклы

Использование красочных видеопособий, например, цикла «Лесные колыбельные», где каждая композиция сопровождается анимацией, сюжетом и визуальными подсказками. Это помогало детям не только запоминать мелодии, но и ассоциировать их с образами, что способствовало долговременному запоминанию.

Видеоролики включали задания на заполнение пропущенных нот,

ритмических рисунков, анализ структуры мелодии, что тренировало музыкальную память и внимание.

2. Интерактивные тренажёры и презентации

Создание интерактивных презентаций с помощью PowerPoint, где нотный текст сопровождается анимацией, а отдельные элементы (ноты, паузы, ритмические группы) появляются по ходу объяснения.

Интеграция музыкально-компьютерных программ, представляющих собой одну из наиболее передовых областей информатики, в систему дополнительного образования опирается на многолетний успешный опыт. Он демонстрирует эффективность сочетания образовательных потребностей детей и подростков с существующими техническими и методическими ресурсами. Таким образом, использование технологий способно стать прочным фундаментом для формирования художественного вкуса, раскрытия творческого потенциала и обеспечения гармоничного развития личности обучающегося.

Список литературы

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано: учебное пособие / А. Д. Алексеев. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2026. – 280 с.
2. Гейнрихс, И.П. Музыкальный слух и его развитие / И.П. Гейнрихс. – М. : Музыка, 1978. – 82 с.
3. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. 5-е изд., испр. и доп. / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2024. – 527 с.
4. Маккиннон, Л. Игра наизусть : [пер. с англ.] / Л. Маккиннон. – ; пер. с англ. вступ. ст. и прим. Ф. Соколова. – М. : Классика-XXI, 2025. – 151 с.
5. Назайкинская, О. Е. Музыка и память : диссертация ... кандидата искусствовед. : 17.00.02 / О. Е. Назанкийская. – Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского. – Москва, 1992. – 125 с.
6. Павлов, И. П. Физиология. Избранные труды [Электронный ресурс] / И. П. Павлов. – 2-е изд., стер. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 402 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/562000> (дата обращения: 23.05.2026).
7. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М.: Юрайт, 2023. – 380 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2024. – 720 с.
9. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. И. Савшинский. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2025. – 342 с.
10. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.
11. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей : учебное пособие / Б. М. Теплов. – 4-е изд., стер. Санкт-Петербург : Планета музыки, 2022. – 488 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/218135>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 17.05.2025.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2024. – 720 с.
13. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: теория и практика / Г. М. Цыпин, Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко и др. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОНИТОРИНГА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ ВЫБОРОМ ПРОФИЛЬНОГО КЛАССА

**Латышев Олег Юрьевич¹, Латышева Полина Александровна¹,
Ковтонюк Вера Андреевна²**

¹Международная Мариинская академия
имени М.Д. Шаповаленко,
г. Москва, РФ

²ГКУ «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей
«Искра» городского округа Сызрань коррекционный»,
г. Сызрань, Самарская область, РФ
syzrandetdom@mail.ru, papa888@list.ru

Аннотация. Предмет данного исследования состоит в нахождении путей проведения эффективного мониторинга удовлетворенности учащихся выбором профильного класса. Исследование построено на органичной совокупности продуктивных и репродуктивных методов. Учащиеся не видят никаких поводов для сомнений в том, что в процессе обучения в профильном классе им действительно удастся подготовиться к будущей профессии, а также в дальнейшем и получить данную профессию. Им представляется, что обучение в профильном классе позволит раскрыть свои способности, узнать свои наиболее явные возможности и получить знания, полезные для всей последующей жизни, связанной с любимой профессией.

Ключевые слова: мониторинг, удовлетворенность, учащийся, выбор профильного класса, учитель.

Введение. Мониторинг удовлетворенности учащихся выбором профильного класса, показал свою высокую эффективность [1]. Учащиеся не видят никаких поводов для сомнений в том, что в процессе обучения в профильном классе им действительно удастся подготовиться к будущей профессии, а также в дальнейшем и получить данную профессию и остаться в правовом поле окружающей их действительности [3].

Им представляется, что обучение в профильном классе позволит раскрыть свои способности, узнать свои наиболее явные возможности и получить знания, полезные для всей последующей жизни, связанной с любимой профессией [5].

Подавляющее большинство старшеклассников связывает свои будущие профессиональные планы со специальными предметами, которые изучают в рамках профильного обучения, поскольку собираются работать по данному профилю [2].

Они убеждены в том, что знания, умения и навыки, получаемые по профильным предметам, понадобятся им во время обучения в техникуме,

колледже, вузе, а также в жизни в целом, независимо от изначально выбранной профессии [4].

В большинстве своем учащиеся профильных классов довольны объёмом знаний, полученным по профильным предметам, но некоторые из них также отдают себе отчет в том, что это лишь первоначальный этап их накопления.

Родители большинства учащихся профильных классов ответственно и заинтересованно относятся к обучению в профильном классе, и считают, что это поможет их детям как можно лучше подготовиться к будущей трудовой деятельности.

Основная часть. В результате анкетирования учащихся профильных классов по теме «Удовлетворенность учащихся выбором профильного класса» были получены следующие данные:

Ответы учащихся профильного класса на вопрос «Чего вы хотите достигнуть, обучаясь в профильном классе?» распределились следующим образом:

- а) подготовиться к будущей профессии, получить профессию; - 68%.
- б) правильно выбрать будущую профессию, раскрыть свои способности, узнать свои возможности; - 20%.
- в) получить знания полезные для жизни; - 8%.
- г) не задумывался над этим вопросом, мне всё равно; - 2%.
- д) обучение в профильном классе ничего не даёт; - 2%.

На рисунке 1 отображены ответы учащихся профильного класса на вопрос «Чего вы хотите достигнуть, обучаясь в профильном классе?» в процентном отношении:

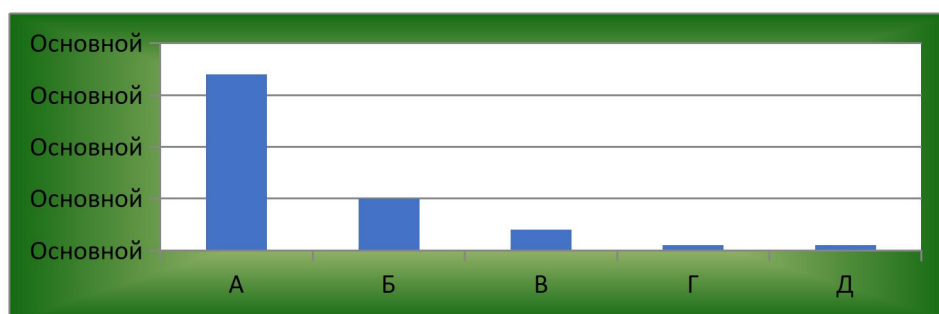


Рисунок 1 - Ответы учащихся профильного класса на вопрос «Чего вы хотите достигнуть, обучаясь в профильном классе?» в процентном отношении

Ответы учащихся профильного класса на вопрос «Связываете ли вы свои будущие профессиональные планы со спецпредметами, которые изучаете в рамках профильного обучения?» распределились следующим образом:

- а) собираюсь работать по данному профилю, продолжать обучение в техникуме, колледже; - 46%

б) навыки, знания по профильным предметам понадобятся мне во время обучения в ВУЗе; - 32%

в) навыки и знания по профильным предметам понадобятся мне в жизни независимо от выбранной профессии; - 14%

г) не знаю, не задумывался; - 4%.

д) эти навыки мне никогда не пригодятся в жизни. – 2%.

На рисунке 2 отображены ответы учащихся профильного класса на вопрос «Связываете ли вы свои будущие профессиональные планы со спецпредметами, которые изучаете в рамках профильного обучения?» в процентном отношении:

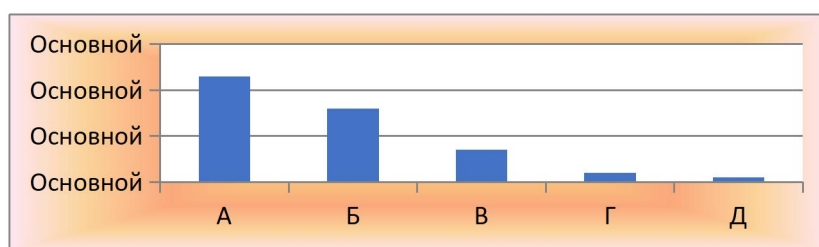


Рисунок 2 - Ответы учащихся профильного класса на вопрос «Связываете ли вы свои будущие профессиональные планы со спецпредметами, которые изучаете в рамках профильного обучения?» в процентном отношении

Ответы учащихся профильного класса на вопрос «Довольны ли вы объёмом знаний, полученным по профильным предметам?» распределились следующим образом:

а) очень доволен; - 78%.

б) доволен, но хочу что-то изменить; - 16%.

в) мне всё равно; - 2%.

г) не доволен, но другого варианта нет; - 2%.

д) не доволен, и хотел бы обучаться по другому профилю; - 2%.

На рисунке 3 отображены ответы учащихся профильного класса на вопрос «Довольны ли вы объёмом знаний, полученным по профильным предметам?» в процентном отношении:

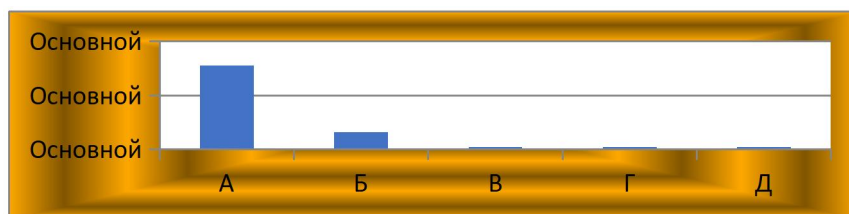


Рисунок 3 - Ответы учащихся профильного класса на вопрос «Довольны ли вы объёмом знаний, полученным по профильным предметам?» в процентном отношении

Ответы учащихся профильного класса на вопрос «Как относятся ваши родители к обучению в профильном классе?» распределились следующим образом:

а) считают, что это поможет мне подготовиться к будущей трудовой деятельности; - 76%.

б) выбор сделан по совету родителей; - 18%.

в) не одобряют, но им всё равно; - 4%.

г) против моего обучения в профильном классе; - 2%.

На рисунке 4 отображены ответы учащихся профильного класса на вопрос «Как относятся ваши родители к обучению в профильном классе?» в процентном отношении:

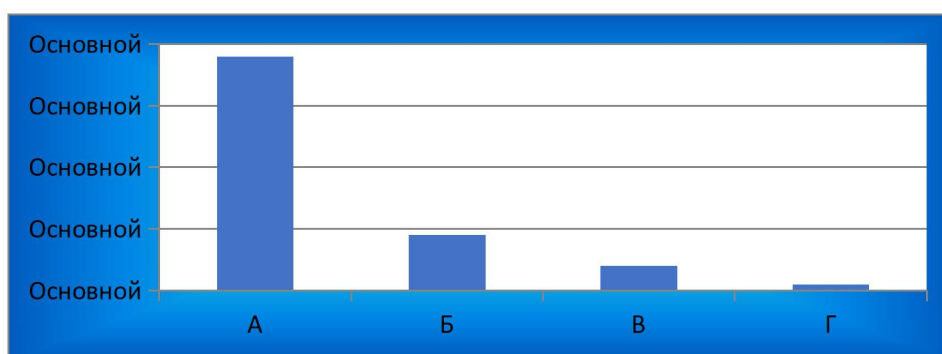


Рисунок 4 - Ответы учащихся профильного класса на вопрос «Как относятся ваши родители к обучению в профильном классе?» в процентном отношении

В результате получения ответов 16% учащихся профильного класса на вопрос «Довольны ли вы объёмом знаний, полученным по профильным предметам?» варианта «б» в виде «доволен, но хочу что-то изменить» исследователям потребовалось провести дополнительный опрос данной группы учащихся.

Каждому представителю данной спонтанно образовавшейся группы был задан следующий уточняющий вопрос: «Каким образом вы желали бы изменить объём знаний, полученных по профильным предметам?». На данный вопрос были получены следующие варианты ответов, сгруппированных по принципу сходства предлагаемых учащимися изменений:

А) Увеличить объём знаний, полученных по профильным предметам, за счет проведения лабораторных работ; - 44%.

Б) Увеличить объём знаний, полученных по профильным предметам, за счет более частого посещения промышленных предприятий, на которых нам предстоит работать; - 38%.

В) Увеличить объём знаний, полученных по профильным предметам, за счет проведения вечеров встреч с представителями различных профессий; - 20%.

Г) Увеличить объём знаний, полученных по профильным предметам, за счет увеличения часов использования аппаратных симуляторов производственных мощностей; - 6%.

Д) Увеличить объём знаний, полученных по профильным предметам, за счет увеличения часов использования программных симуляторов производственных мощностей; - 4%.

На рисунке 5 отображены ответы учащихся профильного класса на вопрос: «Каким образом вы желали бы изменить объём знаний, полученных по профильным предметам?» в процентном отношении:

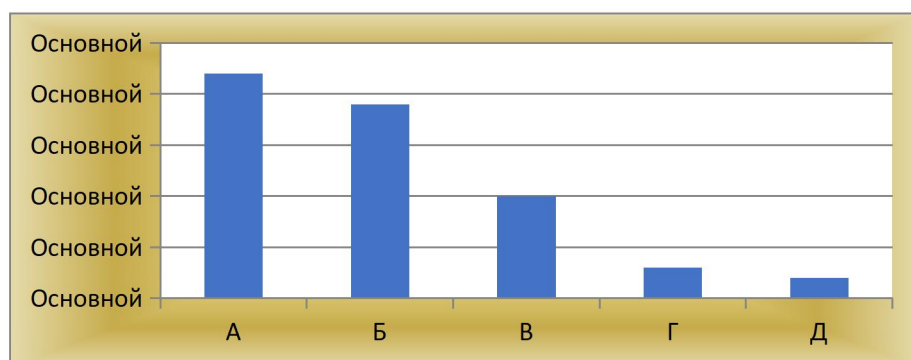


Рисунок 5 - Ответы учащихся профильного класса на вопрос «Каким образом вы желали бы изменить объём знаний, полученных по профильным предметам?» в процентном отношении

Получение данной совокупности ответов от относительно незначительной части ученической аудитории побудило исследователей отнестись с особой осторожностью к необходимости практического реагирования.

Тем более что, например, пожелали «увеличить объём знаний, полученных по профильным предметам, за счет проведения лабораторных работ» всего 44% учащихся, что не позволяет производить кардинальных изменений в характере образовательного процесса.

В то же время, для данной категории учащихся представляется возможным организовать факультативные занятия, предполагающие проведение дополнительных лабораторных работ для расширения набора профессиональных знаний данной группы.

В свою очередь, предложение, поступившее от 38% участников данного контингента учащихся, выразившееся в том, чтобы «увеличить объём знаний, полученных по профильным предметам, за счет более частого посещения промышленных предприятий, на которых нам предстоит работать», нашло понимание у исследователей.

Тем более что большинство поездок на промышленные предприятия происходят во внеурочное время в силу загруженности автомобильных дорог.

Благодаря обилию промышленных предприятий практически в каждом городе представляется возможным осуществить также и предложение 20% опрошенных учащихся профильных классов «увеличить объём знаний, полученных по профильным предметам, за счет проведения вечеров встреч с представителями различных профессий».

Предполагается, что в результате посещения многочисленных предприятий и организации значительного количества встреч учащихся с представителями различных профессий актуальность предложения 6% учащихся «увеличить объём знаний, полученных по профильным предметам, за счет увеличения часов использования аппаратных симуляторов производственных мощностей» может резко снизиться.

Из уважения к мнению каждого учащегося следует уточнить это в процессе проведения подобных мониторингов на следующих стадиях исследования, точно также как и в отношении 4% учащихся, предложивших «увеличить объём знаний, полученных по профильным предметам, за счет увеличения часов использования программных симуляторов производственных мощностей».

Заключение. Таким образом, на основе исследования, проведённого в данной работе, представляется целесообразным сделать следующие выводы о том, что мониторинг удовлетворенности учащихся выбором профильного класса, показал свою высокую эффективность.

Внесение корректив в процесс профильного обучения не требуется, поскольку для подавляющего большинства учащихся характерна общая удовлетворенность выбором профильного класса.

Подавляющее большинство старшеклассников связывает свои будущие профессиональные планы со специальными предметами, которые изучают в рамках профильного обучения, поскольку собираются работать по данному профилю.

Они убеждены в том, что знания, умения и навыки, получаемые по профильным предметам, понадобятся им во время обучения в техникуме, колледже, вузе, а также в жизни в целом, независимо от изначально выбранной профессии.

В большинстве своем учащиеся профильных классов довольны объёмом знаний, полученным по профильным предметам, но некоторые из них также отдают себе отчет в том, что это лишь первоначальный этап их накопления.

Родители большинства учащихся профильных классов ответственно и заинтересованно относятся к обучению в профильном классе, и считают, что это поможет их детям как можно лучше подготовиться к будущей трудовой деятельности.

Нормативно-правовое сопровождение мониторинга удовлетворенности учащихся выбором профильного класса подразделяется на три последовательных уровня.

При этом профильное обучение, которое проводится в рамках образовательных программ средних общеобразовательных школ, также как и собственно мониторинг удовлетворенности учащихся выбором профильного класса, нормативно обеспечено на федеральном, региональном и локальном уровнях.

Федеральные законодательные акты при этом призваны обеспечить общие условия протекания образовательного процесса в профильных классах, которым могут быть либо удовлетворены, либо не удовлетворены их учащиеся.

В свою очередь, региональные законодательные акты при этом призваны обеспечить соответствие местных возможностей органичной совокупности задач профильного обучения, результатами которого также могут быть либо удовлетворены, либо не удовлетворены учащиеся профильных классов.

Наконец, локальные акты МОУ "Лицей №1 городского округа город Волжский Волгоградской области" направлены на формирование системы профильного обучения, предназначенной для того чтобы вызвать полное удовлетворение учащихся профильных классов.

С другой стороны, следует понимать, что собственная удовлетворенность учащихся профильных классов качеством совершенного ими ранее выбора профильного класса продолжает оставаться исключительно субъективной величиной.

Даже если учащемуся нравится собственно процесс обучения в том или ином профильном классе, возможность напрямую соприкасаться с редким и дорогостоящим оборудованием, машинами, механизмами, программно-аппаратными симуляторами и другими средствами обучения, это не может гарантировать высокой профессиональной пригодности данного выпускника в будущем.

Поэтому наряду с мониторингом удовлетворенности учащихся выбором профильного класса следует также запрограммировать и проведение мониторинга качества образования, которое получит каждый учащийся профильного класса.

Список литературы

1. Аверкин В. Региональная система управления образованием: мониторинг развития/ В. Аверкин, С. Аверкина, Е. Карданова Е. и др. //Народное образование. – 2008. – №2. – С.156-164.
2. Галкина Т.И. Мониторинг образовательной деятельности в школе. Книга современного завуча /Т.И.Галкина, Н.П.Озерова. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 384с.
3. Латышев О.Ю. Преступность несовершеннолетних как угроза социальной безопасности // Социальная безопасность в евразийском пространстве [Текст] : материалы V Международной научной конференции (18-19 декабря 2025 года) [Электронный ресурс] / под. ред. И. А. Грошевой. – Тюмень : Филиал АНО ВО «ИДК» в Тюменской области, 2026. – 1040 с. 1 электрон. опт. диск 12 см. (CD-ROM). – С. 609-625.
4. Латышев О.Ю., Латышева П.А., Радаэлли М.Э. ДАЛЬНЕЙШАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ

РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ // Социальный и человеческий капитал российского общества: состояние в условиях глобальных и национальных вызовов : Всероссийская научнопрактическая конференция (г. Ульяновск, 4-5 декабря 2025 г.) : сборник научных трудов / отв. ред. О.В. Шиняева [Электронный ресурс]. – Электронн. дан. Ульяновск : УлГТУ, 2025. – 667 с. ISBN 978-5-9795-2535-8 – С. 273 -279.

5. Мониторинг удовлетворенности учащимися выбора профильного класса / О. Ю. Латышев, П. А. Латышева, С. Павлович, М.Э. Радаэлли, М. Луисетто // Педагогика Севера: история и современность : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Якутск, 19 октября 2023 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – С. 363-370. – EDN ELRNYZ <https://elibrary.ru/item.asp?id=54995028>.

УДК 159.9.07

ПРОЕКТ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНЕННЫМ ПЕРСПЕКТИВАМ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Молодкин Александр Борисович, Данилова Марина Владимировна
ФГБОУ ВО «Владимирский Государственный Университет имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»,
г. Владимир, Владимирская область, РФ
mr.apple04@mail.ru, spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ценностного отношения к жизненным перспективам у старших подростков в условиях неопределённости современного мира. Представлены результаты теоретического анализа структуры данного феномена. Обоснована сенситивность старшего подросткового возраста для целенаправленного психолого-педагогического сопровождения. Описан авторский проект программы «Мой жизненный маршрут», включающий цели, задачи, этапы, методы работы, диагностический инструментарий и критерии эффективности.

Ключевые слова: ценностное отношение, жизненные перспективы, старшие подростки, проект, самоопределение, временная перспектива.

Введение. Современная социальная ситуация характеризуется плюрализмом ценностных ориентиров, высокой неопределённостью и динамикой рынка труда, что создаёт трудности для личностного самоопределения старших подростков. В возрасте 15–17 лет актуализируется потребность в построении жизненных планов, однако многие старшеклассники испытывают затруднения при постановке целей, совмещении ближней и дальней перспектив, согласовании ценностных приоритетов с реальными возможностями [1; 2].

В.Н. Мясищев в своей теории отношений подчёркивал, что ценностное отношение является особой формой избирательной связи человека с действительностью, включающей осознание, эмоциональное

переживание и готовность к действию [5]. Д.А. Леонтьев развил эти идеи в контексте смысловой реальности, показав, что ценностные ориентации выступают регуляторами жизненного выбора и целеполагания [6]. М.С. Яницкий рассматривает ценностные ориентации как динамическую систему, определяющую направленность личности [7].

В работах К.А. Абульхановой-Славской и С.Л. Рубинштейна жизненная перспектива определяется как интегральная характеристика личности, позволяющая управлять временем собственной жизни [3]. Е.И. Головаха и А.А. Кроник характеризуют жизненную перспективу как «целостную картину будущего, совокупность ожидаемых событий и планов, определяющих направленность активности личности» [4, с. 54].

Основная часть. Жизненная перспектива как целостная картина будущего, совокупность ожидаемых событий и планов, определяющих направленность активности личности [4], представляет собой комплексную категорию. Ценностное отношение к жизненным перспективам – интегративное личностное образование, включающее четыре взаимосвязанных компонента. Их структура, содержание и соответствующие диагностические методики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Структура ценностного отношения к жизненным перспективам

Компонент	Содержание	Диагностическая методика
Ценностно-смысловой	Система ценностных ориентаций, смысложизненные ориентиры	«Ценностные ориентации» (М. Рокич, адаптация Д.А. Леонтьева)
Когнитивно-проективный	Представления о будущем, жизненные цели и планы, их реалистичность	Методика «Жизненные планы и временная перспектива» (Е.И. Головаха, А.А. Кроник)
Эмоционально-оценочный	Переживание отношения к будущему (оптимизм – тревога)	Шкала «Отношение к будущему» (адаптация А.И. Овчинниковой), тест тревожности Спилбергера – Ханина
Регулятивно-поведенческий	Готовность к действиям, самоорганизация во времени	Опросник «Способность к самоорганизации во времени» (Е.Ю. Мандрикова)

Старший подростковый возраст является сенситивным для формирования данного отношения. Центральным новообразованием выступает личностное и профессиональное самоопределение, обращённость в будущее. Однако эмпирические исследования показывают, что у современных старшеклассников доминируют прагматические ценности (материальный успех, здоровье), тогда как перспективы служения людям, духовного развития менее значимы [8]. Многие

подростки не умеют совмещать ближнюю и дальнюю перспективы, испытывают тревогу перед будущим.

На основе теоретического анализа нами разработан проект программы «Мой жизненный маршрут», целевая аудитория которого – учащиеся 15–16 лет. Срок реализации – 6 месяцев. Новизна программы заключается в интегративном воздействии на все компоненты ценностного отношения к жизненным перспективам, учёте современного социального контекста (цифровая среда, неопределённость) и сочетании тренинговых и проектных методов.

Цель проекта – развитие ценностного отношения к жизненным перспективам через формирование осознанных ценностных ориентаций, навыков целеполагания, временного планирования и эмоционально-позитивного принятия будущего.

Задачи проекта:

1) развитие у учащихся осознание ценностей как основы жизненных целей;

3) обучение учащихся постановке реалистичных целей;

4) развитие способности к планированию;

5) снижение уровня тревожности.

Содержание формирующего этапа включает четыре блока:

1. «Мои ценности – мой компас» (3 занятия) – осознание ценностных приоритетов через дискуссии, упражнения «Аукцион ценностей», арт-терапию;

2. «Я в будущем: когнитивные карты» (3 занятия) – постановка целей по SMART, построение линии времени, анализ барьеров;

3. «Эмоции и будущее: от страха к интересу» (3 занятия) – визуализация, групповая дискуссия о страхах, упражнение «Письмо из будущего»;

4. «Планирую и действую» (3 занятия) – обучение тайм-менеджменту, создание индивидуального «Жизненного маршрута» (дорожная карта на 5–10 лет).

Для оценки результативности проекта используются методики из таблицы 1. Сравнение результатов «до – после» проводится с помощью t-критерия Стьюдента для связанных выборок (уровень значимости $p \leq 0,05$). Дополнительно анализируется качество проектов «Жизненный маршрут» (реалистичность, структурированность) и удовлетворённость участников (анкета).

Критерии эффективности:

– положительная динамика по каждому из четырёх компонентов (статистически значимый прирост);

– наличие у $\geq 70\%$ участников индивидуального жизненного маршрута с конкретными целями;

– снижение уровня тревожности не менее чем на 15%;

– удовлетворённость программой $\geq 4,5$ из 5 баллов.

Долгосрочный эффект – формирование способности к самостоятельному целеполаганию и планированию, снижение риска экзистенциального кризиса, успешное самоопределение.

Заключение. Проведённое теоретическое исследование и разработанная программа «Мой жизненный маршрут» позволяют сделать вывод о том, что целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение развития ценностного отношения к жизненным перспективам у старших подростков является необходимым и эффективным. Интегративный характер программы, учёт возрастных особенностей и современного социального контекста обеспечивают её новизну по сравнению с существующими аналогами. Предложенный диагностический инструментарий и критерии оценки позволяют объективно измерить результаты.

Список литературы

1. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в контексте развития личности / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2 (34). – С. 8–18.
2. Холодкова, О.Г. Ценностные ориентации и профессиональная направленность личности старших подростков / О.Г. Холодкова, М.Д. Полякова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 165–172.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2019. – 207 с.
5. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалёва. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 2020. – 511 с.
7. Яницкий, М.С. Ценностно-смысловая сфера личности: современное состояние и перспективы исследований / М.С. Яницкий, А.В. Серый // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – Т. 22. – № 2 (82). – С. 392–403.
8. Шилова, Н.П. Динамика в формировании образа будущего от подростничества до взрослости / Н.П. Шилова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2024. – Т. 18. № 1-2. – С. 129–144.

РАЗВИТИЕ СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ФОРТЕПИАННОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

Мухина Виктория Олеговна, Магун Татьяна Ярославовна

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область, РФ

vmin.q@yandex.ru; magun@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается влияние фортепианного исполнительства на развитие сенсомоторных навыков детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного музыкального образования. Анализируются особенности формирования координации движений, мелкой моторики и слухо-двигательных связей в процессе обучения игре на фортепиано. Представлены результаты педагогического наблюдения, проведённого в группе учащихся центра развития творчества «Левобережный» г. Липецка, а также описаны упражнения, направленные на развитие сенсомоторной координации. Исследование показывает, что систематические занятия фортепиано способствуют совершенствованию моторных функций, концентрации внимания и межполушарного взаимодействия.

Ключевые слова: сенсомоторное развитие, фортепианное исполнительство, педагогика.

Введение. Современная система дополнительного образования ориентирована не только на формирование специальных навыков, но и на всестороннее развитие личности ребёнка. Особое место в этом процессе занимает музыкальное образование, поскольку музыкально-исполнительская деятельность сочетает интеллектуальную, эмоциональную и двигательную активность.

В последние годы специалисты всё чаще отмечают снижение уровня развития мелкой моторики и координации движений у детей младшего школьного возраста. Это связано с изменением образа жизни, уменьшением объёма ручной деятельности и преобладанием цифровых технологий. В связи с этим возрастает необходимость поиска педагогических средств, способствующих развитию сенсомоторной сферы ребёнка.

Обучение игре на фортепиано представляет собой сложный психофизиологический процесс, включающий взаимодействие слухового восприятия, зрительного контроля, двигательной активности и эмоционального реагирования. Как отмечает С. Г. Корлякова, психомоторное развитие музыканта связано с формированием сложных координационных механизмов, обеспечивающих точность и согласованность движений [5, с. 117]. Во время игры ребёнок одновременно осуществляет чтение нотного текста, контролирует движения обеих рук, воспринимает звуковой результат и регулирует

мышечное напряжение. Подобная деятельность оказывает значительное влияние на развитие сенсомоторных навыков.

Цель исследования – определить влияние фортепианного исполнительства на развитие сенсомоторных навыков детей младшего школьного возраста.

Задачи:

- изучить психолого-педагогические аспекты сенсомоторного развития детей;
- определить особенности фортепианного исполнительства как средства развития моторики;
- провести педагогическое наблюдение;
- выявить наиболее эффективные упражнения для развития сенсомоторных навыков.

Теоретические основы исследования. Сенсомоторные навыки представляют собой систему взаимодействия сенсорных и двигательных процессов, обеспечивающих точность, согласованность и координацию движений. В музыкальной деятельности сенсомоторная координация проявляется в способности ребёнка синхронизировать слуховое восприятие, зрительный контроль и движения рук.

С. Г. Корлякова подчёркивает, что развитие психомоторных способностей музыкантов связано с совершенствованием механизмов двигательной координации, пространственной ориентации и моторного контроля [4, с. 469]. В процессе игры на фортепиано ребёнок выполняет сложные координированные движения, требующие высокой точности и концентрации внимания.

Начальный этап обучения игре на фортепиано имеет особое значение, поскольку именно в этот период формируются основные двигательные навыки и исполнительские привычки. По мнению Инь Юаня, обучение начинающего пианиста должно быть направлено не только на освоение нотной грамоты, но и на развитие слухо-двигательной координации и свободы движений [3].

К. А. Мартинсен отмечал, что развитие техники невозможно без естественной организации движений пианистического аппарата [6, с. 42]. Следовательно, педагог должен уделять особое внимание развитию свободы кисти, независимости пальцев и координации рук.

Т. В. Желязко указывает, что основные трудности начинающих пианистов связаны с недостаточным развитием мелкой моторики и мышечной зажатостью [2]. Это подтверждает необходимость включения в процесс обучения специальных игровых и координационных упражнений.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе

центра развития творчества «Левобережный» г. Липецка среди учащихся групп отдела раннего развития в возрасте 5-7 лет. В исследовании приняли участие 12 детей. Продолжительность наблюдения составила четыре месяца.

Для оценки эффективности разработанных упражнений была проведена диагностика сенсомоторных навыков учащихся в начале и в конце исследования, результаты исследования показаны в видео таблицы (Таблица 1). Оценивание проводилось по пяти основным критериям:

- координация обеих рук;
- независимость пальцев;
- устойчивость ритма;
- свобода пианистического аппарата;
- концентрация внимания.

Уровень сформированности навыков определялся как высокий, средний и низкий.

Таблица 1 – Результаты начальной диагностики сенсомоторных навыков

<i>Показатель</i>	<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
Координация обеих рук	2 чел. (17%)	3 чел. (25%)	7 чел. (58%)
Независимость пальцев	1 чел. (8%)	3 чел. (25%)	8 чел. (67%)
Устойчивость ритма	2 чел. (17%)	3 чел. (25%)	7 чел. (58%)
Свобода пианистического аппарата	1 чел. (8%)	2 чел. (17%)	9 чел. (75%)
Концентрация внимания	2 чел. (17%)	3 чел. (25%)	7 чел. (58%)

Начальная диагностика показала, что большинство учащихся испытывали трудности при координации движений обеих рук, быстро утомлялись и допускали ритмические ошибки. У многих детей наблюдалась мышечная скованность кистевого аппарата и недостаточная независимость пальцев.

Для развития сенсомоторных навыков в образовательный процесс были включены специальные упражнения, направленные на развитие координации движений, свободы пианистического аппарата и ритмической

устойчивости.

Практическая работа и упражнения. На начальном этапе обучения активно использовались игровые упражнения из работы И. Э. Сафаровой [8]. Одним из наиболее эффективных стало упражнение «Паучок» (Рисунок 1).

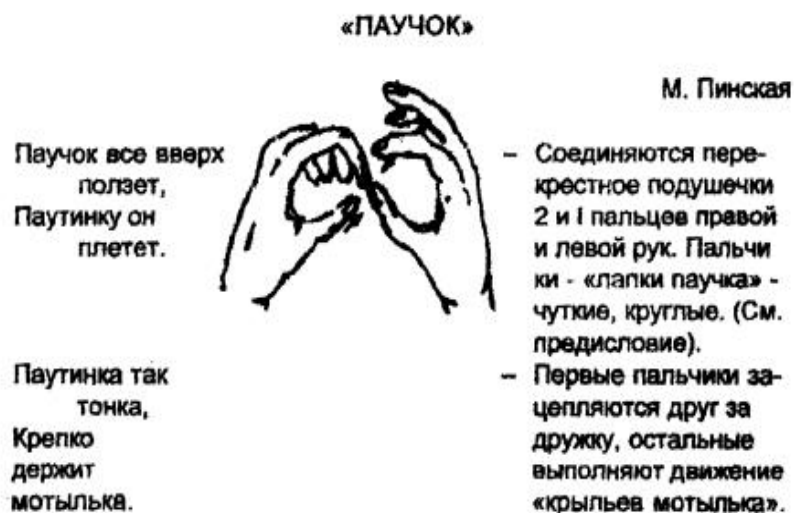


Рисунок 1 – Упражнение «Паучок»

Упражнение «Паучок» направлено на развитие мелкой моторики, координации движений пальцев и межполушарного взаимодействия. В процессе выполнения упражнения активизируется работа кистевого аппарата, формируется независимость пальцев и улучшается согласованность движений обеих рук.

Для начинающих пианистов данное упражнение способствует развитию гибкости пальцев, снятию мышечного напряжения и подготовке игрового аппарата к работе за инструментом. После 8 занятий у 75% учащихся снизилось мышечное напряжение, у 67% улучшилось координационное мышление.

Также использовалось упражнение «Хоровод» (Рисунок 2), направленное на развитие координации движений пальцев, межпальцевого взаимодействия и независимости рук. В процессе выполнения упражнения ребёнок поочерёдно соединяет пальцы обеих рук, что способствует развитию мелкой моторики, точности движений и межполушарной координации.

«ХОРОВОД»

М. Пинская

Раз, два, три, четыре, пять


Пошли пальчики плясать

Вот такой хоровод
Всех ведет наоборот,
Перепутались друзья,
Дальше так плясать нельзя.
Чтобы дальше танцевать
Надо пару отыскать,
Вот и встретились они,

Ну-ка, колокол,
звони!



- Кулачки перед грудью, пальчики поочередно оживают, поднимаясь из кулачков.
- Указательный палец правой соединяется с большим пальцем левой руки, а указательный левой руки соединяется с большим пальцем правой. Соединения происходят поочередно (см. рисунок выше).
- Вместо указательных с большими пальчиками поочередно соединяются остальные пальцы.
- Пальчики поочередно ищут себе пару.
- Пальцы попарно соединяются, образуя купол.
- 1, 2, 4, 5 пальцы правой руки входят в промежутки между пальцами левой руки. 3 палец оказывается под ладошкой – «язычок колокола» звонит.

Рисунок 2 – Упражнение «Хоровод»

В результате у 83% учащихся уменьшилась зажатость кисти, у 66% улучшилась постановка руки, а у половины детей снизилось количество технических ошибок при исполнении.

Для развития мелкой моторики применялись музыкальные пальчиковые игры Е. А. Поддубной [7]. Особенно эффективным оказалось упражнение «Солнышко» (Рисунок 3).

Рисунок 3 – Упражнение «Солнышко»

Во время выполнения дети одновременно разжимают и сжимают кулачки, имитируя солнечные лучи, а затем выполняют хлопки запястьями, что способствует развитию согласованности движений обеих рук и активизации мелкой моторики.

Радостно

Piano

Рно.

Сол- ныш- ко, сол- ныш- ко, мы – тво- и лу- чи.

*Солнышко, солнышко,
Мы — твои лучи.
Быть людьми хорошими
Ты нас научи!*

Энергично сжимать и разжимать кулачки двумя руками одновременно, имитируя солнечные лучики.
Сцепить руки в «замок» и похлопать ладонями друг о друга.

Регулярное выполнение упражнения позволило:

- улучшить независимость пальцев у 70% учащихся;
- повысить устойчивость ритма у 62% детей;
- сократить количество остановок при игре у 58% учащихся.

Разработка собственного упражнения. Для развития межполушарной координации было придумано и изучено упражнение «Музыкальные ступеньки». Правая и левая руки одновременно выполняют симметричные движения. Ребёнку предлагается представить, что пальцы «шагают» по музыкальным ступенькам.

Левая рука:

1–2–3–4–5 пальцы последовательно играют пять соседних клавиш вверх.

Правая рука:

1–2–3–4–5 пальцы одновременно движутся навстречу вниз.

После этого руки возвращаются в исходное положение.

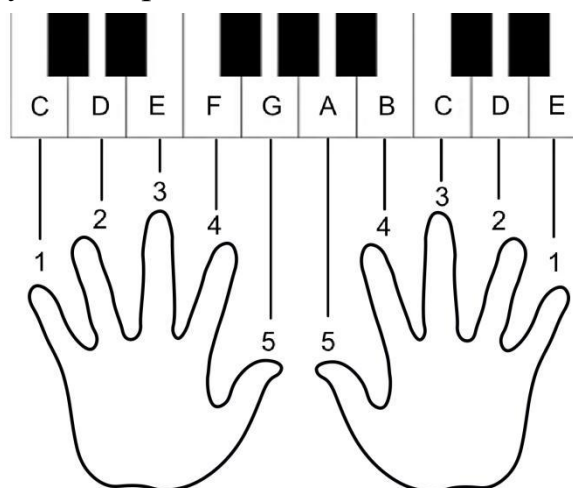


Рисунок 4 – Упражнение «Музыкальные ступеньки»

Педагог предлагает детям представить: «Пальчики поднимаются по лестнице на горку, а потом аккуратно спускаются вниз».

Для поддержания ритма можно сопровождать игру словами: «Шаг вперёд, пальчик весело идёт».

После систематического применения упражнения:

- у 79% учащихся улучшилась координация рук;
- у 64% повысилась скорость ориентации на клавиатуре;
- у 61% уменьшилось количество ритмических ошибок.

Кроме того, в образовательный процесс были включены ритмические упражнения с метрономом. Учащиеся простукивали ритмические рисунки, выполняли хлопки различной длительности и сочетали движения рук с шагами.

Данные упражнения способствовали развитию двигательной организованности и улучшению чувства темпа. У 82% детей стабилизировался ритм исполнения, а у 68% повысилась концентрация внимания.

Результаты исследования. После четырёх месяцев систематической работы с использованием игровых упражнений и координационных заданий были получены следующие результаты, занесённые в таблицу (Таблица 2).

<i>Показатель</i>	<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
Координация обеих рук	6 чел. (50%)	4 чел. (33%)	2 чел. (17%)
Независимость пальцев	5 чел. (42%)	4 чел. (33%)	3 чел. (25%)
Устойчивость ритма	6 чел. (50%)	4 чел. (33%)	2 чел. (17%)
Свобода пианистического аппарата	6 чел. (50%)	4 чел. (33%)	2 чел. (17%)
Концентрация внимания	5 чел. (42%)	4 чел. (33%)	3 чел. (25%)

Таблица 2 – Результаты итоговой диагностики сенсомоторных навыков.

По итогам исследования были выявлены положительные изменения по всем диагностируемым показателям.

Полученные результаты подтверждают мнение Го Бинжу о том, что современные методы обучения игре на фортепиано должны учитывать психофизиологические особенности детей и сочетать исполнительскую практику с развивающими упражнениями [1].

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что фортепианное исполнительство является эффективным средством развития сенсомоторных навыков детей младшего школьного возраста.

Систематические занятия фортепиано способствуют развитию мелкой моторики, координации движений, слухо-двигательных связей и чувства ритма. Особую эффективность показали игровые методы и упражнения, направленные на формирование свободы пианистического аппарата и независимости пальцев.

Таким образом, обучение игре на фортепиано следует рассматривать не только как средство формирования исполнительских навыков, но и как важный фактор общего психофизического развития ребёнка в системе дополнительного образования.

Список литературы

1. Го Бинжу Методы и инструменты исследования образовательных практик обучения детей игре на фортепиано // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-instrumenty-issledovaniya-obrazovatelnyh-praktik-obucheniya-detey-igre-na-fortepiano>
2. Желязко Т.В. Проблемы освоения мелкой техники начинающими пианистами // Вестник науки и творчества. 2025. №2 (102). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-osvoeniya-melkoy-tehniki-nachinayuschimi-pianistami>
3. Инь Юань Начальное обучение игре на фортепиано // The Scientific Heritage. 2017. №15-1 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nachalnoe-obuchenie-igre-na-fortepiano>
4. Корлякова С.Г. Психологические и психофизиологические аспекты психомоторного развития учащихся детских музыкальных школ // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы. ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»; Харьковский национальный педагогический университет имени Сковороды; Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова; ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». 2016. С. 468-471.
5. Корлякова С.Г. Психофизиологические механизмы формирования координационного компонента психомоторных способностей музыкантов // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2017. Т. 9. № 1. С. 115-124.
6. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано./ К.А. Мартинсен - М.:Классика-XXI, 2003.-120с.
7. Поддубная Е.А. Музыкальные пальчиковые игры. Р-на-Д., 2012. – 44 с.
8. Сафарова И.Э. Игры для организации пианистических движений (Доинструментальный период). Екатеринбург, 2003. – 48 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ: ИСТОРИКО-ГЕНЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Объешенко Татьяна Евгеньевна

ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический
университет им. П. Д. Осипенко»,
г. Бердянск, Запорожская область, РФ
tatyana.objeshenko@yandex.ru

Аннотация: В статье представлен историко-генетический анализ эволюции понятия «семейные ценности» в отечественной и зарубежной научной мысли. Рассматриваются ключевые этапы становления категории от античной философии до современной педагогики. Выделяются основные подходы к определению сущности семейных ценностей. Обосновывается необходимость уточнения дефиниции применительно к студенческой молодежи в условиях современных социокультурных трансформаций.

Ключевые слова: семейные ценности, историко-генетический анализ, аксиологический подход, педагогическая наука, студенческая молодежь.

Введение. В условиях современной государственной образовательной политики, закрепляющей семью в числе приоритетных ценностей, подлежащих защите и укреплению, проблема научного осмысления категории «семейные ценности» приобретает особую актуальность. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 определяет семью как фундаментальную основу сохранения и трансляции традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Однако, как показывает анализ научной литературы, несмотря на широкое употребление термина, его теоретическое осмысление остается фрагментарным, отсутствует единое понимание структуры и содержания данного феномена. Цель настоящей статьи — проследить эволюцию понятия «семейные ценности» в истории научной мысли и определить его современное педагогическое содержание.

Основная часть. Историко-генетический анализ эволюции понятия позволяет выделить несколько этапов его становления. На первом этапе, охватывающем античную философскую традицию, семья рассматривалась как первичная форма человеческого общежития. Аристотель в «Политике» определял семью как исходную ячейку государства, объединенную «ежедневными взаимными отношениями» и выполняющую функцию воспроизводства рода. Однако четкого терминологического оформления понятие «семейные ценности» еще не получило, поскольку ценностное измерение семьи не выделялось из общего контекста этических категорий. Как справедливо отмечает В.Н. Дружинин, ценностное измерение семьи в

античной мысли связывалось с добродетелью, хозяйственностью и заботой о потомстве [1, с. 112].

Христианская антропология привнесла в понимание семьи принципиально новые акценты. В посланиях апостола Павла семья осмысливается как «домашняя церковь», что придает семейным отношениям сакральный характер. Ценностный ряд христианской семьи включал любовь, жертвенность, верность, послушание, заботу о детях и почитание родителей. Именно в рамках христианской традиции закладывается понимание семьи как пространства реализации духовно-нравственных ценностей. По мнению Т.А. Куликовой, это наследие продолжает сохранять свое значение и в современной педагогике семейного воспитания [2, с. 34].

Второй этап приходится на конец XIX - середину XX века. В контексте развития социологии и психологии происходит научная рефлексия ценностных оснований семьи. Э. Дюркгейм в работе «Введение в социологию семьи» показал трансформацию семейных отношений под влиянием индустриализации. Как отмечает С.В. Дармодехин, происходит переход от расширенной семьи с доминированием родовых связей к нуклеарной семье, основанной на добровольном союзе супругов [3, с. 56]. Соответственно, меняется и ценностное наполнение семьи: на первый план выходят ценности эмоциональной близости, автономии и личного счастья.

В русской философско-педагогической традиции XIX — начала XX века семейное воспитание рассматривалось как фундамент нравственного становления личности. В работах К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, П.Ф. Лесгафта, В.В. Зеньковского семья предстает как естественная среда воспитания, где формируются базовые нравственные качества ребенка. Как подчеркивает И.Ф. Исаев, эти авторы видели в семье не просто институт социализации, но уникальное пространство, где происходит передача духовных ценностей от поколения к поколению [4, с. 78].

Особого внимания заслуживает концепция «родового воспитания» П.А. Флоренского, который утверждал неразрывную связь личности с родом. Исследователь писал: «Надо чувствовать за собою прошлое, культуру, род, родину. У кого нет рода, у того нет и Родины и народа». В данном контексте семейные ценности осмысливаются не изолированно, а в единстве с ценностями родовой памяти, исторической преемственности и национальной идентичности [5, с. 45].

Третий этап охватывает 1960–1980-е годы. В этот период активизируются эмпирические исследования ценностных ориентаций молодежи. Значительный вклад в понимание динамики семейных ценностей внесла теория межпоколенческой трансформации ценностей Р. Инглхарта. Согласно его концепции, социально-экономическое развитие общества ведет к сдвигу от ценностей выживания (материалистических) к ценностям самовыражения (постматериалистическим). В контексте

семейной сферы это проявляется в изменении отношения к браку, родительству, традиционным семейным ролям.

Четвертый этап начинается с 1990-х годов и продолжается по настоящее время. Происходит институционализация исследований семейных ценностей в отечественной науке. Систематическая разработка понятия связана с работами А.И. Антонова, В.Н. Дружинина, С.В. Дармодехина, М.С. Мацковского, А.Г. Харчева, заложившими основы социологического и психологического анализа семейных ценностей в современной России [1; 3; 6].

В современной педагогической науке сложились различные подходы к определению сущности семейных ценностей. Аксиологический подход (Т.А. Куликова, И.Ю. Шилова) акцентирует ценностно-смысловую природу данного феномена, определяя семейные ценности как духовно-нравственные ориентиры, регулирующие семейные отношения и передаваемые из поколения в поколение. Социологический подход (А.И. Антонов, С.В. Дармодехин, М.С. Мацковский) рассматривает семейные ценности в контексте воспроизводства социальной структуры и межпоколенческой преемственности. Психологический подход (В.Н. Дружинин, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер) фокусируется на процессах интериоризации семейных ценностей, их роли в регуляции семейного поведения, выделяя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [1; 7]. Культурологический подход (И.С. Кон, М. Мид) акцентирует этнокультурную специфику семейных ценностей, их связь с национальным менталитетом и историческим опытом народа.

Особого внимания заслуживает проблема определения семейных ценностей применительно к категории студенческой молодежи. Студенческий возраст (17–23 года), по мнению Л.И. Божович, представляет собой сензитивный период для формирования ценностно-смысловой сферы личности. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, именно в этом возрасте происходит становление социальной зрелости, определяющим фактором которой выступает сформированность ценностных ориентаций [8, с. 67]. Семейные ценности занимают в этой системе особое место, поскольку связаны с важнейшими сферами жизнедеятельности — интимно-личностными отношениями, репродуктивным поведением, межпоколенческим взаимодействием.

Заключение. Проведенный историко-генетический анализ позволяет сделать вывод о том, что понятие «семейные ценности» прошло сложный путь эволюции: от имплицитного присутствия в античной мысли через сакрализацию семейных отношений в христианской традиции к научной рефлексии в XIX–XX веках и институционализации исследований в современной науке. В современной отечественной педагогике семейные ценности понимаются как динамическая система ценностных ориентаций личности, отражающая принятие семьи как социально значимого

института, включающая когнитивный, эмоционально-оценочный и деятельностно-поведенческий компоненты. Дальнейшие исследования должны быть направлены на уточнение данного понятия применительно к специфическим категориям обучающихся с учетом современных социокультурных вызовов и региональных особенностей.

Список литературы

1. Дружинин В.Н. Психология семьи. — Москва: Когито-Центр, 2020. — 248 с.
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. — М.: Академия, 2025. — 304 с.
3. Дармодехин С.В. Семья и государство: проблемы взаимодействия. — Москва: Институт семьи и воспитания, 2023. — 312 с.
4. Исаев И.Ф. Культурологический подход в педагогическом образовании. — Белгород: Издательство БГУ, 2023. — 246 с.
5. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. — Москва: Академический проект, 2018. — 512 с.
6. Харчев А.Г. Социология семьи: проблемы становления науки. — Москва: Центр социального прогнозирования, 2017. — 342 с.
7. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. — Москва: Владос, 2020. — 400 с.
8. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. — Москва: Педагогика, 2019. — 432 с.

УДК 372.851

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССАХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ

Онуфриенко Ольга Григорьевна

ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический
университет им. П. Д. Осипенко»,
г. Бердянск, Запорожская область, РФ
onufrienko7715@mail.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения
Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки
(номер темы ОТГЕ-2026-0004)

Аннотация. В статье рассматриваются методические подходы к формированию критического мышления у обучающихся классов физико-математического профиля в процессе решения контекстных задач по математике. Обоснована актуальность интеграции практико-ориентированных заданий в учебный процесс профильной школы. Проанализированы нормативно-правовые документы и научные публикации российских исследователей, посвящённые проблеме развития критического мышления

средствами математики. Представлена классификация контекстных задач, способствующих развитию аналитических навыков, умения аргументировать позицию и оценивать достоверность полученных результатов. В качестве методического инструмента предложен метод параметризации, позволяющий трансформировать стандартные учебные задания в исследовательские проекты. Результаты исследования демонстрируют положительную динамику сформированности у старшеклассников компонентов критического мышления при систематическом использовании контекстных задач. Материалы статьи могут быть использованы учителями математики при проектировании уроков в профильных классах.

Ключевые слова: критическое мышление, контекстные задачи, профильное обучение, метод параметризации, практико-ориентированные задания.

Введение. В условиях реализации обновлённых Федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования особое внимание уделяется формированию у обучающихся универсальных учебных действий, среди которых центральное место занимает критическое мышление. Согласно требованиям ФГОС ООО и ФГОС СОО, выпускники школы должны уметь распознавать истинные и ложные высказывания, строить отрицания, исследовать решения и оценивать правдоподобность полученных результатов [1]. Данные компетенции особенно востребованы в классах физико-математического профиля, где обучающиеся сталкиваются с необходимостью анализа сложных моделей, интерпретации данных и принятия обоснованных решений в условиях неопределённости.

Анализ нормативно-правовой базы показывает, что развитие критического мышления закреплено в качестве приоритетной задачи на уровне стратегических документов. Концепция развития математического образования в Российской Федерации подчёркивает необходимость смещения акцента с механического освоения алгоритмов на формирование способности к самостоятельному поиску знаний, анализу информации и применению математических методов в реальных ситуациях. В этой связи математика выступает не только как предметная область, но и как эффективное средство развития мышления, поскольку требует от обучающегося постоянного сопоставления условий задачи, выбора стратегии решения и рефлексии над полученными результатами.

В отечественной педагогической науке проблеме формирования критического мышления посвящены исследования С. В. Миньковой, И. В. Кузнецовой, М. А. Гаджимурадова, Т. Л. Блиновой и других учёных. С. В. Минькова отмечает, что математические задачи обладают значительным развивающим потенциалом, особенно если их формулировки содержат элементы провокации, противоречивые данные или требуют поиска ошибок в предложенном решении [2]. Автор выделяет типы задач, наиболее эффективные для развития критичности мышления: задачи с навязыванием неверного ответа, задачи про несуществующие объекты, многовариантные задачи и задания на поиск закономерностей.

Практика показывает, что систематическое использование подобных задач способствует выработке у школьников привычки внимательно анализировать условие, не пренебрегать этапом проверки ответа и критически оценивать каждое выполненное действие.

И. В. Кузнецова, А. П. Сильченко и М. А. Суворова предлагают метод параметризации как инструмент трансформации стандартного изучения математических тем в исследовательскую деятельность [3]. На примере квадратных уравнений авторы демонстрируют, как введение параметра позволяет обучающимся прогнозировать результаты, оценивать устойчивость решений к изменениям условий и формулировать выводы на основе множества сценариев. Особое внимание уделяется практико-ориентированным задачам, моделирующим реальные ситуации из медицины, физики, экономики. Такие задания не только демонстрируют связь математики с повседневной жизнью, но и формируют умение учитывать границы применимости математических моделей, что является важным компонентом критического мышления.

М. А. Гаджимурадов, З. Д. Гаджиева и Б. М. Гаджимурадов рассматривают построение контрпримеров как ключевую стратегию развития критического мышления при обучении математике [4]. Авторы подчёркивают, что деятельность по опровержению утверждений через контрпримеры стимулирует склонность к рискованному поведению, стремление к принятию самостоятельного решения и тренировку в проектировании возможных гипотез. Наибольший эффект достигается в ситуациях, когда истинность утверждения заранее неизвестна обучающимся, что превращает учебную задачу в научное исследование. Приведённые в работе примеры из геометрии тетраэдра иллюстрируют, как поиск контрпримеров позволяет глубже понять условия применимости теорем и избежать формального применения математических знаний.

Т. Л. Блинова и А. И. Митрофанова акцентируют внимание на задачах на доказательство как продуктивном средстве формирования критического мышления [5]. Авторы выделяют структуру задачи на доказательство, включающую условие, требование, искомое, базис решения и способ преобразования условия. На основе анализа сложности задач предложена трёхуровневая модель сформированности критического мышления (низкий, средний, высокий), дополненная подуровнями, учитывающими специфику доказательной деятельности. Такая градация позволяет учителю дифференцировать задания и последовательно развивать у обучающихся умения аргументировать позицию, выявлять логические ошибки и предлагать альтернативные способы решения.

Цель настоящего исследования заключается в обосновании методических условий развития критического мышления у обучающихся классов физико-математического профиля посредством систематического решения контекстных задач по математике.

Для достижения цели были рассмотрены следующие задачи: проанализировать подходы российских исследователей к определению сущности критического мышления в контексте математического образования; классифицировать типы контекстных задач, обладающих наибольшим развивающим потенциалом; разработать критерии оценки сформированности компонентов критического мышления; представить аналитические данные, иллюстрирующие эффективность предложенного подхода.

Основное изложение материала базируется на синтезе результатов исследований, проведённых российскими учёными в области методики преподавания математики. Критическое мышление в контексте данного исследования понимается как способность анализировать информацию с позиций логики, выносить обоснованные суждения, применять полученные результаты к стандартным и нестандартным ситуациям, а также рефлексировать над процессом достижения результата. Формирование данной компетенции в профильных классах имеет специфику, обусловленную повышенными требованиями к глубине понимания математических концепций и готовностью обучающихся к исследовательской деятельности.

Критическое мышление в контексте обучения математике можно рассматривать как способность обучающихся: выявлять неявные предположения в условии задачи; критически оценивать корректность математических моделей реальных ситуаций; аргументированно обосновывать выбор метода решения; рефлексировать над ошибками и их причинами.

Контекстные задачи, предлагаемые в рамках физико-математического профиля, как правило, включают элементы межпредметных связей (например, задачи на оптимизацию с элементами экономики) и требуют от обучающихся не только формальных вычислений, но и интерпретации результатов. Так, задача на расчет оптимального маршрута передвижения может быть сформулирована с учетом временных и финансовых ограничений, что заставляет обучающихся учитывать множество факторов и выбирать обоснованное решение.

Построение контрпримеров, рассматриваемое М. А. Гаджимурадовым с соавторами, представляет собой мощный инструмент развития критического мышления [4]. Деятельность по опровержению утверждений через контрпримеры требует от обучающегося глубокого понимания определений, теорем и условий их применимости. В геометрии, например, поиск контрпримера к утверждению о равенстве треугольников по трём элементам позволяет осознать, почему классические признаки равенства сформулированы именно так, а не иначе. В курсе алгебры построение контрпримеров для заведомо неверных алгебраических тождеств позволяет сформировать потребность в проверке полученных выводов и не

доверять интуитивным догадкам, что ещё раз демонстрирует необходимость проведения последовательных строгих обоснований при завершении выполнения каждого задания.

Широкие возможности для развития аналитических навыков мышления у школьников продемонстрированы в задачах на доказательство в работах Т. Л. Блиновой и А. И. Митрофановой [5]. Задаётся алгоритмический подход в действиях обучающихся: структурирование задачи на условие, требование, искомое и базис решения. Это позволяет ученикам более осознанно подходить к процессу доказательства. Становится абсолютно необходимым выделять существенные связи и избегать логических ошибок. С целью учёта индивидуальных особенностей каждого ребёнка строится система дифференцированных по уровням сложности заданий. Такой методический подход учителя позволяет постепенно повышать требования к аргументации и обоснованию выводов, сделанных обучающимся. Особенно практически значимы задания, в которых требуется найти ошибку в готовом доказательстве или предложить альтернативный способ иного решения. Всё вышеперечисленное позволяет сформировать у обучающихся систему, развивающую метакогнитивные навыки рефлексии над собственным мышлением.

Выделим наиболее важные аспекты формирования критического мышления у обучающихся. Такими педагогическими условиями, способствующими продуктивной познавательной деятельности учеников, являются – создание соответствующих организационно-педагогических, психолого-педагогических и социально-педагогических условий в обучении. К организационно-педагогическим условиям следует отнести интеграцию критического мышления во внеурочную работу, использование практико-ориентированных задач и проектных методов. Психолого-педагогические условия чаще всего включают формирование субъектной позиции обучающихся через интерактивные форматы обучения, поддержку творческих идей и стимулирование саморазвития обучающегося. Социально-педагогические условия предполагают построение диалоговых отношений между участниками образовательного процесса (ученик – учитель – ученик), ориентированных на взаимное развитие и коллаборацию.

Анализируя изложенные методики и опыт практической работы, представим результаты исследования о влиянии контекстных задач (таблица 1). Представленные результаты подтверждают и дополняют обобщающие данные российских исследователей о влиянии на развитие критического мышления старшеклассников при их обучении в профильных физико-математических классах.

Таблица 1. – Основные компоненты критического мышления старшеклассников и методы их развития.

Компонент критического мышления	Тип контекстной задачи	Методический приём	Ожидаемый результат
Анализ информации	Задачи с противоречивыми данными	Выявление несоответствий в условии, проверка существования объекта	Формирование привычки критически оценивать исходные данные
Аргументация позиции	Задачи на доказательство	Построение логической цепочки, поиск контрпримеров	Развитие умения обосновывать выводы и опровергать неверные утверждения
Прогнозирование результатов	Задачи с параметрами	Исследование зависимости свойств объекта от значений параметров	Формирование способности предвидеть последствия изменения условий
Оценка правдоподобности	Практико-ориентированные задачи	Интерпретация результата в контексте реальной ситуации	Развитие навыка критической оценки адекватности математической модели
Рефлексия процесса решения	Задачи с несколькими способами решения	Сравнение эффективности различных стратегий, анализ ошибок	Формирование метакогнитивных навыков контроля и коррекции деятельности

Представленные в таблице данные отображают системное использование разнообразных типов контекстных задач. Всё это позволяет целенаправленно развивать различные компоненты критического мышления у старшеклассников. Эффективность предложенной методики зависит не только от качества самих задач, но и от организации учебного процесса. При этом придерживаемся основных этапов обучения: постановка проблемы, самостоятельный поиск решения, коллективное обсуждение и рефлексия.

Методология исследования. Исследование проводилось в двух классах физико-математического профиля в течение учебного года. Экспериментальная группа (10 класс) обучалась решению контекстных задач с использованием разработанной методики, а контрольная группа (11 класс) продолжала работу по традиционной программе. В качестве инструментария для оценки уровня критического мышления

использовались: тесты на анализ условий задачи (разработаны на основе методов Е. Т. Молчанова); анкеты самооценки (для выявления субъективного восприятия обучающимися процесса решения задач); наблюдение за деятельностью обучающихся в ходе работы с контекстными задачами. На этапе констатирующего эксперимента было выявлено, что обучающиеся обеих групп демонстрируют схожий уровень формальных математических знаний, однако в экспериментальной группе отмечалась более высокая склонность к анализу условий задач и формулированию вопросов. Динамика изменения уровня развития критического мышления представлена в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты проведенного исследования

Показатель	Экспериментальная группа (начало)	Экспериментальная группа (конец)	Контрольная группа (начало)	Контрольная группа (конец)
Выявление неявных условий, %	30	72	32	35
Количество ошибок интерпретации, %	45	12	48	45
Умение аргументировать выбор метода, %	15	68	18	20
Уровень рефлексии (по шкале 1-5)	2.5	4.1	2.7	2.9

Закключение. Таким образом, развитие критического мышления в классах физико-математического профиля посредством решения контекстных задач по математике представляет собой перспективное направление совершенствования профильного образования. Систематическое использование задач с параметрами, практико-ориентированных заданий, задач на доказательство и построение контрпримеров позволяет не только повысить качество математической подготовки, но и сформировать у обучающихся универсальные компетенции, востребованные в современном мире. Реализация предложенного подхода требует от учителя математики методической грамотности, готовности к проектированию нестандартных заданий и умения организовать продуктивную исследовательскую деятельность обучающихся. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку диагностических инструментов оценки сформированности критического мышления и создание банка контекстных задач для различных тем школьного курса математики профильного уровня.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования / Министерство просвещения Российской Федерации. – М., 2012. – 40 с.
2. Менькова, С. В. Математические задачи как эффективное средство формирования критического мышления школьников / С. В. Менькова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – С. 24. – DOI 10.17513/spno.32055. – EDN WNWRJH.
3. Кузнецова, И. В. Развитие критического мышления школьников при изучении квадратных уравнений на основе метода параметризации / И. В. Кузнецова, А. П. Сильченко, М. А. Суворова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 3(72). – С. 133–142. – DOI 10.26456/vtspyped/2025.3.133. – EDN NVIVWC.
4. Гаджимурадов, М. А. Развитие критического мышления при обучении математике через контрпримеры / М. А. Гаджимурадов, З. Д. Гаджиева, Б. М. Гаджимурадов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 17, № 1. – С. 29–34. – DOI 10.31161/1995-0659-2023-17-1-29-34. – EDN KNUNXA.
5. Блинова, Т. Л. К вопросу формирования критического мышления обучающихся при решении задач на доказательство / Т. Л. Блинова, А. И. Митрофанова // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2024. – № 3. – С. 45–51. – EDN PEGGLJ.
6. Асмолов, А. Г. Психологические условия формирования личности в образовательном процессе / А. Г. Асмолов, Е. И. Паперный // Вестник Российской академии образования. – 2016. – № 4. – С. 3–18.

УДК 371.261

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Орлов Егор Игоревич

МАОУ СШ № 24 им. Героя Советского Союза М. В. Водопьянова
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
г. Красноярск, Красноярский край, РФ
orlow.ori@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается влияние педагогического оценивания на учебную мотивацию подростков. Обоснована необходимость перехода от контролирующей функции оценки к поддерживающей. Представлены результаты эмпирического исследования, проведённого среди учащихся 8-го класса. Зафиксирован и уточнён феномен «скрытой компетентности», понимаемый как расхождение между уровнем усвоения учебного материала и его проявлением в учебной деятельности. Сформулированы условия повышения мотивации средствами формирующего оценивания на уроках истории.

Ключевые слова: формирующее оценивание, учебная мотивация, уроки истории, критериальное оценивание, обратная связь.

Введение. В современной педагогической науке одной из наиболее острых проблем остается противоречие между контролирующей функцией школьной оценки и ее способностью стимулировать учебную деятельность. Зачастую оценка воспринимается учащимися не как инструмент обратной связи и ориентир для развития, а как средство внешнего давления или формальный итог, что ведет к снижению познавательного интереса и росту учебной тревожности.

Значение данной проблемы подтверждается современными исследованиями в области гуманизации образования, где подчёркивается необходимость перехода от «репрессивного» контроля к диагностирующему и поддерживающему оцениванию. Так, С. А. Вдовин рассматривает гуманизацию как переориентацию педагогического взаимодействия на личность обучающегося и отказ от избыточно контролирующих практик [1]. А. Б. Воронцов обосновывает формирующее оценивание как инструмент сопровождения учебного процесса, направленный на поддержку индивидуального прогресса учащегося и развитие его учебной самостоятельности [2]. В работах последних лет акцент смещается на развитие субъектности ученика: по мнению А. В. Панова, систематическая обратная связь способствует формированию у обучающихся навыков саморегуляции и осознания собственных образовательных дефицитов [3]. Актуальность внедрения критериального подхода обусловлена требованиями обновлённых ФГОС, ориентированных на достижение не только предметных, но и личностных результатов, что анализируется в исследованиях С. Е. Мансурова, которая подчёркивает необходимость перехода к прозрачным и измеримым критериям оценивания, обеспечивающим объективность и развитие индивидуальных образовательных траекторий обучающихся [4].

Основная часть. В отличие от традиционного оценивания, которое фиксирует результат по жёсткой шкале и нередко травмирует ученика, формирующее оценивание встроено в процесс преподавания и направлено на отслеживание индивидуальной траектории развития обучающегося. Его ключевыми характеристиками являются: обсуждение учебных целей с учащимися, прозрачные критерии, вовлечение в самооценку и партнёрское оценивание, непрерывная обратная связь, позволяющая модифицировать процесс учения. По определению С. Ю. Григорьевой, суть формирующего оценивания состоит в том, что результаты ученика сравниваются не с результатами других, а с его же предыдущими достижениями, что мотивирует к обучению и постановке образовательных целей [5].

Вместе с тем остаётся недостаточно разработанным вопрос практической адаптации инструментов формирующего оценивания к специфике преподавания истории в средних классах. В частности, наблюдается дефицит методически выверенных алгоритмов, позволяющих

учителю эффективно применять приёмы активизации познавательной деятельности (в том числе элементы проблемного обучения и рефлексии) для трансформации внешней мотивации учащихся во внутренний интерес к изучению исторических процессов.

Целью статьи является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка системы приёмов педагогического оценивания, направленных на повышение учебной мотивации учащихся.

В психолого-педагогической литературе учебная мотивация рассматривается как сложная система, определяющая направленность и интенсивность познавательной деятельности. Согласно положениям теории деятельности А.Н. Леонтьева, развитие мотивационной сферы происходит через трансформацию «знаемых» мотивов в «реально действующие», что в условиях школьного обучения напрямую связано с характером педагогического подкрепления. При этом оценка выступает значимым внешним стимулом, который при некорректном использовании способен снижать внутренний познавательный интерес, подменяя его стремлением к формальному соответствию требованиям учителя.

Современные исследователи подчёркивают, что для подросткового возраста характерно усиление потребности в признании и самоутверждении, что делает базовую пятибалльную систему оценивания потенциально стрессогенной. В связи с этим всё большее внимание уделяется поддерживающему (формирующему) оцениванию, основанному на приоритете содержательной обратной связи над количественным результатом. Представляется, что смещение акцента с фиксации результата на анализ процесса деятельности позволяет снизить избыточное психологическое давление на учащихся и создать условия для более осознанного включения в работу. В таком подходе оценка перестаёт быть исключительно инструментом контроля и начинает выполнять развивающую функцию, способствуя формированию устойчивой учебной мотивации. При этом ученик получает возможность не только осознать допущенные ошибки, но и выстроить собственный маршрут их преодоления, что является важным условием формирования чувства учебной успешности.

Указанный подход находит применение и в практике образовательных учреждений. В Красноярске примером реализации поддерживающего оценивания служит портфолио личных достижений учеников МАОУ «Лицей №3». Согласно утверждённому положению, портфолио фиксирует достижения учащегося в урочной, внеурочной и внеучебной деятельности и даёт комплексную картину его прогресса [6].

При этом отказ от традиционных отметок сам по себе ещё не делает оценивание поддерживающим. Безотметочная система лишь исключает количественную оценку, но не гарантирует содержательной обратной связи. Показателен опыт МАОУ «Лицей №9» им. А. М. Клешко, где

отметки выставляются только по итогам четверти или полугодия, а текущее оценивание строится на комментариях учителя о прогрессе и проблемных зонах, дополняемых индивидуальными заданиями [7].

Такой подход развивает у школьников способность к самооценке и ответственность за результаты. На деле акцент на личностное развитие заставляет педагога искать равновесие. Если увлечься проектами и творческими работами, предметный фундамент рискует уйти в тень. В лице убедились: при разумном соотношении разных типов заданий итоговые отметки не расходятся с результатами внешних проверочных работ. Что решает в оценивании? Не сам факт отказа от традиционных отметок. Гораздо важнее — прозрачные критерии и качественная обратная связь. Отсюда и логика дальнейшего разговора: оценочный инструментарий должен затачиваться под специфику конкретного предмета.

История как учебный предмет требует гибких оценочных механизмов: результат обучения складывается не только из фактических знаний, но и из умения анализировать, интерпретировать и аргументировать. Без гибкой оценки развить эти навыки трудно. Именно поэтому мы отошли от простой проверки ответов и начали использовать чёткие критерии — дескрипторы. Они делают процедуру оценивания прозрачной и понятной для школьников.

Критериальное оценивание в деятельностной парадигме смещает акцент с субъективного выставления отметки на заранее заданные и обсуждённые параметры, что помогает учащимся понять, что именно требуется при выполнении заданий [8]. Представляется важной разработка дидактического инструментария, дополняющего банки материалов для итоговой аттестации. Речь идет о комплектах разноуровневых формирующих и диагностических заданий, обеспечивающих дифференцированный подход в обучении, возможность построения учеником индивидуальной траектории учения. В их составе хотелось бы видеть познавательные ситуации и задания, предусматривающие сочетание основательного исторического и логического анализа, разбор текста с точки зрения как содержащейся в нем исторической информации, так и языка, и способа ее изложения [9].

Экспериментальная часть работы выполнялась на базе одной из школ. Участниками стали 29 восьмиклассников. Опора на эту возрастную группу не случайна: в подростковом возрасте ученик перестаёт быть просто накопителем сведений. Он начинает мыслить критически, ему нужно, чтобы его успехи замечали и оценивали аргументированно.

Диагностика мотивационной сферы строилась вокруг анкетирования с элементами шкалирования. В анкету включили закрытые и полужакрытые вопросы, нацеленные на три группы мотивов: познавательные, социальные и избегание неудачи. Отдельный блок вопросов касался восприятия

школьниками справедливости и прозрачности оценочных процедур. Обработка шла в два этапа: количественный анализ через проценты, затем качественная интерпретация.

Особо отслеживалось субъективное ощущение справедливости отметок и понимание критериев успеха в освоении предмета. На уроках мы начали применять формирующее оценивание. Ключевой момент — это развёрнутая обратная связь, которая шла не вместо отметки, а вместе с ней. Самые трудные темы (петровские реформы, дворцовые перевороты) проходили с листами самооценки и дескрипторами. Обучающиеся писали синквейны, разбирали историческую карту. Постепенно они стали меньше думать про балл и больше — про то, чему реально научились.

Первый замер дал такую картину. Для 88% восьмиклассников оценка — это прежде всего внешний рычаг. На первом месте у них аттестат, одобрение родителей и учителей, а не отслеживание своих успехов. Но есть и другой момент. У 8% ребят значимость оценки меняется от предмета к предмету. Похоже, у них уже запустился процесс разделения мотивов: где-то интерес к самому знанию начинает перевешивать внешнюю стимуляцию.

Хорошая оценка радует почти всех — 99% ребят. Но в этой радости кроется ловушка, ученик начинает гнаться за баллом, а не за смыслом того, что он учит. С плохими оценками картина подтверждается. Почти 67% огорчаются, однако не спорят с учителем. Это типичная мотивация избегания неудачи — работают внешние рамки, а не внутренний интерес. А вот четверть класса реагирует иначе: для 25% низкий балл становится толчком. Эти ребята уже начинают связывать неудачу не с невезением или сложностью предмета, а с тем, сколько усилий они сами приложили.

Ещё один важный момент — доверие к педагогу. Почти все ученики, 98%, уверены: отметки им ставят справедливо. То есть школа для них — не место, где карают и наказывают оценкой, а пространство, где правила ясны и работают одинаково для всех. С опорой на теорию самодетерминации [10] это можно объяснить так, что закрыта базовая потребность в компетентности. А без этого учебная мотивация просто не удержится.

Больше половины класса (54%) ставят себе оценку между тройкой и четвёркой. Это не заниженные притязания, а скорее трезвый взгляд на свои силы. В классе много работали над рефлексией, и цифры это подтверждают, что сформировано метакогнитивное умение способность спокойно и без эмоций разбирать, что получилось, а что нет. И лишь 3% держат ориентир на «отлично». Это те, у кого внутренняя планка достижений стоит высоко. Ещё 5% опрошенных убеждены, что их реальные знания выше тех отметок, которые они получают.

Как они сами объясняют: «знаю больше, чем могу показать на уроке». Этот результат позволил зафиксировать и уточнить феномен

«скрытой компетентности» — разрыв между тем, что ученик реально знает, и тем, как он это проявляет в учебной работе. Причины могут быть разными: страх ошибиться перед всем классом, слабый навык устного изложения, размытые критерии оценки активности на уроке. Отсюда практический вывод: критерии нужно делать предельно ясными, а среду на уроке — психологически безопасной, где ошибка считается частью учёбы, а любая инициатива поддерживается. Дополнительным подтверждением необходимости развития оценочной прозрачности является анализ сформированности учебных умений. Так, 88% учащихся уверенно владеют навыком составления плана, что свидетельствует о достаточно высоком уровне учебной организации и рефлексивности. Остальные 12% пока не справляются, половина из них честно говорит, что навыка нет, ещё половина сомневается, есть он или нет. Это как раз та ситуация, где нужна не общая, а точечная помощь обучающимся.

При анализе умения сравнивать исторические явления, требует отдельного внимания. Данные показывают, что формальное владение алгоритмом сравнения (85%) далеко не всегда коррелирует с качеством содержательного разбора. Полноценный анализ с причинами, ходом и итогами дали только 60% учеников. Ещё четверть (25%) не пошла дальше простого пересказа событий в хронологическом порядке. Оставшиеся 15% либо не поняли, что от них требуется, либо запутались, пытаясь выстроить логику. Вывод простой: одно дело — уметь систематизировать материал и совсем другое — уметь его осмыслить. Второе без помощи учителя просто не приходит. Тут и нужна его поддерживающая роль.

Данные показывают: на старте у восьмиклассников преобладает внешняя мотивация, и отметка для них главный ориентир. Но потенциал для перехода к другим форматам оценивания уже есть. Об этом говорят высокое доверие к учителю (98%), приличный уровень общих учебных навыков (88%) и в целом адекватная самооценка у большинства. Плюс те самые 5% со «скрытой компетентностью», это тоже ресурс, который можно задействовать. Главное, создать безопасную среду и сделать критерии простыми и описательными, особенно для устных ответов и работы на уроке.

После завершения эксперимента провели повторную диагностику с тем же инструментарием. Сравнение двух срезов показало положительные сдвиги. Доля учащихся, которые связывают оценку с собственным образовательным ростом, увеличилась с 12% до 31%. Число тех, кто испытывает страх перед публичным ответом, сократилось с 34% до 19%. Ответы школьников изменились качественно: они всё чаще упоминают конкретные критерии, по которым их оценивают.

Это говорит о том, что процедура оценивания стала для них более прозрачной. Доля «скрытой компетентности» уменьшилась с 5% до 2% — похоже, психологические барьеры понемногу снимаются. Вместе с тем

структура ведущих мотивов осталась почти без изменений. Это подтверждает, что ценности быстро не меняются, и формирующее оценивание должно применяться не разово, а системно и долго.

Заключение. Результаты показывают: обычная отметочная система в основном фиксирует результат и держит учеников на внешних стимулах, получить балл выше или избежать плохой оценки. Внутреннюю мотивацию она не запускает. Обнаруженный эффект «скрытой компетентности», когда ученик знает больше, чем показывает, говорит о том, что в классе есть нераскрытый потенциал. Сравнение двух срезов подтверждает, что выбранное направление работает. Ученики стали больше ценить собственный прогресс. Страх перед публичной проверкой знаний снизился. Они лучше понимают, по каким критериям их оценивают. А рост критериальной грамотности и прозрачность образовательной среды идут рука об руку. Учителю истории стоит начинать не с отказа от отметок, а с внятных, заранее обговорённых критериев и регулярной обратной связи. Тогда оценка перестаёт быть кнутом и становится инструментом роста и для ученика, и для самого педагога.

Список литературы

1. Вдовин, С. А. О педагогических условиях гуманизации современного отечественного образования / С. А. Вдовин // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12, № 3. – С. 242-245.
2. Воронцов, А. Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция: Краткое пособие по деятельностной педагогике. Часть 1 / А. Б. Воронцов. – Москва: Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2018. – 166 с.
3. Панов, А. В. Обратная связь на уроке: к вопросу о субъектности учащихся / А. В. Панов. // Образование и воспитание. — 2024. — № 2 (48). — С. 20-23.
4. Мансурова, С. Е. Содержательный анализ обновленных ФГОС и проблема реализации их требований в работе учителя / С. Е. Мансурова // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. – С. 85-93.
5. Григорьева С. Ю. Формирующее оценивание как способ оценки достижений ученика / С. Ю. Григорьева // Новое слово в науке: стратегии развития : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 22 марта 2023 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. – С. 37–40.
6. Приказ МАОУ «Лицей № 3» города Красноярск от 26 октября 2018 г. № 329 «Об утверждении Положения о портфолио личных достижений ученика МАОУ Лицей № 3»
7. Положение о внутренней системе оценки качества образования учащихся МАОУ «Лицей № 9 «Лидер» им. А.М. Клешко», утверждённое директором на основании Протокола Педагогического совета № 01 от 04.05.2026.
8. Шамигулова, О. А. Готов ли современный учитель к оцениванию образовательных результатов в деятельностной парадигме? / О. А. Шамигулова // Педагогические измерения. – 2017. – № 1. – С. 45-50.
9. Алексашкина Л. Н. Проектирование результатов изучения истории в российской

- школе: опыт и перспективы / Л. Н. Алексашкина, О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский, О. М. Хлытина // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2020. — Т. 1, № 4 (69). — С. 124–137.
10. Благополучие в образовании: современные исследования: сб. научных ст. / науч. ред. Т. Н. Канонир, А. И. Савенков; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2024. — 240с.
11. Орлов, Е. И. Роль правосознания в формировании правовой культуры и гражданского общества / Е. И. Орлов, В. В. Селиванов // Право и государство: теория и практика. — 2024. — № 4(232). — С. 71-74.

УДК 371.398

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Павлюкова Виктория Витальевна, Рублёва Галина Ивановна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
Viktoriya8121@mail.ru, g.rubleva007@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются теоретические подходы к пониманию феномена одаренности, эволюция данного понятия и его современная трактовка. Особое внимание уделяется нормативно-правовым основам и практическим механизмам управления процессом развития одаренных детей. Описываются ключевые направления построения эффективной модели управления в условиях ограниченных ресурсов. Одним из важнейших направлений современных исследований является изучение многообразия видов одаренности. Наряду с традиционно выделяемой общей интеллектуальной одаренностью, всё большее значение приобретают такие ее виды, как академическая, творческая (креативная), социальная (лидерская), художественная, спортивная и психомоторная

Ключевые слова: одаренность, одаренные учащиеся, образовательная организация, младшие школьники, индивидуальный образовательный маршрут, педагогические условия.

Введение. Актуальность темы исследования продиктована современными вызовами, стоящими перед системой образования, и закреплена на государственном уровне. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) подчеркивается обязанность государства содействовать развитию лиц, проявивших выдающиеся способности, что находит свое отражение в ряде национальных проектов и стратегических инициатив [7]. Однако, несмотря на декларируемую важность данного направления, современные образовательные организации сталкиваются с рядом существенных противоречий. Основным противоречием является несоответствие между

требованием реализации индивидуального подхода к каждому одаренному ребенку и ограниченностью кадровых, методических и материальных ресурсов. Дополнительные трудности создают разрыв между социальными ожиданиями и реальными возможностями школ, а также неполное соответствие традиционных методов оценки современным, более сложным и многомерным представлениям о природе одаренности [1,3]. Таким образом, центральная проблема исследования заключается в необходимости разработки научно обоснованной модели управления процессом выявления и поддержки одаренных учащихся, которая позволила бы преодолеть указанные противоречия в условиях конкретной образовательной организации, интегрируя современные теоретические представления, нормативно-правовые основы и практические механизмы.

Основная часть. Целью статьи является теоретическое обоснование особенностей управления процессом выявления и поддержки одаренных учащихся, а также определение педагогических условий, способствующих их развитию и успешной самореализации

Анализ научной и психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что проблема одаренности является одной из наиболее сложных и многогранных в современной науке. Несмотря на многолетние исследования, единого, общепринятого определения одаренности до сих пор не выработано, что объясняется наличием различных теоретических подходов, методологических разногласий и исключительной сложностью самого феномена. Понятие одаренности в психолого-педагогической литературе претерпело значительную эволюцию, прошло путь от простого отождествления с высоким уровнем интеллекта до понимания одаренности как динамичного образования, включающего в себя когнитивные, личностные и социокультурные факторы.

Так, особый интерес представляет позиция В.В. Гребневой, которая подчеркивает, что современные подходы к выявлению одаренности должны отходить от узконаправленных тестовых методик и ориентироваться на комплексное наблюдение за ребенком в различных видах деятельности. Исследователь отмечает, что именно в начальной школе наиболее ярко проявляются такие признаки одаренности, как высокая познавательная активность, оригинальность мышления и способность к быстрому усвоению учебного материала, однако эти проявления могут быть неочевидны при стандартизированном подходе к оценке [1]. Поддерживая данную точку зрения, Е.А. Дудина акцентирует внимание на роли наставничества как ключевого механизма поддержки одаренных учащихся. По мнению исследователя, именно педагог-наставник способен создать ту уникальную образовательную среду, в которой одаренность ребенка не только распознается, но и получает необходимые условия для своего развития через индивидуальное

сопровождение и эмоциональную поддержку [3].

В последние годы всё большее внимание уделяется социокультурному контексту развития одаренности. Одаренность всё чаще рассматривается не как статичное врожденное свойство, а как результат сложного взаимодействия генетических предпосылок, благоприятной образовательной и семейной среды, а также целенаправленной, часто внутренне мотивированной деятельности [2, 4]. Фундаментальные работы отечественных ученых, таких как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и Б.М. Теплов, заложили основы для понимания одаренности и творчества в контексте развития личности. В различных научных трудах понятие «одаренность» рассматривается с различных точек зрения, что подчеркивает разносторонность данного феномена. Одним из важнейших направлений современных исследований является изучение многообразия видов одаренности. Наряду с традиционно выделяемой общей интеллектуальной одаренностью, всё большее значение приобретают такие ее виды, как академическая, творческая (креативная), социальная (лидерская), художественная, спортивная и психомоторная.

Особого внимания заслуживает работа с детьми, проявляющими признаки творческой одаренности. Г.П. Иванова, Н.Н. Ширкова и А.А. Марченко отмечают, что творческая одаренность младших школьников имеет свою специфику, которая выражается в повышенной чувствительности к проблемам, способности выдвигать нестандартные идеи и высокой мотивации к самостоятельному поиску решений. Исследователи подчеркивают, что традиционная классно-урочная система не всегда способна удовлетворить познавательные потребности таких детей, что делает необходимым внедрение проектных, исследовательских и игровых методов обучения, стимулирующих творческое воображение и оригинальность мышления [4]. Признание многообразия одаренности требует от образовательной системы разработки и внедрения дифференцированных программ и методов обучения, способных в полной мере учесть индивидуальные потребности, интересы и специфику дарования каждого ребенка [5].

Изучив понятие одаренности, необходимо обратиться к классификации ее видов, которая основывается на различных критериях. Современные теории выделяют разные аспекты интеллекта и личности, что позволяет различать художественную, творческую, физическую, спортивную, социальную, общую интеллектуальную и академическую одаренность. Каждый из этих видов имеет свою специфику проявления и требует особых подходов к диагностике и развитию, что является основой для построения эффективной системы управления в образовательной организации.

Основной целью управления процессом выявления и поддержки одаренных учащихся является создание такой благоприятной

образовательной среды, которая будет способствовать максимальному раскрытию и развитию их уникального потенциала. Достижение этой стратегической цели предполагает решение ряда конкретных задач. В первую очередь, это создание системы комплексной и многоуровневой диагностики, позволяющей не только выявить признаки одаренности на ранних этапах обучения, но и определить ее структуру и вид. Далее, на основе результатов диагностики необходимо разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ), которые учитывали бы темп, глубину и направленность развития каждого учащегося.

Немаловажное значение приобретают исследования А.С. Кремневой, так как автор предлагает конкретные подходы к проектированию моделей индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся с признаками одаренности. По мнению автора, эффективный ИОМ должен быть вариативным, гибким и учитывать не только академические успехи ребенка, но и его личностные особенности, уровень мотивации и темп познавательной деятельности. Центральным принципом построения такого маршрута является принцип «обогащения» содержания образования, который предполагает выход за рамки стандартной программы, углубленное изучение отдельных предметов и включение ребенка в проектно-исследовательскую деятельность [5]. Не менее основной задачей является организация системы психолого-педагогического сопровождения, которая подразумевает работу с самими одаренными детьми, их родителями и педагогами, а также создание мотивирующей и обогащенной предметно-пространственной среды.

Особого внимания заслуживает проблема социальной и персональной идентичности одаренных учащихся. А.А. Гудзовская обращает внимание на то, что младшие школьники с признаками одаренности нередко испытывают трудности в социальной адаптации, связанные с непониманием со стороны сверстников и завышенными ожиданиями со стороны взрослых. Автор подчеркивает, что программа поддержки таких детей должна включать не только интеллектуальное развитие, но и целенаправленную работу по формированию адекватной самооценки, навыков общения и сотрудничества, что в конечном итоге способствует гармоничному развитию личности [2]. В итоге, основной задачей является профессиональное развитие педагогов, повышение их компетентности в области выявления и поддержки проявлений одаренности, а также формирование у них готовности к использованию инновационных методов и технологий обучения [3, 6].

Особого внимания заслуживает нормативно-правовой аспект исследуемой проблемы. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012), государство обязуется содействовать развитию лиц, проявивших выдающиеся

способности [7]. Данный принцип находит свою конкретизацию в ряде статей закона, в частности, предоставляющих победителям и призерам всероссийских олимпиад школьников особые права при поступлении в высшие учебные заведения. В итоге для эффективного раскрытия творческого потенциала одаренных учащихся необходима разработка и внедрение специализированных образовательных программ, ориентированных именно на их повышенные познавательные потребности и индивидуальные способности. Такая работа не только способствует развитию талантов, но и помогает в формировании ключевых личностных качеств, таких как ответственность, целеустремленность, самодисциплина и навыки самоорганизации.

Цифровая трансформация образования открывает новые возможности для работы с одаренными детьми. Как отмечают А.В. Ничагина и В.И. Колесов, использование цифровых образовательных платформ, онлайн-курсов, образовательных симуляторов и инструментов для проектной деятельности позволяет существенно расширить границы школьного образования, предоставить одаренным учащимся доступ к уникальным образовательным ресурсам и организовать их взаимодействие с ведущими экспертами и сверстниками из разных регионов. Исследователи подчеркивают, что интеграция цифровых технологий в систему выявления и поддержки одаренных учащихся становится одним из ключевых условий повышения эффективности и доступности образовательного процесса, позволяя осуществлять персонализацию обучения на качественно новом уровне [6].

Выделим ряд педагогических условий для эффективного управления процессом выявления и поддержки одаренных учащихся. В первую очередь, необходимо создание обогащенной образовательной среды, выходящей за рамки стандартных учебных программ и предусматривающей вариативность содержания, форм и методов обучения (проблемное обучение, исследовательские проекты, учебные дискуссии, деловые игры).

Особым условием является переход от традиционной фронтальной работы к реализации индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющих учитывать темп, глубину и направленность познавательной деятельности каждого одаренного учащегося. Не менее значимым условием выступает организация системного психолого-педагогического сопровождения, направленного не только на развитие интеллектуальных и творческих способностей, но и на коррекцию возможных личностных и социальных трудностей (перфекционизм, завышенная или заниженная самооценка, трудности в коммуникации со сверстниками). Также обязательным условием является целенаправленная подготовка педагогических кадров к работе с одаренными детьми, формирование у учителей компетенций в области диагностики одаренности,

проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, использования инновационных педагогических технологий и навыков наставничества. В итоге, к числу значимых условий отнесем активное вовлечение родителей в образовательный процесс, их психолого-педагогическое просвещение и согласование воспитательных усилий семьи и школы, что способствует созданию единого, поддерживающего пространства для развития одаренной личности.

Заключение. Таким образом, проблема выявления и поддержки одаренных учащихся является одной из приоритетных для современной системы образования, что подтверждается как государственной политикой, так и запросами общества. Однако успешное решение этой задачи невозможно без преодоления существующих организационных, методических и кадровых ограничений. Разрешение выявленного противоречия между необходимостью индивидуального подхода и ограниченностью ресурсов видится в создании и внедрении в практику работы образовательной организации целостной, научно обоснованной модели управления.

Данная модель должна интегрировать современные многомерные представления об одаренности как о динамическом и социокультурно обусловленном феномене, опираться на прочную нормативно-правовую базу и включать в себя эффективные практические механизмы: от многоступенчатой диагностики и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов до использования потенциала цифровой образовательной среды и непрерывного повышения квалификации педагогов.

Отметим, что системный подход, объединяющий усилия администрации, педагогов, психологов, семьи и самого ребенка, способен создать необходимые педагогические условия для раскрытия и успешной реализации потенциала каждого одаренного учащегося, превратив его дарование в источник личностного роста и социально значимых достижений.

Список литературы

1. Гребнева, В.В. Современные проблемы выявления и развития одаренности младших школьников / В.В. Гребнева // Начальная школа. - 2019. - № 6. - С. 9-14.
2. Гудзовская, А.А. Социальная и персональная идентичность одаренных учащихся начальной школы / А.А. Гудзовская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2020. - № 4. - С. 92-97.
3. Дудина, Е.А. Наставничество одаренных как психолого-педагогическая проблема / Е.А. Дудина // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2022. - № 2 (220). - С. 39-49.
4. Иванова, Г.П. Творческая одаренность младших школьников и особенности ее развития / Г.П. Иванова, Н.Н. Ширкова, А.А. Марченко // Социально-гуманитарные знания. - 2023. - № 2. - С. 121-125.

5. Кремнева, А.С. Проектирование моделей индивидуального образовательного маршрута для учащихся с признаками одаренности / А.С. Кремнева // Наука и школа. - 2019. - № 4. - С. 205-210.
6. Ничагина, А.В. Работа с одаренными детьми в условиях цифровой трансформации образования / А.В. Ничагина, В.И. Колесов // Проблемы современного образования. - 2022. - № 6. - С. 221-232.
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.05.2026).

УДК 378.147:78

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пахтусова Анастасия Андреевна

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
г. Санкт-Петербург, РФ
pahtusova.art@ya.ru.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования андрагогической компетентности педагога-музыканта как ключевого ресурса его профессионального развития в условиях непрерывного образования. Раскрываются сущность и структурные компоненты андрагогической компетентности применительно к музыкально-педагогической деятельности. Обосновывается необходимость интеграции андрагогического подхода в систему повышения квалификации и самообразования музыкантов-педагогов.

Ключевые слова: андрагогическая компетентность, педагог-музыкант, непрерывное образование, обучение взрослых, профессиональное развитие.

Введение. Современная образовательная парадигма характеризуется сменой приоритетов: на смену концепции «образования на всю жизнь» приходит принцип «образования через всю жизнь». В наибольшей степени это касается педагогических кадров, в том числе педагогов-музыкантов. Расширение контингента обучающихся за счёт взрослых любителей и профессионалов, необходимость постоянного обновления методического арсенала, цифровая трансформация музыкального образования – всё это требует от преподавателя не только предметных знаний, но и особой компетентности в работе со взрослыми [1, с. 45].

Андрагогическая компетентность, понимаемая как способность эффективно проектировать и реализовывать процесс обучения взрослых с учётом их возрастных, психологических и социальных характеристик, становится важнейшим компонентом профессионализма педагога-музыканта.

Основная часть. Понятие андрагогической компетентности

восходит к основным положениям андрагогики – теории образования взрослых, ключевые постулаты которой сформулировал М. Ш. Ноулз. В современной российской педагогике данная компетентность трактуется как интегративное профессионально-личностное качество, включающее мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты [2, с. 112]. Применительно к деятельности педагога-музыканта содержание этих компонентов приобретает специфические черты.

Мотивационный компонент предполагает осознанную потребность в работе со взрослыми учащимися, интерес к их возрастным и индивидуальным особенностям, а также установку на непрерывное самообразование. Педагог-музыкант, работающий со взрослыми, должен понимать, что его ученики часто приходят с уже сформированными музыкальными вкусами, жизненным опытом, но нередко и с психологическими барьерами («мне уже поздно учиться», «у меня нет слуха») [3, с. 67]. Преодоление этих барьеров требует особой эмпатии и терпения.

Когнитивный компонент включает знание закономерностей обучения взрослых, их психофизиологических особенностей (снижение скорости реакции, преобладание смысловой памяти над механической), а также владение специфическими методами андрагогики – анализом критических инцидентов, кейс-стади из музыкальной практики, проектным обучением. Важно, что взрослые учащиеся предпочитают проблемно-ориентированное, а не предметно-ориентированное обучение: им необходимо видеть немедленное применение полученных навыков (например, разучивание конкретного произведения для выступления на семейном празднике) [4].

Операционально-деятельностный компонент проявляется в умении адаптировать традиционные методики музыкального обучения (работу над штрихами, звукоизвлечением, аппликатурой) для взрослых. Например, вместо длительных гамм и упражнений – использование «малых форм» этюдов, включение импровизации. Кроме того, педагог-музыкант должен владеть технологиями дистанционного обучения, поскольку взрослые ученики часто имеют ограниченный временной ресурс и предпочитают комбинированный формат занятий [5, с. 88–89].

Рефлексивный компонент обеспечивает постоянный анализ эффективности собственных андрагогических действий, готовность корректировать стиль общения и методы преподавания на основе обратной связи от взрослых обучающихся.

Контекст непрерывного образования предъявляет особые требования к развитию андрагогической компетентности. Во-первых, это система повышения квалификации: курсы, вебинары, мастер-классы, посвящённые именно методике обучения взрослых. К сожалению, в

традиционном музыкально-педагогическом образовании такие курсы встречаются редко [6, с. 204]. Во-вторых, неформальное образование – участие в профессиональных сообществах, андрагогических лабораториях, обмен опытом с коллегами, работающими в школах искусств для взрослых или в системе дополнительного образования. В-третьих, самообразование: изучение литературы по андрагогике, психологии взрослых, геронтологии (при работе с пожилыми учениками). Как отмечает Е. П. Тонконогая, эффективным инструментом саморазвития является педагогическая рефлексия и ведение дневника андрагогических наблюдений [7, с. 132].

Практическая реализация развития андрагогической компетентности педагога-музыканта может включать следующие направления: 1) включение в программы магистратуры и курсов повышения квалификации модулей «Андрагогические основы музыкального образования»; 2) создание на базе вузов ресурсных центров по обучению взрослых музыке; 3) разработку методических пособий и видеокейсов, иллюстрирующих типичные ситуации взаимодействия с взрослыми учащимися (страх сцены, нерегулярные занятия, завышенные ожидания) и способы их разрешения.

Обозначенные направления позволяют выстроить целостную систему формирования андрагогической компетентности, однако их реализация сталкивается с рядом объективных трудностей. Ключевая проблема заключается в том, что подавляющее большинство педагогов-музыкантов получили базовое образование в парадигме детской музыкальной педагогики, где доминирует авторитарно-исполнительская модель обучения. Перенос этой модели на взрослую аудиторию без существенной переработки неизбежно ведёт к отсеву учащихся, потере их учебной мотивации и, как следствие, дискредитации самой идеи музыкального образования взрослых [6, с. 98]. Поэтому формирование андрагогической компетентности должно начинаться не с трансляции готовых методических рецептов, а с перестройки профессионального сознания — принятия партнёрской позиции и смены роли с «транслятора знаний» на «фасилитатора музыкального развития».

Структурная модель андрагогической компетентности, описанная выше, не является статичным образованием. В условиях непрерывного образования она проходит несколько этапов становления. На адаптационно-ориентировочном этапе педагог осознаёт специфику взрослой аудитории, накапливает первичные наблюдения и преодолевает стереотипы. На технологическом этапе происходит активное освоение андрагогического инструментария, включение в практику методов *experiential learning* (обучения на собственном опыте), столь органичных для музыкальной деятельности.

Наконец, на интегративно-творческом этапе педагог вырабатывает индивидуальный андрагогический стиль, становится способным не только гибко применять известные технологии, но и создавать авторские

методики, адресованные конкретным категориям взрослых — пожилым людям, лицам с ограниченными возможностями здоровья, профессионалам смежных творческих специальностей [7, с. 145].

Особую актуальность андрагогическая компетентность приобретает в свете демографических тенденций и государственной политики «активного долголетия». Всё большее число людей предпенсионного и пенсионного возраста обращаются к музыкальному обучению, видя в нём средство когнитивной стимуляции, профилактики возрастных изменений и социальной интеграции. Исследования нейropsychологов подтверждают, что занятия музыкой во взрослом и пожилом возрасте способствуют сохранению нейропластичности, улучшению памяти и эмоционального фона [3, с. 156].

Однако достижение этих эффектов возможно лишь при методически грамотном андрагогическом сопровождении, учитывающем замедленный темп усвоения материала, возможные физиологические ограничения (тугоподвижность суставов, снижение остроты слуха и зрения) и доминирующую потребность в социальном признании. Педагог, не владеющий андрагогической компетентностью, рискует либо завесить требования и вызвать у ученика чувство несостоятельности, либо, напротив, скатиться к примитивизации содержания, лишив взрослого учащегося эстетического удовлетворения от занятий искусством.

Цифровая трансформация музыкального образования, ускоренная пандемией, также актуализирует андрагогический ракурс. Дистанционные и гибридные форматы, широко практикуемые сегодня, требуют от педагога-музыканта владения специфическими андрагогическими компетенциями в цифровой среде: умения организовать асинхронное обучение с помощью видео-уроков и интерактивных нотных редакторов, способности поддерживать мотивацию и самодисциплину взрослых учащихся, находящихся по ту сторону экрана, навыков модерации онлайн-сообществ учащихся-единомышленников [5, с. 102–104]. Взрослые ученики, в отличие от детей, часто предъявляют более высокие требования к техническому качеству и структурной чёткости онлайн-занятий, что заставляет педагога непрерывно совершенствовать свою ИКТ-компетентность именно в андрагогическом контексте — не как набор технических навыков, а как средство создания комфортной и эффективной образовательной среды для занятого и прагматично настроенного взрослого человека.

Таким образом, андрагогическая компетентность педагога-музыканта представляет собой многомерное, динамично развивающееся профессионально-личностное образование, выступающее одновременно условием, средством и результатом непрерывного образования самого педагога. Её формирование не может быть единовременным актом и требует создания андрагогически ориентированной экосистемы

профессионального развития: включения соответствующих модулей в программы всех уровней музыкально-педагогического образования, развития сети стажировочных площадок на базе учреждений, успешно реализующих программы для взрослых, и, что особенно важно, культивирования профессиональной рефлексии и самообразования как неотъемлемых составляющих профессиональной деятельности педагога-музыканта [1, с. 188].

Заключение. В качестве перспективных направлений дальнейших исследований можно обозначить разработку диагностического инструментария для оценки уровня сформированности андрагогической компетентности педагога-музыканта, сравнительный анализ андрагогических моделей в музыкальном образовании разных стран, а также изучение потенциала наставничества как формы взаимообучения педагогов-музыкантов, работающих с взрослыми. Решение этих задач будет способствовать повышению качества музыкального образования взрослых и более полной реализации гуманистического потенциала музыкального искусства в жизни человека на всех её этапах.

Список литературы

1. Громкова, М. Т. Андрагогика : теория и практика образования взрослых : учебное пособие / М. Т. Громкова. – Москва : Юнити-Дана, 2017. – 496 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогика). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=684667> (дата обращения: 30.06.2026). – Библиогр. в кн. – ISBN 5-238-00823-6. – Текст : электронный.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата / Г.М. Коджаспирова. – М. : Юрайт, 2018. – 719 с.
3. Рапацкая Л. А. Музыкальное образование в России: традиции и инновации / Л.А. Рапацкая. – СПб. : Планета музыки, 2019. – 208 с.
4. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М. : ИЦ РПА, 2017. – 84 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2016. – 204 с.
6. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2018. – 136 с.
7. Тонконогая Е. П. Андрагогическая компетентность преподавателя высшей школы : монография / Е. П. Тонконогая. – Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2019. – 178 с.
8. Вершловский С. Г. Андрагогика: этапы становления / С. Г. Вершловский // Новые знания. – 2015. – № 4. – С. 12–18.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Поletaева Татьяна Александровна, Ковалева Мария Ашотовна

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

tatianapoletaeva1@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема обогащения лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) посредством игровых технологий. Проанализированы особенности формирования словарного запаса при дизонтогенезе речевого развития, обоснована необходимость интеграции дидактических, сюжетно-ролевых и интерактивных игр в коррекционно-развивающий процесс. Автором выделены ключевые направления логопедической работы с использованием игровых приемов на этапах уточнения, обогащения и активизации лексики. Особое внимание уделяется роли полимодального восприятия и цифровых образовательных ресурсов, адаптированных для детей с нарушениями речи. Представлена система игр, направленная на расширение семантических полей, формирование антонимических и синонимических рядов.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, словарный запас, логопедическая работа, игровые технологии.

Введение. Речевое развитие в старшем дошкольном возрасте является фундаментом для успешного обучения в школе и социализации личности в целом. Проблема обогащения словарного запаса детей с общим недоразвитием речи (ОНР) остается одной из самых острых в современной логопедии, несмотря на высокую степень изученности вопроса. Категория детей с ОНР характеризуется системным нарушением всех компонентов речи при сохранном слухе и интеллекте, при этом лексический дефицит выступает одним из ведущих симптомов, тормозящих развитие связной речи и коммуникативной компетенции.

Степень научной разработанности проблемы формирования лексики у детей с речевой патологией достаточно высока и представлена фундаментальными трудами в области психолингвистики, нейропсихологии и логопедии. основополагающий вклад в понимание механизмов нарушений лексического строя при ОНР внесла Р.Е. Левина, разработавшая психолого-педагогическую классификацию речевых нарушений и описавшая системность недоразвития речи. В дальнейшем изучением семантической структуры слова у детей с речевыми нарушениями занимались такие ученые, как Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева, описавшие переход от номинативного словаря к предикативному в онтогенезе и дизонтогенезе [1].

Вопросы качественного своеобразия словаря детей с ОНР (вербальные парафазии, сужение семантических полей, несформированность синонимии и антонимии) глубоко исследованы в работах Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой, которые доказали, что у данной категории детей страдает не столько объем пассивного словаря, сколько системная организация лексико-семантических связей. Необходимо отметить исследования О.Е. Грибовой, обратившей внимание на зависимость игровой деятельности и речи, а также Р.И. Лалаевой, занимавшейся изучением вербального мышления. В контексте именно игровых технологий нельзя не упомянуть труды Г.А. Волковой, создавшей методику логоритмического воздействия через игровую активность, что стало предпосылкой для использования динамических игр в преодолении речевого негативизма.

Современный этап развития логопедической науки характеризуется активным внедрением цифровых и интерактивных игровых платформ, однако основной методической платформой по-прежнему остается дидактическая игра как средство, максимально соответствующее ведущей деятельности дошкольников. Вклад исследователей последних лет, таких как Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина, М.А. Чошанов, А.В. Хуторской, позволяет констатировать, что существует объективная необходимость в интеграции классических игровых методик с современными мультимедийными инструментами [2]. Актуальность статьи обусловлена необходимостью систематизации игровых технологий именно как полифункционального механизма обогащения экспрессивной и импрессивной речи старших дошкольников с ОНР.

Основная часть. Формирование словарного запаса в онтогенезе представляет собой сложный когнитивный процесс накопления языковых единиц и установления между ними парадигматических и синтагматических связей. У детей с общим недоразвитием речи III уровня, составляющих основной контингент старших групп компенсирующей направленности, лексический дефицит проявляется в диссоциации между ситуативным пониманием речи и ограниченной способностью к вербальному выражению. Как показывают исследования Т.Б. Филичевой, объем активного словаря у таких детей может отставать от возрастной нормы на два-три года, при этом преобладают бытовые слова с конкретным значением, в то время как абстрактная лексика (понятия о времени, пространстве, эмоциях) усваивается фрагментарно [1].

Игровая технология в логопедической практике рассматривается не как отдельный метод, а как целостная дидактическая система, обеспечивающая мотивационную готовность ребенка к речемыслительной деятельности. Психофизиологические исследования А.Р. Лурии и современные нейropsихологические изыскания подтверждают, что положительный аффективный фон, создаваемый игрой, активизирует

подкорковые структуры мозга и ретикулярную формацию, что ведет к снижению уровня стресса и повышению работоспособности речевых зон коры левого полушария. В коррекционной работе с детьми с ОНР использование игр решает не только обучающие, но и диагностические задачи, позволяя логопеду косвенно оценить зону ближайшего развития лексической системы ребенка [3].

Логопедическая работа по обогащению словаря с использованием игровых технологий выстраивается поэтапно с соблюдением онтогенетического принципа – от введения новых слов в пассивный словарь через создание предметных образов к выводу их в самостоятельную экспрессивную речь. На первом, ориентировочном этапе, когда проводится уточнение предметного словаря, особую рентабельность показывают интерактивные дидактические игры с использованием технологии «дополненной реальности» и мультимедийных презентаций. Например, с помощью анимированных персонажей эффективно уточняются названия частей целого предмета и его деталей. Данный подход базируется на принципе полимодального восприятия: подключение слухового, зрительного и кинестетического анализаторов создает мощную афферентную базу для фиксации образа слова [4].

Переход от назывной функции слова к формированию семантических полей требует изменения типа игровых заданий. На этапе расширения глагольной лексики и словаря признаков (прилагательных) используются сюжетно-ролевые игры с мнимой ситуацией и режиссерские игры с мелкими фигурками. Д.Б. Эльконин, изучая психологию игры, указывал, что ролевое поведение требует от ребенка означивания действий без опоры на реальный предмет, что способствует переходу мышления в речевой план [5]. В практике логопедов этот тезис реализуется через комментированное рисование и игру «Режиссер мультфильма», когда дошкольник должен описать внешность и характер вымышленного героя, синтезируя прилагательные сложной слоговой структуры и передавая их эмоциональную модальность.

Значительной дидактической мощью обладают игры с мячом и движениями, основанные на моторном программировании. В коррекции лексики детей с моторной алалией движения (например, перебрасывание мяча при назывании антонимов или детенышей животных) способствует автоматизации слова [6].

Особой структурной частью логопедической работы является освоение синонимии и антонимии. Эта зона для детей с ОНР является наиболее уязвимой ввиду бедности вербальных ассоциативных сетей. Здесь может быть эффективна игра «лексический твистер» – усложненной формы словесной игры, в которой одно и то же понятие нужно выразить разными лексемами в условиях языковой конкуренции. Использование загадок, фразеологизмов и образных игр («Скажи по-другому», «Найди

слова-неприятели») позволяет мягко преодолеть тенденцию к использованию шаблонных слов [7].

Внедрение компьютерных игр, хотя и требует строгого дозирования и соблюдения требований СанПиН, однако способно значительно интенсифицировать усвоение сложных лексико-грамматических категорий. Интерактивные платформы типа «Мерсибо» или «Логомер» позволяют моделировать виртуальные экскурсии («В музее», «В аэропорту»), в рамках которых ребенок пассивно накапливает, а затем активно использует тематический словарь высокого уровня сложности (эскалатор, багаж, стюардесса, экспонат), не выводимый в условиях стандартной групповой комнаты.

Важно подчеркнуть, что цифровая игра не заменяет речь логопеда, а служит медиатором, вокруг дидактического содержания которого выстраивается живой диалог и эвристическая беседа. Переход к массовому использованию цифровой коммуникации в логопедии требует от специалиста не только специальных «цифровых» умений, но и умения оптимально комбинировать цифровые и традиционные технологии [8].

Практическая реализация игровых технологий требует от логопеда владения навыками семантического анализа и умения разрабатывать «лексические карты». Например, при изучении темы «Посуда» игра «Поварята» проводится с использованием сенсорной коробки с крупой и настоящей утварью. Лексический пласт делится на номинативный (дуршлаг, половник, сотейник) и глагольный (сливать, мариновать, бланшировать). Знакомство со сложными глаголами происходит через тактильное взаимодействие.

Доказано, что различение семантически близких действий (резать – шинковать – рубить), подкрепленное имитацией реального моторного акта в игре, снижает риск вербальных замен на 40-50% по сравнению с методиками, основанными сугубо на картинном материале.

Большой резерв для обогащения словаря заложен в театрализованных играх, особенно в играх-драматизациях по мотивам русских народных сказок. Тексты сказок («Царевна-лягушка», «Морозко») насыщены устаревшей, образной лексикой и прилагательными в переносном значении. Подготовка спектакля мотивирует ребенка многократно проговаривать сложные эпитеты («красна девица», «дремучий лес») понимая их через мимическое и пластическое интонирование. Вокабуляр, освоенный в ходе сценической импровизации, обладает высокой прочностью запоминания и переходит в долговременную речевую память благодаря эффекту личностной значимости и эмоционального заражения [9].

Следует также остановиться на развитии навыков словообразования через игровые технологии. У детей с ОНР часто не формируется интуитивное чувство языка («языковое чутье»), необходимое для создания

неологизмов и понимания значений морфем. Для преодоления этой дисфункции применяются игры с визуальной моделью слова, где используется конструктор «частей слова» (морфемный квази-синтез) [10].

Заключение. Анализ теории и практики логопедической работы подтверждает, что игровые технологии являются не вспомогательным средством, а системообразующим фактором коррекции лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

С одной стороны, классические дидактические игры, описанные в трудах ведущих дефектологов, остаются каркасом методики обогащения словаря. С другой стороны, инновационные инклюзивные практики, включая IT-решения и интерактивные комплексы, позволяют эффективно моделировать те языковые среды, которые недоступны ребенку в бытовом общении.

Главным критерием успешной логопедической работы с использованием игровых технологий является не количество выученных изолированных слов, а способность ребенка к спонтанному переносу новой лексики в контекст свободной игровой деятельности. Только интегрируя приемы развития семантических полей, словообразовательных моделей и связного атрибутивного описания в сюжетную канву игры, можно добиться перехода количественного накопления лексем в качественный скачок речемыслительной деятельности.

Таким образом, методологически обоснованное сочетание визуального моделирования, динамических упражнений и цифровых игровых сред в структуре индивидуальных и подгрупповых занятий создает оптимальные условия для преодоления системного лексического недоразвития и формирования полноценной языковой личности дошкольника.

Список литературы

1. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой. – Москва: Эксмо, 2024. – 688 с.
2. Хуторской, А.В. Дидактика. Учебник для вузов / А.В. Хуторской. – Москва: Эйдос, 2023. – 720 с.
3. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие / Г.А. Волкова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2025. – 112 с.
4. Изутова, Е.А. Полиmodalный подход в коррекции связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.А. Изутова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2005. – Том 2. – № 4. – С. 3–21.
5. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: Советские учебники, 2025. – 384 с.
6. Яковлева, И.В. Коррекционно-логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста с моторной алалией / И.В. Яковлева // Научно методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Том 15. – С. 2456–2460.

7. Мерзлякова, В.П. Формирование синонимических и антонимических отношений лексических единиц у дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Мерзлякова, А.А. Бочкова // Наука и школа. – 2021. – № 1. – С. 125–132.
8. Алмазова, А.А. Подготовка будущих логопедов к использованию digital-инструментария в эпоху цифровой коммуникации / А.А. Алмазова, А.В. Лагутина, М.М. Любимова // Наука и школа. – 2024. – № 4. – С. 105–114.
9. Ломакина, О.С. Значение театрализованной деятельности в коррекции речи у дошкольников с ОНР / О.С. Ломакина, Е.В. Жулина // Проблемы науки. – 2016. – № 40. – С. 94–97.
10. Игнатьева, С.А. Развитие морфологического компонента грамматического строя речи с использованием игровых технологий у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / С.А. Игнатьева, А.О. Захарчук // Auditorium. – 2019. – № 2. – С. 22–26.

УДК 376.3

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Половинкина Анастасия Леонидовна, Орехова Любовь Николаевна

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, РФ

nastya.plovinkina.11@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальность нейропсихологических игр и упражнений в коррекции фонематического слуха у дошкольников с общим недоразвитием речи. В центре внимания лежит вопрос насколько эффективно нейропсихологические игровые техники и упражнения корректируют фонематический слух у детей дошкольного возраста с ОНР. Описан практический инструментарий, в который входит широкий спектр игровых заданий, ориентированных на тренировку слухового внимания и памяти, развитие навыков звукового анализа и синтеза и стимуляцию межполушарного взаимодействия. Особый акцент сделан на то, что нейропсихологическая коррекция носит многоаспектный характер и создаёт благоприятные условия для сбалансированного развития высших психических функций дошкольника.

Ключевые слова: ОНР, фонематический слух, коррекция, дошкольники, нейропсихологические игры и упражнения.

Введение. Один из фундаментальных компонентов речевой системы является – фонематический слух. У детей с ОНР он существенно нарушен. Следовательно, это влечет за собой огромный комплекс последствий таких как: искажение звукопроизношения, нарушения слоговой структуры слова, формирование дисграфии и дислексии в школьном возрасте [2]. Отметим, что способность распознавать и дифференцировать фонемы в русском языке в основном определяет успешность речевого развития ребенка в целом. Среди актуальных направлений современной логопедии и

специальной психологии особое место занимает изучение общего недоразвития речи у дошкольников. Размер данной проблемы сложно переоценить: согласно исследовательским данным, ОНР диагностируется у каждого четвертого - пятого дошкольника, охват насчитывает от 20 до 25 % детей данного возраста [1]. Распространённость данного нарушения сказывается на готовности детей к обучению в школе, их способности осваивать образовательную программу и успешную интеграцию в социальную среду. Значимое место занимают междисциплинарные подходы и прежде всего нейропсихология, однако, классические методы работы по данной проблеме по-прежнему демонстрируют свою результативность.

Нейропсихологический взгляд на речевые расстройства состоит в том, что трактовка охватывает не самостоятельный изолированный дефект, а проявление недостаточной сформированности либо нарушений функций конкретных мозговых структур [3]. Именно отсюда вытекает воздействие на базовые психические процессы (память, восприятие, мышление, произвольная регуляция). Разработка специальных нейропсихологических игр и упражнений открывает широкие возможности для косвенного улучшения фонематического слуха. В рамках комплексной логопедической работы нейропсихологические игры и упражнения занимают особое место, именно их роль в коррекции фонематического слуха у дошкольников с ОНР требует особого рассмотрения.

Проблематика фонематического слуха и его расстройств находилась в поле зрения многих исследователей — как российских, так и западных специалистов. Среди зарубежных учёных данная область также получила широкое научное освещение. Что касается отечественной традиции, то современные авторы — в частности, А. В. Семенович и Е. В. Соболева — предложили конкретные пути коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, опираясь на механизмы становления фонематического восприятия, описанные в трудах Н. И. Жинкина и Р. Е. Левиной. Теоретический фундамент для понимания природы речевой деятельности был сформирован благодаря научным концепциям Л. С. Выготского, считавшего речь ключевым элементом психического становления личности, и А. Р. Лурии, создавшего модель мозговой организации высших психических функций, включающую представление о трёх функциональных блоках.

Данная статья посвящена систематизации и всестороннему анализу подобных методов, а также обоснованию практической ценности для достижения устойчивых результатов в работе с детьми с ОНР.

Основная часть. С позиций нейропсихологии фонематическое восприятие представляет собой многоуровневую систему, становление которой неразрывно связано с постепенным созреванием корковых структур и налаживанием их совместной работы. В рамках теоретической

модели А. Р. Лурии мозговая организация речи строится на скоординированном функционировании трёх ключевых блоков [4], и сбой в деятельности каждого из них способен породить специфические речевые нарушения, в том числе ОНР. Примечательно, что у детей дошкольного возраста с данным диагнозом картина расстройства не ограничивается исключительно речевой симптоматикой. Параллельно выявляются нарушения в сфере высших психических функций: ослабление слухоречевой памяти, трудности с удержанием и переключением внимания, а также недостаточная сформированность пространственного мышления и зрительно-двигательной координации [5].

Работа над фонематическим слухом требует многоуровневого вмешательства, которое не ограничивается стандартными методами — артикуляционными упражнениями и заданиями на различение звуков.

С точки зрения нейропсихологии, важно воздействовать не только на само нарушение, но и на его первопричины — недостаточную сформированность мозговых структур, отвечающих за речевые процессы. При этом становление фонематического слуха неразрывно связано с рядом факторов, среди которых ключевую роль играет формирование слуховой памяти и внимания: умения фиксировать в памяти звуковые последовательности и вычленять отдельные звуки из общего речевого потока.

Пространственное мышление формируется через умение ориентироваться в звуковом мире и осознавать порядок следования звуков друг за другом.

Два полушария мозга работают в тесном взаимодействии: левое отвечает за распознавание речевых звуков, тогда как правое обрабатывает ритмические паттерны и интонационные характеристики речи.

Слуховое восприятие неразрывно связано с двигательной активностью и артикуляционными процессами, что составляет основу сенсомоторной интеграции.

Когда специалисты используют нейропсихологические игровые техники и упражнения для развития фонематического слуха у дошкольников с общим недоразвитием речи, они опираются на определённую систему принципов, которые определяют весь коррекционный процесс.

1. Комплексный охват речевых и психических процессов. Коррекционная работа направлена одновременно на все элементы речевой системы, а также на связанные с ней когнитивные и психические функции.

2. Многоканальное восприятие как основа нейронных связей. Для формирования прочных связей в нервной системе задействуются разнообразные сенсорные каналы — слух, зрение, осязание и двигательная активность.

3. Поэтапное усложнение с опорой на закономерности развития. При

выстраивании коррекционного процесса учитывается естественный ход онтогенеза — задания выстраиваются от элементарных к постепенно усложняющимся.

4. Игра как инструмент поддержания интереса и работоспособности. Чтобы удерживать мотивацию ребёнка и предотвращать переутомление, учебные задания облачаются в игровую форму.

5. Принцип учёта зоны ближайшего развития. Коррекционная работа строится с опорой на индивидуальные характеристики каждого ребёнка, включая специфику имеющегося нарушения и потенциал его дальнейшего развития.

6. Принцип компенсаторной опоры. В основе подхода лежит активное задействование тех функций и способностей, которые у ребёнка развиты достаточно хорошо, с целью преодоления имеющихся трудностей.

Прежде чем перейти к конкретным примерам, необходимо отметить, что нейропсихологические игры и упражнения систематизируются в соответствии с теми направлениями, на которые они оказывают наибольшее воздействие. Одним из ключевых результатов такой работы является формирование и совершенствование фонематического слуха у детей.

Рассмотрим упражнения, направленные на тренировку слуховой памяти и концентрации слухового внимания:

- «Угадай по звуку». Взрослый производит звук каким-либо предметом — трясёт колокольчиком, мнёт бумагу или стучит ложкой — пока ребёнок сидит с закрытыми глазами. Задача малыша — определить источник услышанного. Для усложнения задания можно воспроизвести цепочку из двух или трёх разных звуков, которую ребёнку предстоит восстановить по памяти. Упражнение развивает слуховое внимание и кратковременную слуховую память.

- «Ритмическое эхо». Специалист задаёт ритмический рисунок — например, два быстрых удара и один протяжный — а ребёнок воспроизводит его: хлопает в ладоши, топает или использует простые музыкальные инструменты. Постепенно ритм усложняется и удлиняется, а в работу подключаются разные части тела. Упражнение формирует чувство ритма, тренирует слуховое внимание и развивает моторную координацию.

- «Эхо». Суть упражнения заключается в том, что взрослый произносит слоговые цепочки или наборы слов, а ребёнок их воспроизводит, причём с каждым разом количество элементов возрастает. В качестве примера можно привести следующую последовательность: «па-па», затем «па-па-па», и наконец «па-па-па-па». Данная игра направлена на совершенствование фонематического восприятия и тренировку слухоречевой памяти.

Рассмотрим упражнения, развивающие навыки фонематического

анализа и синтеза:

- «Поймай звук». Ребёнок внимательно слушает слова, которые произносит взрослый, и в тот момент, когда в слове звучит нужный звук (к примеру, [С]), хлопает в ладоши. По мере освоения задание усложняется: необходимо определить, где именно находится звук — в начале, середине или конце слова. Основная цель игры — научить ребёнка дифференцировать звуки и проводить фонематический анализ.

- «Найди чужака». Взрослый произносит несколько слов, а задача ребёнка — выделить то из них, которое начинается с другого звука (к примеру: дом, дым, дочка, сом). Данное упражнение направлено на формирование фонематического восприятия и развитие способности к логическому анализу.

- «Словесная эстафета». Первый игрок произносит любое слово, после чего следующий участник должен подобрать слово, отправной точкой которого служит последний звук предыдущего (например: дом — машина — арбуз). Упражнение способствует обогащению словарного запаса, а также совершенствованию навыков фонематического анализа и синтеза.

Рассмотрим упражнения, направленные на различение фонем со схожим звучанием:

- «Покажи картинку». Взрослый раскладывает перед ребёнком изображения предметов, в названиях которых есть созвучные, но разные звуки (дом — ком, суп — зуб). Задача ребёнка — найти и указать на ту картинку, слово которой произнёс взрослый. Упражнение помогает формировать фонематический слух и учит соотносить звуковую оболочку слова с его конкретным значением.

- «Услышь пару». Ребёнку поочерёдно зачитываются пары слов, различающихся лишь одним звуком (бочка — почка, коза — коса, мишка — мышка). Он должен решить, являются ли услышанные слова одинаковыми или между ними есть разница.

Главная цель упражнения — выработать у ребёнка умение тонко разграничивать близкие по звучанию фонемы.

Выделим упражнения для синхронизации полушарий мозга и развития сенсомоторной интеграции:

- «Двуручное рисование». Перед ребёнком кладётся лист бумаги, на котором он одновременно обеими руками изображает одинаковые зеркальные элементы: волнистые линии, окружности и другие симметричные формы. Основная задача — улучшение координации движений и налаживание взаимодействия между полушариями мозга.

- «Движения накрест». Ребёнок поочерёдно тянется правой рукой к левому колену, а левой — к правому, выполняя перекрёстные движения. Для большего эффекта их можно сочетать с одновременным произнесением слогов или отдельных слов. Подобная практика помогает

активизировать мозговые структуры, улучшить координацию и укрепить межполушарные связи.

- «Речевые пальчиковые игры». Синхронизация двигательной активности пальцев рук и произносимых слов достигается через выполнение упражнений, таких как «Сорока-белобока» или «Пальчик-мальчик», в процессе которых ребёнок одновременно воспроизводит текст. Основная задача подобных занятий — стимулирование мелкой моторики, напрямую связанной с речевыми зонами головного мозга, а также выработка координации между движением и речью.

Эти упражнения помогают подготовить почву для дальнейших этапов работы, направленных на развитие фонематического слуха и других психических функций.

Обозначим ключевые этапы организации нейропсихологической игровой деятельности.

Первоначально логопед проводит всестороннее обследование ребёнка: определяет, насколько сформирован фонематический слух, выявляет состояние смежных психических процессов и устанавливает характер имеющихся нарушений.

Следующий шаг направлен на формирование фундаментальных предпосылок дальнейшей работы. Прежде чем переходить к заданиям, требующим развёрнутого звукового анализа, педагог сосредотачивается на укреплении слухового внимания, навыков произвольного контроля, крупной и тонкой моторики, а также на совершенствовании взаимодействия между полушариями головного мозга. С этой целью подбираются игровые упражнения относительно простого уровня сложности.

Для достижения наилучших результатов занятия необходимо выстраивать в игровой и дружелюбной атмосфере, регулярно чередуя различные виды активности, чтобы избежать переутомления ребёнка. Логопед — обязан систематически наблюдать за прогрессом малыша и вносить необходимые коррективы в программу занятий с учётом его индивидуальных особенностей.

Для детей дошкольного возраста оптимальная продолжительность одного урока составляет не более 20–30 минут. Только при условии регулярности и чёткой последовательности можно рассчитывать на положительный результат.

Центральная часть работы предполагает целенаправленное развитие фонематического восприятия через разнообразные игровые упражнения, направленные на анализ, синтез и различение звуков. При этом сложность заданий наращивается постепенно — от лёгких к более трудным — с привлечением разных сенсорных каналов восприятия. Завершающий этап посвящён закреплению приобретённых умений в разнообразных речевых контекстах и переносу сформированных навыков в повседневную

самостоятельную речь ребёнка.

Заключение. Формирование фонематического слуха у дошкольников с ОНР требует комплексного воздействия, и именно здесь нейропсихологические игры и упражнения раскрывают свой значительный потенциал. Помимо непосредственного влияния на когнитивные способности и высшие психические функции, подобные методы создают прочную основу для успешной подготовки детей к обучению в школе. Воздействуя на глубинные нейропсихологические механизмы, лежащие в основе речевых расстройств, данный подход обеспечивает всестороннее и гармоничное развитие ребёнка, одновременно решая задачи целенаправленного совершенствования фонематического восприятия.

Перспективным направлением развития коррекционной педагогики становится объединение нейропсихологического и логопедического подходов, что способно существенно повысить результативность работы со специалистами.

В числе приоритетных задач для будущих научных изысканий можно выделить несколько ключевых аспектов: во-первых, создание узкоспециализированных программ, учитывающих различные варианты проявления ОНР, во-вторых, адаптация нейропсихологического инструментария к условиям цифровой среды и инклюзивных образовательных учреждений, и наконец, отслеживание устойчивости результатов, достигнутых в ходе применения данных методик на протяжении длительного времени.

Список литературы

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2018. – 224 с.
2. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова. – Москва : В. Секачев, 2020. – 320 с.
3. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учебное пособие / А. В. Семенович. – Москва : Генезис, 2021. – 232 с.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2019. – 384 с.
5. Соболева Е. В. Развитие фонематического слуха у детей с ОНР: современные подходы и практические рекомендации / Е. В. Соболева // Специальное образование. – 2023. – № 1 (31). – С. 45–52.
6. Козлова М. И. Нейропсихологические аспекты коррекции речевых нарушений у дошкольников с ОНР / М. И. Козлова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2022. – № 3. – С. 102–110.
7. Петрова Н. Г. Игровые технологии в работе логопеда с детьми с ОНР [Электронный ресурс] // znanio.ru : образовательный портал. – 15.04.2021. – URL: <https://znanio.ru/media/igrovyte-tehnologii-v-rabote-logopeda-s-detmi-s-onr-2676604> (дата обращения: 15.05.2026).

ДОРОЖНАЯ КАРТА КАК ИНСТРУМЕНТ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ

Ремизова Анастасия Вячеславовна, Чернышев Дмитрий Алексеевич

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

remizova_93@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается дорожная карта как инструмент стратегического управления качеством дошкольного образования. Раскрывается сущность дорожной карты, её отличия от традиционного плана мероприятий, функции в контексте управления ДОО. Охарактеризована специфика дошкольного образования как объекта стратегического планирования. Выявлены и проанализированы основные проблемы внедрения дорожных карт в практику дошкольных образовательных организаций: методологическая неопределённость, кадровые дефициты, формальный подход, трудности определения показателей качества, слабая интеграция с ВСОКО. Предложены направления преодоления выявленных проблем, включая разработку методических рекомендаций, повышение квалификации руководителей, цифровизацию мониторинга и интеграцию управленческих инструментов.

Ключевые слова: дошкольное образование, дорожная карта, стратегическое управление, качество образования, управление качеством, внутренняя система оценки качества, ДОО, проблемы внедрения.

Введение. Современный этап развития системы дошкольного образования в Российской Федерации характеризуется усилением внимания к вопросам качества образовательной деятельности. Принятие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и последующее введение Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) определили новые требования к результатам, содержанию и условиям реализации образовательных программ. В этой логике ключевым вектором развития дошкольных образовательных организаций (ДОО) становится формирование эффективной внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО), а также внедрение инструментов стратегического планирования, позволяющих обеспечить устойчивое развитие организации.

Одним из таких инструментов, получивших широкое распространение в управленческой практике последних лет, является дорожная карта. Заимствованный из сферы бизнеса и проектного менеджмента, данный инструмент адаптируется к нуждам образовательных организаций и рассматривается как перспективный механизм визуализации стратегических целей, распределения ресурсов и

контроля достижения показателей качества. Однако практика внедрения дорожных карт в деятельность ДОО сопряжена с рядом проблем, которые снижают эффективность данного инструмента и нередко сводят его применение к формальному заполнению отчётных документов.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью осмысления и систематизации проблем внедрения дорожных карт как инструмента стратегического управления качеством дошкольного образования, а также поиска путей их преодоления.

Цель статьи — выявить и проанализировать основные проблемы внедрения дорожной карты в практику управления ДОО, а также определить направления их решения.

Задачи:

1. Раскрыть сущность дорожной карты как инструмента стратегического управления в образовании.
2. Охарактеризовать специфику дошкольного образования как объекта стратегического планирования.
3. Выявить типичные проблемы разработки и внедрения дорожных карт в ДОО.
4. Предложить направления совершенствования процесса внедрения дорожных карт.

Объект исследования — стратегическое управление качеством дошкольного образования.

Предмет исследования — дорожная карта как инструмент стратегического управления качеством дошкольного образования.

Теоретико-методологической основой являются: теории стратегического управления (И. Ансофф, М. Портер); концепции управления образовательными организациями (В.С. Лазарев, М.М. Поташник); нормативно-правовые акты в сфере дошкольного образования (ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС ДО).

Проблемам, возникающим в управлении образовательными учреждениями, посвящают свои труды Лазарев В.С., Поташник М.М., Фриш Г.Л., Пидкасистый П.И., Сластенин В.А., Рогов Е.И., Конаржевский Ю.А., Шамова Т.И.

Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты могут служить вспомогательным материалом для студентов при подготовке к практическим занятиям по методике преподавания педагогического мастерства, а также в период прохождения практики в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нём уточнено понятие «дорожной карты», а также выявлены и теоретически обоснованы формы работы по её проектированию с учётом стратегий и целей развития дошкольного образования в Российской Федерации.

Основная часть. Понятие «дорожная карта» (roadmap) пришло в

образование из сферы технологического прогнозирования и стратегического менеджмента. В широком смысле под дорожной картой понимается визуализированный стратегический план, который отражает ключевые этапы достижения поставленных целей, временные рамки, ответственных исполнителей, необходимые ресурсы и ожидаемые результаты [1].

В отличие от традиционного плана мероприятий, дорожная карта обладает рядом отличительных характеристик. План мероприятий имеет краткосрочный горизонт планирования (год), высокую степень детализации, низкую гибкость, ориентирован на процесс и представлен в табличной форме. Дорожная карта, напротив, рассчитана на средне- и долгосрочную перспективу (3–5 лет), имеет умеренную детализацию (вехи, этапы, контрольные точки), обладает высокой гибкостью и возможностью корректировки, ориентирована на результат (целевые показатели) и представлена в графической, «дорожной» схеме.

В контексте управления качеством дошкольного образования дорожная карта выполняет следующие функции:

- Стратегическая — определяет долгосрочные ориентиры развития ДОО в области качества.
- Организационная — распределяет зоны ответственности и ресурсы между участниками образовательных отношений.
- Мониторинговая — устанавливает контрольные точки и показатели для отслеживания динамики качества.
- Мотивационная — формирует у педагогического коллектива понимание перспектив развития и критериев успеха. [4].

Однако, как показывают мои наблюдения в ходе профессиональной деятельности и анализа управленческой практики ряда ДОО, реализация перечисленных функций на уровне ДОО сталкивается с серьёзными затруднениями, обусловленными как спецификой самой системы дошкольного образования, так и неготовностью управленческих кадров к использованию данного инструмента. В связи с этим я считаю важным не только констатировать наличие данных затруднений, но и предложить конкретные пути их преодоления, которые могут быть реализованы в практической деятельности каждой дошкольной образовательной организации. Моя цель как исследователя — помочь руководителям ДОО перейти от формального использования дорожных карт к их осмысленному применению в качестве действенного механизма стратегического управления качеством образования.

Дошкольное образование обладает рядом особенностей, которые принципиально отличают его от общего и профессионального образования и создают дополнительные сложности при внедрении инструментов стратегического планирования.

Во-первых, вариативность организационных форм. ДОО

функционируют в различных форматах: группы полного дня, кратковременного пребывания, семейные дошкольные группы, центры развития ребёнка и др. Каждая форма имеет свою специфику целеполагания и критериев качества, что затрудняет унификацию дорожных карт.

Во-вторых, отсутствие формализованных образовательных результатов. В отличие от школы, где качество образования может быть измерено через результаты ЕГЭ/ОГЭ, в дошкольном образовании отсутствуют единые инструменты объективной оценки достижений ребёнка. Основным ориентиром выступают целевые ориентиры ФГОС ДО, которые не подлежат прямой диагностике и не могут служить надёжными индикаторами в дорожной карте.

В-третьих, множественность стейкхолдеров. Качество дошкольного образования оценивается разными субъектами с различных позиций: родители ориентируются на комфорт и безопасность, педагоги — на методическую обеспеченность процесса, управленцы — на соответствие нормативным требованиям, учредители — на эффективность бюджетных расходов. Согласование этих позиций в рамках единой дорожной карты представляет собой сложную управленческую задачу.

В-четвёртых, высокая степень регламентации. Деятельность ДОО регулируется значительным числом нормативных актов (СанПиН, ФГОС ДО, ФОП ДО, профстандарты педагогов и др.), что ограничивает манёвр управленческой команды при стратегическом планировании и нередко превращает дорожную карту в план по устранению замечаний надзорных органов. [5]

Указанные особенности необходимо учитывать при разработке методологии внедрения дорожных карт, однако на практике они часто игнорируются, что порождает проблемы, о которых хотелось бы поговорить подробнее.

Анализ научной литературы, методических рекомендаций и управленческой практики позволил выделить пять ключевых групп проблем внедрения дорожных карт в ДОО.

На сегодняшний день отсутствует единый стандарт или методические рекомендации по разработке дорожных карт применительно к дошкольному образованию, что ведет к методологической неопределённости. ДОО вынуждены самостоятельно определять структуру, содержание, степень детализации и критерии оценки эффективности данного документа. Как следствие, дорожные карты разных ДОО несопоставимы, а их качество варьируется от глубоко проработанных стратегических документов до формальных «планов мероприятий», переименованных в дорожные карты. [4]

Разработка дорожной карты требует от руководителя и его команды компетенций в области стратегического менеджмента, проектного

управления, анализа данных и прогнозирования. Однако, как показывают исследования, в связи с кадровым дефицитом значительная часть руководителей ДОО не имеет специальной управленческой подготовки и ориентирована преимущественно на оперативное управление [2]. Отсутствие навыков стратегического мышления и работы с показателями качества приводит к тому, что дорожная карта разрабатывается формально, без глубокой аналитической проработки. [8]

Дорожная карта нередко воспринимается педагогическим коллективом и руководством как очередной «отчётный документ», необходимый для вышестоящих органов управления, а не как рабочий инструмент развития, носят формальный подход и это порождает следующие негативные явления:

копирование формулировок целей и задач из программ развития других ДОО; использование недостижимо амбициозных или, наоборот, заниженных показателей; отсутствие связи между дорожной картой и реальным бюджетным планированием; игнорирование корректировки карты по результатам промежуточного мониторинга. [7]

Как уже отмечалось, в дошкольном образовании отсутствуют универсальные измеримые показатели качества. При разработке дорожной карты руководитель ДОО сталкивается с необходимостью выбора индикаторов, которые одновременно должны быть:

- измеримыми (поддаваться количественной или качественной оценке);
- валидными (действительно отражать качество образования);
- достижимыми (учитывать ресурсные ограничения ДОО);
- чувствительными к изменениям (отражать динамику за отчётный период). [5]

На практике соблюсти все четыре требования удаётся далеко не всегда. Чаще всего используются показатели, удобные для отчётности (количество проведённых мероприятий, доля педагогов с высшей категорией), но слабо коррелирующие с реальным качеством образовательного процесса.

Дорожная карта и внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО) должны быть взаимосвязаны [5]: результаты мониторинга ВСОКО служат основанием для корректировки дорожной карты, а дорожная карта определяет мероприятия, направленные на улучшение показателей ВСОКО. Однако на практике эти два инструмента нередко существуют параллельно, разрабатываются разными специалистами и не согласуются между собой. Это приводит к дублированию функций, нерациональному расходованию ресурсов и снижению эффективности управленческих решений.

Решение перечисленных проблем требует комплексного подхода, включающего организационные, методические и кадровые аспекты.

Необходима разработка и утверждение на региональном или муниципальном уровне типовой модели дорожной карты для ДОО с учётом вариативности организационных форм. Модель должна содержать: структуру дорожной карты и требования к её разделам; перечень рекомендуемых показателей качества с методиками их расчёта; алгоритм разработки, согласования, утверждения и корректировки карты; примеры дорожных карт для разных типов ДОО.

В программы повышения квалификации руководителей ДОО необходимо включить модули, посвящённые: стратегическому менеджменту в образовании, технологиям проектного управления, обучать методам сбора и анализа данных в управлении качеством, инструментам визуализации стратегических планов.

Внедрение цифровых платформ для сбора, хранения и анализа данных о качестве образования позволит: автоматизировать расчёт показателей дорожной карты и визуализировать динамику изменений в режиме реального времени, что позволит оперативно выявлять отклонения от плановых значений и своевременно корректировать дорожную карту.

Рекомендуется разработать единую циклограмму управленческой деятельности, в которой результаты мониторинга ВСОКО являются входными данными для корректировки дорожной карты, а мероприятия дорожной карты — механизмом реализации решений, принятых по итогам оценки качества. Это позволит преодолеть разрозненность управленческих инструментов и повысить эффективность стратегического управления в целом.

Заключение. Дорожная карта является перспективным инструментом стратегического управления качеством дошкольного образования, однако её внедрение в практику ДОО сопровождается рядом проблем: методологической неопределённостью, кадровыми дефицитами, формальным подходом, сложностью определения показателей качества и слабой интеграцией с ВСОКО.

Преодоление этих проблем требует системных усилий на разных уровнях управления образованием — от разработки нормативно-методического обеспечения до повышения квалификации руководителей и цифровизации управленческих процессов.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку и апробацию типовой модели дорожной карты для ДОО, а также на изучение взаимосвязи между качеством дорожного картирования и реальными показателями качества дошкольного образования. [8]

Список литературы

1. Новиков Д. А. Управление проектами в образовании: теория и практика. — М.: Издательство Юрайт, 2022. — 315 с.
2. Белая К. Ю. Управление дошкольным образовательным учреждением. — М.: ТЦ

- Сфера, 2021. — 224 с.
3. ЗГогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. — СПб.: Питер, 2020. — 480 с.
 4. Майер А. А. Управление качеством дошкольного образования: теория и методология. — М.: Просвещение, 2023. — 198 с.
 5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155) (в ред. от 08.11.2022).
 6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утв. приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028).
 7. Третьяков П. И. Управление образовательными системами. — М.: Педагогическое общество России, 2019. — 352 с.
 8. Кричевский В. Ю. Стратегический менеджмент в образовании. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 276 с.

УДК 376.37

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Рыбинская Юлия Владимировна, Ручица Татьяна Сергеевна

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, РФ

vika201412@mail.ru, t.ruchitsadonnu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается сущность и уровни общего недоразвития речи. Анализируются исследования учёных по вопросам влияния мелкой моторики на речевое развитие детей дошкольного возраста. Рассмотрены особенности и средства развития мелкой моторики детей с ОНР.

Ключевые слова: речь, общее недоразвитие речи, моторика, речевое расстройство, речевое развитие.

Введение. Современная статистика свидетельствует об увеличении числа детей, страдающих речевыми нарушениями. Наиболее распространённым из них является общее недоразвитие речи (ОНР). В трудах Р. Е. Левиной, М. И. Кольцовой и Г. В. Чиркиной детально описаны четыре уровня ОНР, каждый из которых характеризуется определёнными особенностями, включая позднее формирование первых речевых единиц (к 3-5 годам), недостаточную устойчивость внимания, нарушения вербальной памяти и мелкой моторики.

В свете установленной И. П. Павловым, И. М. Сеченовым и А. А. Ухтомским взаимосвязи между развитием тонких движений пальцев рук и функционированием речевых зон головного мозга, возрастает необходимость развития мелкой моторики. Благодаря обилию рецепторов в пальцах, которые активно взаимодействуют с речевыми и моторными

центрами мозга, дети развивают способность к речи и точным движениям. Отсюда следует, что недостаточная развитость мелкой моторики у дошкольников приводит к проблемам с выполнением даже самых простых действий, которые для других детей не представляют сложности. Следовательно, актуализируется задача углублённого исследования особенностей развития мелкой мускулатуры у детей с ОНР.

Основная часть. Общее недоразвитие речи представляет собой группу сложных речевых расстройств, которые возникают у детей дошкольного возраста. Эти расстройства характеризуются проблемами в развитии всех компонентов речевой системы, включая как звуковую сторону речи, так и её смысловое содержание. Важно отметить, что при ОНР интеллект и слух у ребёнка остаются в пределах нормы. У детей с ОНР ярко выражены признаки системных нарушений речевой деятельности. Например, их речь может быть построена с грамматическими ошибками и не иметь чёткого фонетического оформления. Одним из наиболее значимых проявлений является отставание в развитии экспрессивной речи (способности говорить), в то время как понимание обращённой речи остаётся на нормальном уровне. Из-за этих особенностей речь детей с ОНР бывает сложной для понимания и разбора. А в случае отсутствия специального обучения снижается уровень речевой активности ребёнка [6].

Недостаточно развитая речь у детей оказывает влияние на формирование их интеллекта, эмоционально-волевой сферы и восприятия. У таких детей часто наблюдаются проблемы с концентрацией внимания, его неустойчивость и ограниченные возможности переключения. Несмотря на хорошую смысловую и логическую память, их вербальная память страдает, что проявляется в низкой скорости и качестве запоминания. Дошкольники с речевыми нарушениями испытывают трудности с запоминанием сложных инструкций, их частей и последовательности выполнения задач [2].

Кроме того, у детей с речевыми проблемами отмечается замедленное развитие двигательных навыков и общей моторики. Двигательная недостаточность у детей с ОНР проявляется в плохой координации сложных движений, неточности их выполнения, а также в сниженной скорости и аккуратности движений.

Специалисты, изучающие особенности речевого развития детей с ОНР, выделили четыре уровня этого состояния:

- первый уровень (безречевые дети): характеризуется полным отсутствием речи. Дети на этом уровне используют в основном звукоподражание, мимику, жесты и примитивные «лепетные» слова;
- второй уровень: дети начинают использовать слова, но они часто искажены и не всегда понятны. При этом сохраняется активное использование жестов и «лепетных» форм;
- третий уровень: речь становится более развёрнутой, фразовой, но всё

ещё содержит ошибки в произношении (фонетико-фонематические) и построении фраз (лексико-грамматические). Общение затруднено, и детям требуется помощь знакомого взрослого для понимания их речи;

– четвёртый уровень: звукопроизношение в целом правильное, но встречаются незначительные трудности в различении звуков. Могут наблюдаться перестановки звуков и слогов, сокращения, замены или пропуски слогов, что приводит к невнятной дикции и вялой артикуляции. Также присутствуют лексические ошибки (замена близких по значению слов) и нарушения грамматики (например, согласования прилагательных с существительными), но эти ошибки редки и непостоянны [8].

Существует тесная взаимосвязь между речевой деятельностью и развитием мелкой моторики рук. В исследованиях Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуши, О. Н. Усанова, Т. Б. Филичёвой, Г. В. Чиркиной отмечается, что для детей с речевыми нарушениями свойственны инертность, недостаточная подвижность недоразвитие общей и мелкой моторики, а также психофизиологическая расторможенность. По мнению Д. Б. Эльконина развитие мелкой моторики рук взаимосвязано и эффективно влияет на речевое развитие детей. В. А. Сухомлинский подчёркивал: «когда дети активно тренируют движения пальцев, это положительно сказывается на их общей координации, речи и умственном развитии» [4]. Уровень развития мелкой моторики свидетельствует о функциональной зрелости коры головного мозга и психологической готовности ребёнка к школе, а также влияет на способность легко усваивать учебные навыки.

У детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями часто наблюдается отставание в координации движений рук. Под мелкой моторикой понимается способность выполнять точные и скоординированные движения кистями и пальцами, что достигается благодаря гармоничному взаимодействию мышечной, костной, нервной и зрительной систем.

По мнению Василия Александровича Сухомлинского на кончиках пальцев сосредоточены детские способности. Такие виды деятельности, как рисование карандашами и работа с бумагой и ножницами, эффективно развивают мелкую моторику. В процессе этих занятий мышцы рук выступают в роли органов чувств, познания и источника энергии. На основе этих данных была установлена закономерность: если развитие тонких движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Напротив, нарушения в развитии мелкой моторики могут привести к задержкам в речевом развитии [1].

Согласно исследованиям В. М. Бехтерева, произвольные движения верхних конечностей могут оказывать положительное влияние на когнитивные функции дошкольников, в частности, способствуя снижению умственной утомляемости, коррекции звукопроизношения и стимуляции

речевого развития [3].

Продуктивная и художественно-эстетическая деятельность предоставляет детям возможность наблюдать непосредственный результат своего творчества, что формирует у них чувство удовлетворённости, повышает самооценку и развивает чувство гордости за достигнутое. Вследствие этого происходит совершенствование ловкости и укрепление мелкой моторики пальцев рук.

Пальчиковая гимнастика и пальчиковые игры представляют собой один из вариативных методов развития мелкой моторики. Данные упражнения направлены на тренировку движений пальцев и кистей, при этом стимулируя работоспособность коры головного мозга, что свидетельствует о комплексном воздействии на моторику и когнитивные процессы [5].

Пальчиковые игры пользуются огромной популярностью у детей, захватывая их внимание и одновременно способствуя развитию речи и раскрытию творческого потенциала. Эти игры уникальны тем, что для них не нужно никакого специального оборудования; достаточно лишь движений пальцев, чтобы воссоздать образы из окружающего мира – будь то действия животных, формы предметов, фигуры людей или проявления природы.

Игры, в которых задействованы мелкие предметы, такие как разнообразные конструкторы, мозаика, пазлы, бусины или счётные палочки, направлены на развитие чувствительности пальцев рук. В процессе таких игр дети оттачивают координацию движений своих рук. Массаж и самомассаж пальцев и кистей рук представляют собой активное воздействие на нервные окончания, призванное стимулировать речевые области мозга. Чувствительные импульсы, возникающие в результате массажа, регулируют и координируют движения пальцев. Для проведения массажа могут быть использованы такие предметы, как массажные мячики, ватные палочки, грецкие орехи или даже бельевые прищепки.

Изобразительная деятельность играет ключевую роль в совершенствовании мелкой моторики. В процессе творчества, будь то рукоделие, лепка или рисование, дети активно тренируют свои пальцы. Они учатся лучше координировать движения, делать их более точными и согласованными, а также регулировать силу нажима. В результате кисти рук становятся более уверенными, а пальцы – гибкими и послушными, что является отличной подготовкой к освоению письма [3].

Эффективные результаты даёт применение нетрадиционных техник рисования: пальцами, ладошками, ватными палочками, свечой, мелом, песком или кляксографией. Рисование пластилином, ставшее в последнее время очень востребованным, также вносит значительный вклад в развитие мелкой моторики. Помимо этого, оно пробуждает воображение, учит детей экспериментировать с цветами, смешивая их и получая новые оттенки, и знакомит со свойствами материалов для лепки [3].

Освоение базовых навыков самообслуживания, таких как застёгивание и расстёгивание пуговиц, а также завязывание шнурков, способствует совершенствованию мелкой моторики. Для этого детям демонстрируют правильные приёмы выполнения этих действий, подробно разъясняя каждое движение пальцев и кистей рук.

Кроме того, для работы с детьми активно используются различные виды театра: кукольный, теневой и пальчиковый. Эти театральные формы служат целям развития воображения, творческих способностей и мелкой моторики у детей дошкольного возраста. Участвуя в постановках сказок и рассказов, дети задействуют обе руки, что также способствует их ориентации в пространстве.

Важную роль в развитии мелкой моторики играют такие упражнения, как обведение контуров предметов, рисование по клеточкам, штриховка и раскрашивание. В ходе выполнения этих заданий дошкольники учатся управлять движениями рук по собственному желанию, а также контролировать и воспроизводить направление и темп действий, ориентируясь на зрительные образцы [4].

Продуктивная, художественно-эстетическая, трудовая деятельность являются основными видами деятельности, которым обучают детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ).

Одной из ведущих задач дошкольных образовательных организаций является систематическое всестороннее развитие детей и подготовка их к школьному обучению. Подготовка руки к письму, которая включает в себя развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации, относится к одному из направлений подготовки к школе, которые реализуются в ДОУ.

Учреждения дошкольного образования несут ответственность за создание благоприятной среды, способствующей гармоничному развитию каждого ребёнка по всем направлениям: эмоциональному, интеллектуальному, физическому и творческому. Важной составляющей является организация качественного воспитательно-образовательного процесса. Особое внимание следует уделять систематической работе по развитию мелкой моторики. Для этого на занятиях используются специально подобранные дидактические и информационные ресурсы, определяются конкретные цели и задачи, а также тщательно продумывается содержание. Для поддержания интереса и предотвращения утомления рекомендуется использовать игровые методы.

Выделяют следующие педагогические условия развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста с ОНР, которые необходимо создать в ДОУ:

- 1) комплексный подход: всестороннее взаимодействие всех специалистов дошкольного учреждения с родителями, а также обязательное медицинское наблюдение за здоровьем каждого ребёнка;
- 2) создание специальной развивающей среды: необходимо создать

условия, способствующие развитию мелкой моторики через самостоятельную деятельность детей, предлагая им разнообразные занятия и активности;

3) диагностика: регулярное проведение диагностики в начале и конце учебного года, а также промежуточный контроль, позволяют наблюдать за изменениями в развитии моторики и своевременно вносить коррективы в коррекционную работу;

4) индивидуальные коррекционно-развивающие программы: индивидуальные программы, направленные на преодоление нарушений в психоречевой сфере ребёнка и развитие его двигательных функций, являются основой для перспективного и календарного планирования;

5) комплексное воздействие: эффективная коррекция достигается путём комбинирования различных инструментов, методик и приёмов, направленных на развитие всех видов моторики, при активном участии команды специалистов ДОУ [7].

Заключение. Таким образом, для эффективного развития мелкой моторики у дошкольников с ОНР необходимо применение комплексной стратегии. Эта стратегия должна охватывать специально организованные педагогические условия, а также разнообразные методы и формы коррекционной работы. Такая необходимость обусловлена тесной взаимосвязью между совершенствованием мелкой моторики и речевым развитием, поскольку активная стимуляция движений пальцев оказывает позитивное воздействие на функционирование речевых центров головного мозга.

Список литературы

1. Анохина, В. С. Значимость развития тонких движений кисти и пальцев рук у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. С. Анохина, И. С. Левкович // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2019. – № 1. – С. 4-9. – eISSN 2306-2037. – Текст : непосредственный.
2. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова; под научной ред. И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2014. – 96 с. – ISBN 978-5-4441-0049-3/ – Текст : непосредственный.
3. Гаркушова, С. Н. Нетрадиционные техники рисования и аппликации как эффективное средство развития речи детей дошкольного возраста / С. Н. Гаркушова // Инновационная наука. – 2023. – № 5-2. – С. 138-140. – ISSN 2410-6070/ – Текст : непосредственный.
4. Золоткова, Е. В. Коррекционно-развивающая работа по формированию графомоторных навыков дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Золоткова, Н. С. Никашкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 121-125. – ISSN 2311-1305. – Текст : непосредственный.
5. Мардашова, Р. С. Пальчиковые игры с речевым сопровождением как средство развития словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. С. Мардашова, Р. М. Хаертдинова, Е. В. Коновалова // Проблемы современного

- педагогического образования. – 2019. – № 62-2, 2019. – С. 169-174. – ISSN 2311-1305. – Текст : непосредственный.
6. Минаева, Н. Г. Исследование уровня развития осязания и мелкой моторики дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. Г. Минаева, А. В. Зинюхина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 78-81. – ISSN 2311-1305. – Текст : непосредственный.
 7. Порсева, А. Ю. К вопросу о развитии мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе использования продуктивных видов деятельности / А. Ю. Порсева // Теория и практика современной науки. – 2024. – № 3 (105). – С. 104-107. – eISSN: 2412-9682. – Текст : непосредственный.
 8. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина; 5-е изд. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 224 с. – ISBN 978-5-8112-3390-8. – Текст : непосредственный.

УДК 376.37

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Самборская Виктория Юрьевна, Метусова Валерия Александровна,

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
e-mail@mail.ru

Аннотация. В статье проанализированы различные научные подходы к определению понятия «сенсорная интеграция», рассмотрены особенности применения метода сенсорной интеграции в логопедической работе с детьми с нарушениями речи, рассмотрены средства, применяемые для реализации метода сенсорной интеграции и методические подходы к их применению в коррекции речевого развития.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, методы, дети с ограниченными возможностями здоровья, нарушения речи.

Введение. На современном этапе развития системы образования все более актуальным становится внедрение в образовательную вертикаль особых условий, инновационных методов и технологий на начальном этапе работы с детьми, и одним из наиболее эффективных является метод сенсорной интеграции. Данный метод направлен на физическое, речевое и познавательное развитие, которые входят в компонентный состав целевых ориентиров и представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования [10, с. 52].

Анализ научных источников показал, что исследованием сенсорного развития детей с ограниченными возможностями занимались как

зарубежные, так и отечественные ученые. К числу зарубежных исследователей относятся: Э. Джин Айрес, С. Барон-Коэн, П. Болтон, У. Кислинг, А. Банди. В России к этой теме обращались такие исследователи, как Ю. В. Никитина, О. П. Комарова, К. С. Лебединская, О. С. Никольская, М. М. Либлинг, Т. И. Морозова, С. А. Морозов и др.

Многие ученые (И. М. Сеченов, П. Ф. Лесгафт, Л. С. Выготский, У. Кислинг) и другие придавали большое значение изучению сенсорного развития детей. Они сделали вывод, что органы чувств необходимы для нормального взаимодействия с окружающим миром, речевого развития и моторной сферы. Л. С. Выготский является одним из основоположников использования интеграции в обучении. Он считал, что необходимо задействовать сохраненные процессы и активировать компенсаторные возможности. У. Кислинг полагает, что делать акцент на развитии одного только вида чувствительности нельзя. У человека должна быть возможность адекватно реагировать на внутренние и внешние раздражители [1, с. 26].

С педагогической точки зрения, сенсорная интеграция – это совокупность действий, направленных на стимуляцию органов чувств (вкус, вид, звуки, запах, прикосновение, движение, воздействие силы тяжести и положение в пространстве) в условиях координации различных сенсорных систем. В специальной педагогике для этого используют комплексы занятий, игр и упражнений, которые помогают ребёнку видеть, слышать, осязать, ощущать вкусы и запахи, познавать устойчивость своего тела, развивать двигательные умения [9, с. 27]. С логопедической точки зрения, сенсорная интеграция – это концепция и методика работы, которая связывает развитие речи и коммуникативных навыков с развитием сенсорных навыков и интеграцией сенсорной информации [14, с. 168].

Обобщая вышеприведенные термины, представим сенсорную интеграцию в виде совокупности следующих компонентов: сенсорная регистрация – способность человеческого мозга воспринимать информацию от всех органов чувств; сенсорная модуляция – способность вычленять наиболее значимую информацию; сенсорная интерпретация – способность суммировать и интерпретировать ее; организация ответной реакции – способность организовывать и анализировать информацию; адаптивный ответ – способность вырабатывать ответную целенаправленную, эффективную, адекватную реакцию, благодаря которой мозг обеспечивает эффективные реакции тела, перцепцию, эмоции, мысли, поведение, речь [13, с. 202].

Основная часть. Методы сенсорной интеграции становятся основополагающими в логопедической практике, особенно при работе с детьми, имеющими речевые нарушения, такое как общее недоразвитие речи. Эти методы подразумевают использование различных сенсорных стимулов для активизации речевых процессов у детей. Изучение и

применение сенсорной интеграции оказало заметное влияние на подходы к коррекции речи, поскольку они помогают улучшить восприятие окружающего мира детьми с речевыми нарушениями [7, с. 851].

Как замечают Э. В. Замогильная и М. А. Ермакова, сенсорная интеграция в логопедической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья – это комплексный метод развития и обучения ребёнка. Он требует творческого отношения педагога к процессу обучения и предоставляет огромные возможности для использования на занятиях и в любом другом виде детской деятельности [6, с. 476].

В современной логопедической практике применяется широкий спектр средств, способствующих развитию сенсорной интеграции у детей с речевыми нарушениями. Например, автор М. В. Левичева в своем исследовании проанализировала различные виды методов сенсорной интеграции при нарушениях речи, и выделила следующие [7, с. 852]:

- Метод М.А.Р. (Motive, Adaptive, Play), который применяется для активизации речевой деятельности посредством сенсорной стимуляции, метод предоставляет возможность постепенно развивать навыки общения, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка, его уровень развития и готовности к освоению речевых норм.
- Метод пластилина и других пластических масс: игры с ними помогают детям развивать тактильные ощущения и способствуют улучшению взаимодействия с объектами. Важно, чтобы занятия проходили в форме игры: детям можно предложить лепить различные фигурки, что способствует не только развитию моторики, но и формированию речевых навыков через описание действий и объектов. Пластилин имеет разнообразные текстуры и может быть окрашен, что добавляет элемент визуального восприятия.
- Метод бизбордов. Работа основывается на использовании лексических тем согласно тематическому плану воспитательной работы. В связи с тем, что данное логопедическое пособие многофункционально, его можно использовать в развитии воздушной струи, развитии фонематического восприятия, а также на этапах автоматизации звуков. Наполняемость самой доски может варьироваться от желания логопеда.
- Метод «Сухой бассейн» – относительно новый метод сенсорной интеграции в логопедии. Во-первых, его можно использовать для снятия напряжения и настроения для занятия. Во-вторых, можно использовать как «тайник», то есть найти ответ на вопрос преподавателя в шариковом бассейне. В-третьих, выложить столько букв с помощью шариков, сколько звуков в данном слове и др. Опять же, все зависит от фантазии логопеда.

С. В. Шумакова и С. А. Влезько предлагают в качестве средства сенсорной интеграции игровой уголок с пузырьковой колонной,

тактильный куб и песочный бассейн, которые также являются эффективными для использования в логопедической практике. Данные средства сенсорной интеграции стимулируют зрительный и слуховой аппараты, тактильные ощущения, развитие мелкой моторики, обеспечивают релаксацию детей, снятие у них психоэмоционального напряжения. Эти процессы осуществляются благодаря наблюдению за воздушными пузырьками различных оттенков, звукам и вибрациям, издаваемым колоннами, ощупыванию предметов различной формы, поверхности и текстуры без использования зрения, а также разнообразных игр с песком [16, с. 204].

А. Ю. Чистобаева и М. И. Зылева предлагают использовать в логопедической работе «Сенсорное дерево» - коррекционное пособие, применение которого способствует активизации всех компонентов речи. Дерево разделено на четыре сектора, ориентированных на разные каналы восприятия. В каждом секторе имеется определённый блок заданий, которые направлены на формирование представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, совершенствование процессов аналитико-синтетической деятельности, развитие когнитивных процессов, расширение и обогащение словарного запаса, уточнение и понимание слов через сенсорное восприятие [15, с. 15].

О. А. Антохина предлагает осуществлять сенсорную интеграцию за счет ритмической организации. Автор поясняет, чтобы выяснить роль этого фактора, необходимо обратиться к строению головного мозга. Известно, что он состоит из двух полушарий, которые выполняют разные функции. Правое полушарие отвечает за творчество и эстетику, а левое – за логику, аналитическое мышление. Но объединяет работу этих двух полушарий именно ритм. Он организует зрительные и слуховые образы и впечатления, развивает координацию движения, регулирует правильное дыхание и т.п. Учитывая, что ритм имеет такой большой функционал, автор сделал попытку использования его возможностей в коррекционной работе, построенной на основе методов сенсорной интеграции. Так, упражнения содержали в себе элементы логоритмики, использование массажного мячика Су-джок и др. [2, с. 26].

А. А. Левшина и Ю. В. Кравченко проводят развитие связной речи у детей с ОНР методом сенсорной интеграции на основе таких игр и упражнений, как: «сенсорный поднос», «сенсорная коробка с составлением определенного сюжета», «сенсорные дорожки», «волшебный мешочек», «описательный рассказ куклы», «песочный замок». Все игры и упражнения предполагали активизацию различных сенсорных систем с сопутствующими речевыми задачами (описать предмет или действия, составить рассказ, ответить на вопросы, придумать названия) [8 с. 73].

Исследователи М. С. Рукавицын и Л. В. Киселева рассматривают в своей работе специфику использования различных средств сенсорной

интеграция в коррекции речи детей с тяжелыми нарушениями речи. Они предлагают в качестве методических пособий сенсорные коробки, сенсорные дорожки, а так же разнообразный дидактический материал с использованием вкусовых и обонятельных анализаторов. Коробка представляет собой емкость с любым сыпучим наполнителем (желательно природным – крупой, мукой, фасолью и т.п.). Далее составляется план работы, обозначается лексическая тема, которая будет отрабатываться в ней и, соответственно, подбирается содержимое (игрушечные животные, птицы, транспорт, насекомые и т.д.). Использование разных по фактуре – сыпучесть, пластичность, гладкость - шершавость, мягкость – твердость – материалов, как раз отвечает требованиям формирования сенсорной интеграции [12, с. 184].

Немаловажно, что обучение ребенка происходит в рамках ведущего для ребенка вида деятельности – игре. Игровая ситуация позволяет ненавязчиво ставить самые разнообразные задачи: посмотреть и рассказать, что находится в коробке, посчитать предметы, согласовывая числительные с прилагательными, описать их, положить ту или иную игрушку слева, справа, под кустик, на листик – отрабатываются предлоги. Затем можно сочинить сказку, рассказ или небольшую историю. Но главное – игра с сенсорной коробкой позволяет активировать планирующую функцию речи, ведь ребенок, манипулируя с предметами в коробке, может спланировать сценарий, сюжет игры, и потом пересказать его. К сожалению, в последнее время большинство детей, не только с нарушениями речи, но и нормативно развивающиеся затрудняются пересказывать и составлять рассказы, а придуманная, обыгранная и проговоренная история в сенсорной коробке постепенно решает эту задачу. Игра в сенсорной коробке может стать также основой для создания мультфильма. Дети с удовольствием участвуют в работе над созданием живых картинок и озвучивании получившейся истории [12, с. 184].

Как отмечают Д. Б. Бичурина, В. В. Осадчая, Т. В. Григорьева, детям, испытывающим недостаток в тактильных ощущениях, так называемый сенсорный голод, рекомендуются игры с сыпучими веществами или пластичными массами. Выбирается материал, текстура которого приятна на ощупь и не вызывает дискомфорт у ребенка. Это и различный пластилин, тесто для лепки, полимерная и природная глина, слайм, кинетический песок, различные крупы и бобовые, камешки, галька, ракушки. Эти материалы можно применять при вызывании речи, в процессе автоматизации звуков, в работе над слоговой структурой слова. Можно перебирать, сортировать крупу, выкладывать ритмические ряды из бобовых, рисовать пальчиками на песке. Такие игры стимулируют речь, способствуют развитию пальцевой моторики, помогают справиться с эмоциональным возбуждением [5, с. 133].

Другой исследователь И. Б. Балюкова предлагает сенсорную

интеграцию как направление психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи. Интегрированные занятия имеют структуру, предполагающую смену различных видов деятельности, «включение» всех сенсорных систем: слуховой, зрительной, кинестетической, тактильной. Структура занятий содержит 3 блока [3, с. 43]:

1 блок. Развитие произвольной сферы. В двигательной сфере ребенок учится контролировать свои достижения, у него формируется умение работать по образцу и по инструкции педагога. В сфере поведения ребенок учится управлять своим поведением, предвидеть результаты своих поступков, брать на себя ответственность, проявлять самостоятельность.

2 блок. Развитие познавательной сферы и речи. Занятия способствуют развитию восприятия, воображения, внимания, памяти, также развиваются мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, логика, формируются пространственные представления. Развитие и совершенствование коммуникативных навыков предусматривает: развитие умения владеть средствами общения; работа над общей, мелкой моторикой рук.

3 блок. Развитие психофизического компонента и эмоциональной сферы. Занятия способствуют преодолению стрессов и тревожности; формированию умений коллективного обсуждения заданий; обучению детей мобилизации своих сил, умению сосредотачиваться, а также расслабляться; формированию позитивного образа «Я».

Авторы И. М. Никитенко и Д. В. Жогова выделяют этапы работы с использованием метода сенсорной интеграции, которые включают в себя [11, с. 177]:

- оценка особенностей работы сенсорных систем и создание сенсорного профиля для ребёнка с особыми образовательными потребностями;
- разработка индивидуальной программы занятий, основанной на анализе сенсорного профиля (индивидуальный выбор игр и мероприятий с учетом выявленных особенностей);
- формулирование рекомендаций для родителей (или законных представителей) по выбору, организации и эффективному использованию развивающего пространства дома.

Я.А. Бахарева разработала модель сенсорной интеграции в логопедической работе с детьми с ОНР, представляющую собой систему, состоящую из следующих ступеней [4, с. 117]:

1. Сенсорная система и принципы сенсорной системы, на которых базируется логопедическая деятельность:

- многоканальность – дублирование с целью закрепления результатов;
- многоуровневость передачи информации;
- конвергенция – разветвления одного нейрона и контакт с несколькими нейронами предыдущего уровня;
- дивергенции – контакт с нейронами более высокого уровня;

- обратная связь – тормозное значение как часть процесса обработки сигнала;
- кортикализация – кора головного мозга функционально многозначна, и не существует абсолютной локализации;
- двусторонняя симметрия;
- структурно-функциональная корреляция – кортикализация разных сенсорных систем имеет разную степень.

2. Интеграция принципов сенсорной системы дает основание к переходу в рецептивное поле – область, в которой находятся специфические рецепторы, посылающие сигналы связанному с ними нейронам более высокого синаптического уровня сенсорной системы (область сетчатки глаза, зрительная, слуховая и соматосенсорная система).

3. Рецептивное поле, на основе принципов сенсорной системы, направлено на коррекцию речевых нарушений с применением сенсомоторной коррекции, эрготерапии, сенсорной терапии, нейропсихологических методов, методов логопедии.

Заключение. Сенсорная интеграция в логопедической работе предполагает комплексные мероприятия для более успешного решения проблем недоразвития речи дошкольников. Организацию процедуры диагностики и коррекции речи можно существенно улучшить, опираясь на моделирование сенсорной интеграции, так как это позволяет в комплексе развивать психические познавательные процессы. Реализация модели может дать возможность для определения основных направлений и содержания сенсорной интеграции, направленной на изучение причин ОНР, разработать индивидуальную корригирующую дорожную карту для каждого ребенка, позволит выявлять симптомокомплекс психологических возможностей, проблем и нарушений, даст возможность осуществлять анализ механизмов более эффективных форм сенсорной интеграции.

Сенсорная интеграция – это динамический процесс, опирающийся на специфические возможности человека в разные возрастные периоды, это врожденные способности к получению, обработке, взаимопроникновению информации, получаемой от разных сенсорных систем и формирование на ее основе «адаптивного ответа», то есть адекватной поведенческой реакции организма. Использование приемов сенсорной интеграции помогает раскрыть резервные возможности каждого ребенка, а также является действенным средством профилактики вторичных дефектов. Использование метода сенсорной интеграции дает высокие результаты в коррекционной логопедической работе по преодолению речевых нарушений у детей дошкольного возраста с общими нарушениями речи. и не только способствуют развитию речевых навыков, но и помогают детям лучше адаптироваться к окружающему миру, развивая их сенсорное восприятие и моторные навыки.

Список литературы

1. Антохина О. А. Влияние ритмически организованных методов сенсорной интеграции на фонематическое восприятие детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи / О. А. Антохина // Студенческая наука Подмосковью. Сборник материалов Международной научной конференции молодых ученых, проводимой в рамках Года педагога и наставника в России. Орехово-Зуево, 2023. – С. 25-30.
2. Балюкова И. Б. Сенсорная интеграция как направление психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи / И. Б. Балюкова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – №1. – С. 39.
3. Бахарева Я. А. Сенсорная интеграция в логопедической работе / Я. А. Бахарева // Международный журнал гуманитарных и гуманитарных наук. – 2022. – №8-3. – С. 115-119.
4. Бичурина Д. Б. Приёмы сенсорной интеграции в работе учителя-логопеда / Д. Б. Бичурина, В. В. Осадчая, Т. В. Григорьева // Современные научные знания. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза, 2023. – С. 131-135.
5. Замогильная Э. В. Обоснование метода сенсорной интеграции в коррекции речевых нарушений / Э. В. Замогильная // Материалы 70-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. Материалы конференции. Благовещенск, 2021. – С. 472-477.
6. Левичева М. В. Виды методов сенсорной интеграции для детей с речевыми нарушениями / М. В. Левичева // Вестник науки. – 2024. – №12 (81). – С. 851-856.
7. Левшина А. А. Развитие связной речи дошкольников методом сенсорной интеграции / А. А. Левшина, Ю. В. Кравченко, Е. В. Кадукова // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Научно-образовательный центр «Перспектива». Ульяновск, 2020. – С. 70-75.
8. Лысенкова М. Г. Элементы сенсорной интеграции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / М. Г. Лысенкова, М. В. Ершова // Наука через призму времени. – 2022. – №9 (66). – С. 27-31.
9. Любимова Е. С. Проектирование внедрения метода сенсорной интеграции в процессе реализации инклюзивного образования как условие достижения целевых ориентиров федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Е. С. Любимова, И. П. Ляшенко, О. А. Иванова, Н. Н. Фалалеева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №3-1. – С. 52-57.
10. Никитенко И. М. Метод сенсорной интеграции как фактор социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / И. М. Никитенко, Д. В. Жогова // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2024. – №5. – С. 174-179.
11. Рукавицин М. С. Использование сенсорной интеграции в коррекции речи детей с тяжелыми нарушениями речи / М. С. Рукавицин, Л. В. Киселева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-4. – С. 182-185.
12. Терчева М. Н. Технология сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / М. Н. Терчева, Л. Н. Павлова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2019. – №2. – С. 201-210.
13. Хозяинова В. В. Средства сенсорной интеграции в коррекционно-педагогической работе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Хозяинова // Социальные и психологические проблемы глазами молодых – 2022. Сборник материалов XXVI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Сыктывкар, 2022. – С. 166-169.
14. Чистобаева А. Ю. Сенсорная интеграция: сущность и возможности в

преодоления речевых нарушений у детей дошкольного возраста / А. Ю. Чистобаева, М. И. Зылева // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2020. – №6 (32). – С. 13-18.

15. Шумакова С. В. Применение средств сенсорной интеграции в логопедической практике / С. В. Шумакова, С. А. Влезько // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2023. – Т. 4. – С. 202-206.

УДК 378.147

ЭКЛЕКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Самигуллина Анжела Руслановна, Валеева Роза Закариевна

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова
(ИЭУП)»,

г. Казань, Республика Татарстан, РФ
SamigullinaAR1@ieml.ru, rvaleeva@ieml.ru

Аннотация. В статье рассматривается эклектический подход как эффективная методическая основа формирования коммуникативной компетенции у студентов, будущих переводчиков, при обучении французскому языку. Необходимость интеграции различных методов и приемов обучения французскому языку как второму иностранному обусловлена разноуровневой подготовкой обучающихся и практико-ориентированной направленностью высшего образования. В работе рассмотрены структура коммуникативной компетенции, специфика обучения французскому языку как второму иностранному, а также методические преимущества эклектики.

Ключевые слова: эклектический подход; коммуникативная компетенция; французский язык; второй иностранный язык; методика обучения иностранным языкам.

Введение. В рамках современного высшего образования важно учитывать, что обучающимся необходимо не только получать знания, но и уметь их применять в условиях профессиональной подготовки. Благодаря глобализации и активному расширению международных контактов, особую значимость приобретает владение несколькими иностранными языками. При этом обучение французскому языку как второму иностранному имеет свою специфику, связанную с интерференцией раннее изучаемых языков (например, английского), различным уровнем языковой подготовки студентов и необходимостью быстро вывести обучающихся на уровень практического общения, особенно у будущих лингвистов.

Одной из наиболее продуктивных методических основ в данных условиях является эклектический подход. Впервые к такому подходу обратились английские лингвисты Генри Мир и Гарольд Палмер в 1920-30-е годы. Возникновение эклектического подхода связано с идеей не ограничиваться одним методом, а подобрать набор методов в зависимости

от обучающей ситуации и нужд [5]. То есть эклектический подход можно назвать комбинацией методов. Таким образом, эклектический подход — это подход в обучении языку, который сочетает в себе различные методы обучения в зависимости от целей курса и возможностей тех, кто учится.

Актуальность темы обусловлена тем, что формирование коммуникативной компетенции у студентов при изучении французского языка как второго иностранного требует гибкой, вариативной и одновременно структурированной методики обучения. Эклектический подход позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их предыдущий языковой опыт и реальные учебные задачи.

Основная часть. В современной методической практике эклектический подход считается наиболее эффективным. Браун (2007) подчеркнул необходимость целесообразного объединения различных методов.

Оптимизированная эклектическая модель:

1. Для изучения грамматических основ – дедуктивный метод
2. Для усвоения лексики – контекстуальный подход
3. Для развития устной речи – коммуникативный метод
4. Для письменной речи – процессуальный подход (process approach).

Эклектический подход в обучении иностранным языкам не следует понимать как случайное смешение различных методов. Напротив, он предполагает сознательный отбор наиболее эффективных элементов из разных методических систем в зависимости от целей, содержания и условий обучения. Преподаватель, использующий эклектический подход, опирается на коммуникативные и интерактивные формы работы, комбинируя их в единую методическую систему. Эклектический подход позволяет объединять:

1. объяснение и применение языкового материала;
2. упражнения по развитию речевой коммуникации;
3. индивидуальную, парную и групповую работу;
4. элементы перевода и сопоставления языков;
5. проектную деятельность и творческие задания [1].

Такое сочетание делает процесс обучения более динамичным, содержательным и ориентированным на практический результат.

Формирование коммуникативной компетенции является одной из главных целей обучения иностранному языку в вузе [3]. Под коммуникативной компетенцией понимается способность эффективно использовать язык в различных ситуациях общения с учетом норм языка, культуры и речевого поведения. В структуру коммуникативной компетенции входят языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и стратегическая составляющие. Языковая компетенция предполагает знание лексики, грамматики и фонетики. Речевая компетенция связана с умением строить высказывания в устной и письменной форме.

Социокультурная компетенция обеспечивает понимание культурных норм и особенностей межкультурного взаимодействия.

Компенсаторная компетенция позволяет использовать языковые и речевые средства для преодоления трудностей общения. Стратегическая составляющая помогает выбирать адекватные способы решения коммуникативных задач [4].

При обучении французскому языку как второму иностранному развитие всех указанных компонентов особенно важно, поскольку студентам необходимо не просто знать языковые правила, но и уметь применять их в реальном общении. Эклектический подход создает для этого необходимые условия, поскольку включает разнообразные виды деятельности, направленные на интеграцию всех компонентов коммуникативной компетенции [1].

Обучение французскому языку как второму иностранному имеет ряд особенностей.

Во-первых, оно осуществляется на базе уже сформированного опыта изучения первого иностранного языка, чаще всего английского. Это дает определенные преимущества: студенты быстрее осваивают принципы работы с лексикой, грамматикой и текстом, легче воспринимают структуру учебного процесса, способны сравнивать языковые явления [6].

Во-вторых, при изучении французского языка студенты нередко сталкиваются с интерференцией, то есть переносом норм и моделей первого иностранного языка на второй. Это может проявляться в произношении, лексике, порядке слов, употреблении артиклей и предлогов. Следовательно, преподавателю необходимо не только развивать коммуникативные умения, но и целенаправленно предупреждать типичные ошибки.

С точки зрения мотивации студентов, использование аутентичных текстов, диалогов, видеоматериалов, подкастов и ролевых игр помогает поддерживать интерес к изучению языка и формирует устойчивую внутреннюю мотивацию. Практическая ценность эклектического подхода заключается в его адаптивности.

Особенно эффективны следующие формы работы: задания, направленные на обмен информацией; ролевые игры; парная и групповая работа; проектные задания; сравнительный анализ языковых явлений; аутентичные материалы. Такой тип работы позволяет преодолеть интерференцию языков, повысить и развить автономность [2].

Например, при изучении темы «География Франции» сначала можно ознакомиться с новой лексикой, затем показать обучающимся видеоролик по этой теме, обсудить маршрут тура по французским городам и регионам и завершить урок мини-проектом, в котором от студентов требуется дать краткий устный ответ о географии регионов России. Эта модель позволяет развить такие компетенции, как языковая, речевая и межкультурная для

создания естественных условий коммуникации.

Основное преимущество эклектического подхода заключается в том, что его можно по-разному адаптировать под тему занятия. Соответственно, преподаватель должен правильно подбирать инструменты для каждой группы и цели обучения. Еще одним преимуществом является то, что эклектический подход помогает студентам стать более самостоятельными при изучении языка. Выполняя различные задания, они учатся анализировать, сравнивать, обобщать, работать друг с другом и выражать собственное мнение на иностранном языке.

Однако педагогу важно не только применять различные методы, но и уметь интегрировать их в логичную и последовательную систему. Без четкой структуры эклектика может превратиться в механическое переключение упражнений, не обеспечивая желаемыми результатами. Таким образом, важнейшим условием успешного использования данного подхода является методическое планирование и согласованность процесса обучения.

Заключение. Следовательно, эклектический подход является эффективной методической основой формирования коммуникативной компетенции у студентов при обучении французскому языку как второму иностранному. Его ценность заключается в возможности сочетать различные методы и приемы обучения в зависимости от целей занятия, уровня подготовки обучающихся и особенностей учебного материала.

Список литературы

1. Гафурова С.О. Методы, используемые при обучении студентов французскому языку / С.О. Гафурова // Актуальные вопросы романо-германской филологии : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Ташкент, 15–16 ноября 2024 года / Узбекский государственный университет мировых языков. – Ташкент : УзГУМЯ, 2024. – С. 45–50.
2. Дрюченко А. А. Преподавание иностранного языка студентам неязыкового вуза с использованием эклектического метода / А. А. Дрюченко, О. В. Мякушкина // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. — Воронеж : Воронежский государственный университет инженерных технологий. – ISSN 2687-1289.
3. Ревякина Я. Н. Лингвострановедческий аспект в практике коммуникативного обучения русскому языку как иностранному / Я. Н. Ревякина; Министерство образования и науки Российской Федерации, Пятигорский государственный университет, Кафедра словесности и педагогических технологий филологического образования. — Пятигорск : б.и., 2017. — 84 с. — Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=461605> (дата обращения: 22.03.2026).
4. Хавлина Н.И. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов спо посредством информационных технологий. / Инновационные процессы в современном образовании: от идеи до практики. — 2025. С. 78-79.
5. Demirel Ö. Foreign Language Teaching in Universities / Özcan Demirel // Contemporary Education. – 1988. – № 13. – Pp. 17–21.
6. Puren C. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues (3e éd.) / C. Puren. — Paris : Nathan-CLE International, 2012.

ПРОЕКТ ПРОФИЛАКТИКИ СКУЛШУТИНГА ЧЕРЕЗ СПЛОЧЕНИЕ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Седова Екатерина Олеговна, Данилова Марина Владимировна

ФГБОУ ВО «Владимирский Государственный Университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»,
г. Владимир, Владимирская область, РФ
e.sinevagg@yandex.ru.

Аннотация. Предметом исследования выступает профилактика скулшутинга через сплочение ученического коллектива. В статье проанализированы понятия «скулшутинг» и «психологический климат», рассмотрен психологический портрет стрелка и феномен «амок», обоснована связь между школьной изоляцией и риском деструктивного поведения. Предлагается проект программы профилактики «Я, ТЫ, ОН, ОНА – вместе дружная семья», включающий диагностический блок, шесть занятий с элементами тренинга, работу с педагогами и родителями, а также критерии оценки эффективности. Ключевым инструментом программы выступает сплочение ученического коллектива как фактор снижения рисков деструктивного поведения. Для разработки проекта использовались методы: анализ, синтез, систематизация, обобщение, проектирование.

Ключевые слова: скулшутинг, психологический климат, амок.

Введение. Факты вооружённых нападений подростков в образовательных учреждениях свидетельствуют об актуальности проблемы скулшутинга на федеральном уровне. Данные инциденты представляют серьёзную угрозу безопасности и психическому здоровью учащихся. Ключевым фактором риска выступает неблагоприятный психологический климат в школе: буллинг, социальная изоляция, конфликты и дефицит поддержки со стороны сверстников и педагогов. Традиционные меры физической защиты не устраняют психологические причины агрессии. Возникает необходимость в системной профилактике, ориентированной на преобразование среды школьных взаимоотношений.

Проблеме скулшутинга посвящены работы отечественных авторов, таких как: В.В. Орлов, М.В. Авакьян, И.С. Бочарникова, Д.Г. Давыдов, К.Д. Хломов, А.Ю. Карпова, Н.Г. Максимова. Психологический климат ученического коллектива представлен в исследованиях Б.Д. Парыгина, Н.П. Аникеевой, Т.Ю. Круковской, В.В. Бойко и др.

При достаточной теоретической базе специалисты на практике сталкиваются с различными аспектами, потенциально приводящими к скулшутингу, поскольку обусловлены проблемами психологического климата и сплочения ученического коллектива. На основе этого, в статье предлагается проект программы по снижению факторов риска скулшутинга путём формирования благоприятного психологического

климата ученического коллектива.

Основная часть. Термин «скулшутинг» (от англ. school shooting — «школьная стрельба») означает вооружённое нападение на образовательное учреждение, совершаемое, как правило, учащимся или выпускником данного учреждения с целью массового поражения людей. В современной научной литературе под скулшутингом понимается предварительно спланированная акция с применением оружия на территории учебного заведения, осуществлённая лицом, имеющим в прошлом или настоящем прямое или опосредованное отношение к данному учебному заведению, носящая публичный и демонстративный характер, не имеющая корыстных мотивов и направленная на получение максимального количества жертв вне их сегрегации по какому-либо признаку [1, с. 24–26]. Важно подчеркнуть, что скулшутинг не является синонимом «школьного насилия», а выступает как его крайняя, экстремальная форма, характеризующаяся планированием, высокой степенью агрессии и публичностью. От ситуативных конфликтов или актов хулиганства скулшутинг отличается предумышленным характером действий и ориентацией на массовое поражение людей.

Обобщение данных по случаям вооружённых нападений позволяет выделить устойчивый набор социально-психологических и поведенческих характеристик, присущих «школьным стрелкам». Среди наиболее значимых признаков исследователи отмечают переживание буллинга и социальной изоляции. Они встречаются в 70–80% случаев. Более 60% нападавших характеризовались замкнутостью и отчуждённостью от коллектива. Около 50% скулшутеров были увлечены деструктивными субкультурами в интернете. Психические травмы или расстройства диагностированы у 46% нападавших [2, с. 293]. Примерно в 25% случаев в качестве основного мотива выступала месть обидчикам.

Ключевым выводом из анализа психологического портрета является то, что значительная часть скулшутеров не имела выраженных психиатрических диагнозов на момент совершения преступления, но практически все они характеризовались как «изгои» или «аутсайдеры», длительное время подвергавшиеся систематической травле и изоляции со стороны одноклассников [3, с. 96].

Таким образом, теория и эмпирические данные свидетельствуют о том, что именно неблагоприятное положение в ученическом коллективе, а именно: социальная изоляция, отсутствие поддержки со стороны сверстников, длительное переживание буллинга может выступать одним из главных триггеров радикализации поведения подростка. В неблагополучных классах травля выполняет функцию псевдоинтеграции: большинство членов группы сплочается не вокруг общей позитивной цели, а вокруг образа «козла отпущения». Жертва оказывается в полной социальной изоляции. В психологии существует феномен «амок» —

внезапный приступ немотивированной агрессии, нередко заканчивающийся массовыми убийствами, который наступает после длительного периода накопления обиды и чувства безысходности [4]. Накопленная обида и чувство социальной смерти могут толкать подростка к выбору деструктивных способов восстановления справедливости [4, с. 155]. Именно поэтому традиционные меры физической защиты (металлодетекторы, охрана, контроль доступа) не устраняют первопричины агрессии. Возникает необходимость в системной профилактической работе, ориентированной не на запрет, а на преобразование самой среды школьных взаимоотношений и формирование благоприятного психологического климата ученического коллектива.

В психолого-педагогической науке под психологическим климатом ученического коллектива понимается эмоционально-психологический настрой группы, отражающий личные и деловые взаимоотношения её членов, определяемый ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами [5]. Благоприятный психологический климат выполняет три ключевые функции: интегративную (обеспечивает единство группы), адаптивную (помогает новым членам включаться в совместную деятельность) и регулятивную (задаёт нормы и правила взаимодействия) [6, с. 287]. В таких условиях у подростков формируется «чувство мы», которое защищает личность от стрессов и снижает риск обращения к деструктивным формам поведения. И напротив, неблагоприятный климат, характеризующийся разобщённостью, высокой конфликтностью и наличием изолированных аутсайдеров, создаёт питательную среду для буллинга и, в крайних формах, для радикализации агрессии.

Целенаправленное формирование благоприятного психологического климата является не вспомогательной, а основной стратегией социально-психологической профилактики скулшутинга в образовательной среде.

На основе теоретического анализа проблемы нами разработан проект социально-психологической профилактики скулшутинга для подростков «Я, ТЫ, ОН, ОНА – вместе дружная семья».

Цель проекта — создание системы психолого-педагогических мероприятий, направленных на формирование благоприятного психологического климата в подростковом коллективе через развитие сплоченности, коммуникативных навыков и ценностно-ориентационного единства как меру профилактики скулшутинга.

Работа направлена на выявление и коррекцию проблемных зон в структуре межличностных отношений (низкая сплочённость, дефицит коммуникации, поляризация ценностей, повышенная конфликтность), а также на создание условий для формирования доверительной и поддерживающей атмосферы в коллективе.

Задачи проекта:

– развитие у учащихся командообразования, навыков

конструктивного общения, формирование ценностно-ориентационного единства и снижение уровня конфликтности;

- гармонизация детско-родительских отношений как ресурса поддержки благоприятного климата посредством системы просветительских и консультативных мероприятий для родителей;

- повысить компетентность педагогов в вопросах создания благоприятного психологического климата на уроке и профилактики конфликтов.

Целевая аудитория: учащиеся младшего подросткового возраста (12–14 лет). Выбор данного возраста обусловлен тем, что подростковый период является наиболее сенситивным для формирования межличностных отношений, но одновременно и наиболее конфликтным, что требует особого внимания педагога-психолога.

Специалисты, участвующие в разработке и реализации проекта:

- педагог-психолог;
- классный руководитель;
- социальный педагог;
- заместитель директора по воспитательной работе.

Сроки реализации проекта: 6 месяцев.

Проект включает четыре последовательных этапа. Диагностический этап (1–2 недели) предполагает проведение первичной диагностики психологического климата: измерение сплочённости, уровня конфликтности и ценностных ориентаций. Основной этап (3–4 месяца) включает проведение тренинговых занятий с подростками, классных часов психологической направленности, а также работу с педагогами и родителями. Контрольно-оценочный этап (1–2 недели) предусматривает повторную диагностику и сравнительный анализ результатов. Аналитический этап (1–2 недели) направлен на анализ полученных результатов, формулировку выводов и разработку рекомендаций для педагогов по поддержанию благоприятного климата.

Для оценки эффективности проекта используется комплекс валидных диагностических методик. Для измерения степени единства коллектива применяется методика определения индекса групповой сплочённости К. Сижора. Оценка психологической атмосферы в коллективе проводится с помощью методики А.Ф. Фидлера, которая позволяет диагностировать эмоциональное состояние группы по следующим шкалам: «дружелюбие – враждебность», «удовлетворённость – неудовлетворённость», «теплота – холодность», «сотрудничество – несогласованность», «увлечённость – равнодушие», «успешность – безуспешность». Опросник «Климат в классе» Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щелбановой и М.Г. Сороковой даёт интегральный показатель эмоционального фона, уровня конфликтности и взаимопомощи. Тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности» позволяет оценить как

субъективное восприятие учащимися уровня конфликтности, так и их индивидуальную склонность к конфликтному поведению. Методика ценностно-ориентационного единства А.В. Петровского направлена на выявление степени совпадения мнений, оценок и ценностных ориентаций членов группы.

По результатам первичной диагностики выявляются «зоны риска»: низкий индекс сплочённости, неблагоприятный психологический климат, высокий уровень конфликтности, низкий процент ценностно-ориентационного единства. Вторичная диагностика позволяет оценить динамику этих показателей и сделать вывод об эффективности реализованных мероприятий.

Основной этап включает серию из шести занятий для подростков. Первое занятие «Давайте познакомимся заново» направлено на снижение психологической дистанции между участниками, установление правил группы и создание атмосферы доверия. Второе занятие «Эмоции и чувства» ориентировано на снижение уровня конфликтности через развитие эмоционального интеллекта и умения распознавать свои и чужие эмоции. Третье занятие «Мы такие разные» посвящено формированию ценностно-ориентационного единства класса и работе с микрогруппами. Четвёртое занятие «Конфликт и его решение» помогает подросткам освоить конструктивные стратегии поведения в конфликтных ситуациях, обучает навыкам переговоров и поиска компромисса. Пятое занятие «Я + ТЫ = МЫ» развивает сплочённость и навыки командообразования через совместные игровые и проектные задания. Шестое занятие «Управляю собой» направлено на развитие навыков саморегуляции, рефлексии и управления своими эмоциональными состояниями.

Помимо занятий с подростками, проект предусматривает семинар для педагогов по теме «Как создать благоприятный климат на уроке», два родительских собрания (ознакомительное и итоговое), а также индивидуальные и групповые консультации для родителей и педагогов по запросу.

В результате реализации программы предполагается достижение личностных, метапредметных, предметных и количественных результатов. К личностным результатам относятся формирование у учащихся эмпатии, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, освоение социальных норм и правил поведения в группе. Метапредметные результаты включают развитие навыков коммуникации в совместной деятельности, овладение навыками рефлексии и самооценки своих поступков и эмоциональных состояний. Предметные результаты предполагают знание учащимися основных понятий, связанных с психологическим климатом и конфликтом, умение различать конструктивные и деструктивные стратегии поведения.

Количественные ожидаемые результаты выражаются в

положительной динамике показателей по всем используемым диагностическим методикам: повышении коэффициента групповой сплочённости (К. Сигор), улучшении показателей по шкалам методики А.Ф. Фидлера, а именно: снижение враждебности, повышение удовлетворённости и увлечённости, снижении уровня конфликтности по данным опросника «Климат в классе» и теста В.Ф. Ряховского, а также в росте процента ценностно-ориентационного единства (А.В. Петровский). Дополнительным критерием успешности выступает получение положительных отзывов от участников проекта по итогам его реализации.

Заключение. Скулшутинг представляет собой комплексный деструктивный феномен, находящийся на стыке криминологии, социальной педагогики, социальной психологии и информационной безопасности. Его ключевой отличительной чертой является предумышленный, публичный и демонстративный характер с целью массового поражения людей. Анализ психологического портрета скулшутеров показывает, что в основе большинства нападений лежит длительная социальная изоляция подростка в школьном коллективе, переживание буллинга и отсутствие поддержки со стороны сверстников и педагогов.

Психологический климат ученического коллектива является ключевым фактором (защищающим либо провоцирующим) деструктивное поведение подростков. Благоприятный климат, характеризующийся сплочённостью, взаимопомощью и уважением, выполняет интегративную, адаптивную и регулятивную функции, формируя у подростков «чувство мы» и снижая риски агрессии. Традиционные меры физической защиты, такие как металлодетекторы, усиление охраны и контроль доступа, не устраняют первопричины агрессии и должны дополняться системной социально-психологической профилактикой, направленной на преобразование среды школьных взаимоотношений. Именно работа с механизмом амока — предотвращение самого состояния длительного накопления агрессии в изолированной личности — становится ключевой задачей профилактики.

Разработанный проект программы профилактики включает диагностический, основной, контрольно-оценочный и аналитический этапы, предусматривает шесть тренинговых занятий для подростков, направленных на снижение психологической дистанции, развитие умения распознавать и управлять эмоциями, формирование ценностно-ориентационного единства и развитие сплочённости. Проект также включает работу с педагогами и родителями в рамках проведения семинара, родительских собраний и индивидуальных консультаций, что в совокупности обеспечивает формирование благоприятного психологического климата в коллективе.

Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией

разработанного проекта в образовательных учреждениях, анализом эмпирических данных, корректировкой содержания по результатам внедрения, а также адаптацией проекта для разных возрастных групп учащихся. Только трансформируя школьную среду из конкурентно-иерархической модели в модель поддерживающего сообщества, можно представлять реальную, а не имитационную профилактику скулшутинга в современном образовании. Системная работа с психологическим климатом, направленная на устранение самой почвы для возникновения амока и социальной изоляции, становится не вспомогательной, а основной стратегией профилактики деструктивного поведения подростков.

Список литературы

1. Орлов, В.В. Вооруженные нападения на учебные заведения: криминологический и уголовно-правовой аспекты: монография / В.В. Орлов. – М.: Юрлитинформ, 2024. – 180 с.
2. Бочарникова, И.С. Скулшутинг как социально-психологическая проблема современного общества / И.С. Бочарникова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – № 4. – С. 292–295.
3. Карпова, А.Ю. Скулшутинг в России: что имеет значение? / А.Ю. Карпова, Н.Г. Максимова // Власть. – 2021. – Т. 29. – № 1. – С. 93–108.
4. Книжникова, С.В. Амок: актуальность изучения нападений в школах, причины, возможности первичной профилактики / С.В. Книжникова // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10. – № 1. – С. 152–159.
5. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск: БГУ, 2019. – 432 с.
6. Козлов, В.В. Социальная психология: учебник для вузов / В.В. Козлов, С.А. Трифонова, Т.М. Панкратова, Л.А. Николаева. – М.: Юрайт, 2023. – 501 с.

УДК 371.47.022

ТЕОРИЯ КОЛЛЕКТИВА А.С. МАКАРЕНКО: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Смородинова Светлана Васильевна

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»,
г. Йошкар-Ола, РМЭ, РФ
smor.c.v@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальность педагогического наследия А.С. Макаренко в контексте современных задач воспитания молодежи. Раскрываются основные принципы системы: воспитание в коллективе и через коллектив, соединение обучения с производительным трудом, понимание дисциплины как результата самоорганизации и внутренних усилий воспитанников, система перспективных линий. Путем анализа актуальных образовательных практик демонстрируется, как идеи Макаренко применяются в современных социально-педагогических условиях. Делается

вывод о значимости данной концепции для формирования социально ответственной, творчески активной и нравственно устойчивой личности.

Ключевые слова: молодежь, коллективное воспитание, трудовое воспитание, перспективные линии, дисциплина

Введение. Будущее нашей страны в руках молодого поколения. А для того, чтобы оно было спокойным, необходимо целенаправленно заниматься воспитанием молодежи. В этом деле важным является связь поколений. Молодое поколение перенимает опыт прошлого, учится взаимодействовать с окружающими.

Несмотря на смену образовательных парадигм и внедрение инновационных технологий, вопросы эффективного воздействия коллектива на личность остаются в фокусе отечественной педагогической науки. Цель данной статьи заключается в систематизации и анализе ключевых концепций теории коллектива А.С. Макаренко, а также в исследовании их применения в современной образовательной практике.

Основная часть. Значительный вклад в развитие вопроса воспитания через коллектив внес выдающийся педагог Антон Семенович Макаренко. В сборнике Семёна Калабалина «Педагогические размышления» дается следующая характеристика Антона Семеновича «А.С. Макаренко был человеком, преданным государственному делу, патриотом; он любил Россию, оберегал её прошлое и строил её будущее. Вдохновенно увлечённый педагогической деятельностью, он отдавал ей всего себя. Пребывал в постоянной рабочей готовности, был честным, смелым, всегда новым, неожиданным. Нравственная красота его приятно сочеталась с мужественной внешностью, собранностью и чистоплотностью. Он верил в человека и заботился о нём, нетерпимо относясь к порокам. Всего себя он отдавал новой педагогике – воспитанию человека, гражданина своей страны» [2].

Социально-экономические и политические катаклизмы Первая мировая война, революции, гражданская война, привели к массовому сиротству и беспризорности в нашей стране. Дети, отвергнутые обществом, лишённые поддержки, оказывались в ситуации, когда жизненные трудности вынуждали их преступать установленные нормы.

В 1920 году руководство государства поручило А.С. Макаренко основать колонию для несовершеннолетних правонарушителей. Для того, чтобы вернуть их на правильный жизненный путь, педагог начал искать действенные методы и подходы воспитания.

Решение А.С. Макаренко углубиться в сферу исправления несовершеннолетних правонарушителей является ярким подтверждением его глубокого понимания масштабов и сложности проблемы. А.С. Макаренко заботу о беспризорниках рассматривал, как задачу государственной важности, поскольку был убежден в том, что истоки взрослой преступности часто закладываются в юном возрасте.

Работая с несовершеннолетними, Макаренко понял, что перевоспитать правонарушителей можно только через коллектив. В коллективе человек становится личностью, коллектив также меняется, обогащается и совершенствуется благодаря каждому его участнику. В таком коллективе дети учатся взаимопомощи, уважению и пониманию, при этом все члены равны в своих правах и обязанностях.

Суть педагогического подхода Макаренко А.С., заключается в гармоничном сочетании высоких ожиданий от человека и искреннего уважения к нему. Уважение пробуждает и развивает в человеке самоуважение, гордость и чувство собственного достоинства. Когда мы предъявляем человеку серьезные требования (разумные, непреклонные, ясные и категоричные) это само по себе является проявлением уважения: мы верим в его силы, надеемся на успех и готовы ценить его усилия. В свою очередь, такие высокие требования пробуждают в человеке стремление оправдать оказанное ему доверие.

Антон Семенович, обладая педагогической мудростью, понимал, что сразу предъявлять высокие ожидания к воспитанникам было бы нецелесообразно. Поэтому он вводил требования шаг за шагом, но при этом оставался непоколебим в своих требованиях. Решительность, твердость, неустанная забота, постоянное внимание к нуждам произвели на колонистов сильное впечатление.

Педагог много говорил о роли труда в формировании личности. Он утверждал, что полноценное воспитание невозможно без приобщения к труду, поскольку именно труд исторически служит фундаментом для развития общества, благосостояния и культуры. В труде он видел не только способ создания материальных благ, но и мощный инструмент для роста личности. Система организации труда колонистов была основана на отрядах. Каждый отряд формировался индивидуально, исходя из характера работы, а также из того, что интересно и к чему склонны сами воспитанники. Разновозрастной состав отрядов способствовал созданию атмосферы безопасности для младших и формированию у старших чувства ответственности и заботы.

Инновационным в учении педагога стала система «сводных отрядов», которая давала возможность каждому участвовать в роли организатора. Это способствовало формированию у воспитанников навыков лидерства, планирования, а также развитию инициативности. Участие в работе сводных отрядов способствовало воспитанию трудолюбия, формированию навыков самоуправления и ответственности, а также личностному развитию и нравственному становлению.

Будучи руководителем колонии, А.С. Макаренко ставил во главу угла вопрос об умственном развитии воспитанников. При колонии действовала школа, и он совместно с педагогическим коллективом прилагал все усилия для того, чтобы зажечь в ребятах искру подлинного

интереса к учебе и стремление к знаниям.

По мнению А.С. Макаренко, воспитание человека заключается в формировании у него видения будущих путей развития, в связи с чем он выделял несколько типов перспектив: близкую, среднюю, дальнюю; индивидуальную (личную) и коллективную (общественную). Данную систему перспективных линий необходимо выстраивать таким образом, чтобы и отдельный человек, и коллектив всегда имели перед собой привлекательную цель и стремились к ее достижению. При этом педагог подчеркивал важность выбора таких перспектив, которые реально достижимы и ведут к осязаемому успеху.

А.С. Макаренко, исследуя вопросы коллектива, предложил новый взгляд на дисциплину. Он критиковал распространенное представление о дисциплине как о внешнем порядке. Подобное понимание, превращает дисциплину в инструмент подавления, что неизбежно порождает сопротивление со стороны детей. Он пояснял: «Дисциплину не нужно рассматривать только как средство воспитания. Дисциплина есть результат воспитательного процесса, результат прежде всего усилий самого коллектива воспитанников, проявленный во всех областях жизни: производительной, бытовой, школьной, культурной» [4].

А.С. Макаренко признавал человека наивысшей ценностью. Макаренко видел в каждом ребенке, даже правонарушителе, прежде всего человека [3]. В колонии А.С. Макаренко активно боролся с «потребительской философией» и отходил от принципов, где каждый руководствуется исключительно собственными, сиюминутными интересами и совершенно не задумывается ни о том, что будет завтра, ни тем более о далеком будущем. В следствии большой работы облик колонистов, как внешний, так и внутренний, претерпел изменения. На смену анархическому настроению, склонности к необдуманным поступкам, праздности и безразличию пришло чувство товарищества и взаимного уважения. В колонистах прослеживалась сформированность таких нравственных человеческих качеств, как совесть, честь, личное достоинство, благородство, гордость, моральная ответственность. В настоящее время идеи Макаренко А.С. мы видим в деятельности «Движения Первых», которое формирует патриотизм, созидательный труд, жизнь и достоинство, дружба, служение отечеству [1].

А. С. Макаренко сыграл важную роль в создании концепции эстетической педагогики, заложив в её основу идею красоты как ключевого элемента воспитательного процесса. Красота у него и «могучий магнит» и «рычаг» в воспитательной системе [6]. Воспитание чувства прекрасного предлагал вести по трем основным проявлениям:

- 1) красота в природе;
- 2) красота в искусстве;
- 3) красота в самом человеке (физическая и духовная), в труде и во

всех других его жизненных проявлениях.

В настоящее время идеи педагога также используются в воспитании трудных подростков.

Работая с трудными подростками на предприятиях Акционерной компании АЛРОСА в Республике Саха (Якутия), Ишуткин Юрий Иванович, создал уникальную педагогическую систему, объединяющую обучение с практическими производственными задачами и профессиональной подготовкой. Важными аспектами его подхода были понимание проявления психики через деятельность, обучение творческому саморазвитию личности через личностно-ориентированное профессиональное образование [5]. Он понимал, что все это способствует развитию внутреннего потенциала воспитанников, помогает формировать мотивацию к учебе и труду, а также развить их духовные и творческие способности.

Ярким примером использования концепций А.С. Макаренко является Тандинская средняя общеобразовательная школа Усть-Аладанского улуса, которая с 2010 года функционирует как агрошкола. В школе преподаются предметы и элективные курсы, ориентирующие обучающихся для работы в области сельского хозяйства. По завершению учебы они становятся специалистами-овощеводами, трактористами, животноводами, шоферами [5].

Заключение. Система Антона Семёновича Макаренко представляет собой уникальный опыт воспитания личности через коллектив, где ключевыми принципами выступают организация совместного труда, высокие, но справедливые требования, уважение к человеку.

Пройдя непростой путь, полный сомнений, долгих поисков, глубоких размышлений и, порой, настоящего отчаяния, идеи А.С. Макаренко сохраняют свою значимость и в наши дни. Они продолжают вдохновлять и находить отклик в современном обществе, доказывая свою вневременную ценность.

Список литературы

1. Емец Д. В. Воспитательная система А. С. Макаренко в современном образовательном мире / Д. В. Емец. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 12 (615). — С. 354-361. — URL: <https://moluch.ru/archive/615/134488>.
2. Калабалин С.А. Педагогические размышления [Текст] сборник. — Москва : Юстиция, 2017. — 532 с. : см.; ISBN 978-5-4365-0728-6.
3. Колесниченко Т. С. Жизнь и педагогическая деятельность Антона Семеновича Макаренко : монография / Т. С. Колесниченко. — Вологда : ВоГУ, 2017. — ISBN 978-5-87851-724-9. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/171249>
4. Макаренко А. С. О воспитательной системе / А. С. Макаренко. — Москва : Директ-Медиа, 2014.
5. Неустроев А. Н. Идея А.С. Макаренко «Воспитание трудом и в коллективе» на современном этапе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. —

Т. 41. – С. 38–40. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771347.htm>.

6. Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы IV Международной научно-практической конференции (Донецк, 26 июня 2025 г.) : материалы конференции : в 4 томах / под общей редакцией И. А. Кудрейко. — Донецк :ДонГУ, 2025 — Том 1 — 2025. — 373 с. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/504681>

УДК 378.147

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В ЛЕКЦИОННЫЕ ЗАНЯТИЯ

Тищенко Надежда Максимовна

ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный университет»

г. Благовещенск, Амурская обл., РФ

striklhope@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема низкой эффективности традиционных лекционных занятий в педагогическом вузе и предлагается решение через внедрение интерактивных элементов. Приводятся данные экспериментальной работы со студентами 4 курса профилей «Дизайн» и «Технология», подтверждающие рост мотивации и улучшение восприятия материала.

Ключевые слова: интерактивные элементы, мотивация студентов педагогического вуза, лекционные занятия

Введение. В системе высшего педагогического образования лекция традиционно остается одной из ведущих форм организации учебного процесса и принципиально отличается от других форм работ своей дидактической целью и структурой [1, с. 56]. Если практические занятия нацелены на отработку умений и навыков, а семинары – на углубление знаний через диалог, то лекция призвана выполнять системообразующую, методологическую и интеграционную функции, предполагая высокую информационную плотность при доминирующей роли преподавателя как источника знаний. Ключевое отличие лекции – пассивная роль слушателя, что вступает в противоречие с психофизиологическими особенностями восприятия, особенно у современного поколения студентов. Многочисленные исследования подтверждают ограниченность возможностей человеческого мозга при длительном пассивном восприятии на слух. Согласно данным, опубликованным в журнале *Journal of Applied Psychology*, через 72 часа после монотонной лекции человек удерживает в активной памяти лишь 10-15% информации. Однако этот показатель значительно варьируется в зависимости от способа получения данных: при

визуальном подкреплении уровень усвоения возрастает до 25–30 процентов, при самостоятельном поиске информации или участии в дискуссии – до 50-60 процентов, а в процессе игры или практического применения может достигать 75-90% [4, с. 54]. Таким образом, даже взрослые люди с сформированным произвольным вниманием физиологически не способны эффективно усваивать сложный абстрактный материал исключительно в режиме монолога на протяжении академического часа.

Основная часть. С точки зрения нейродидактики, монотонность является главным антагонистом мотивации, поскольку мозг воспринимает однообразную деятельность как не требующую ресурсов, что ведет к снижению тонуса коры больших полушарий и потере интереса [2, с. 4]. Смена видов деятельности – слушание, визуальное сканирование, письменная фиксация, обсуждение, практическое действие – позволяет перераспределять нагрузку между различными отделами центральной нервной системы, поддерживать высокий уровень концентрации (оптимальный цикл внимания составляет 10–20 минут) и удовлетворять базовые потребности в автономии и компетентности [3, с. 424]. Из этого следует объективная необходимость трансформации лекционных занятий посредством внедрения интерактивных методов, которые призваны разрушить монологизм традиционной лекции. Интерактив в лекции не означает полного отказа от изложения теории, напротив, он подразумевает включение коротких, дозированных элементов, активизирующих мыслительную деятельность непосредственно в момент подачи сложного материала. Это превращает лекцию из формы трансляции знаний в форму совместного конструирования смыслов, что особенно важно в педагогическом вузе, где будущие учителя должны овладеть деятельностью технологиями.

В рамках экспериментальной работы на кафедре были разработаны и внедрены интерактивные элементы в лекционные курсы для студентов 4 курса по ряду дисциплин. По дисциплине «Современные методы оценивания результатов обучения» использовался метод «Критериальная карта»: вместо традиционного перечисления видов оценивания лекция строилась как «ярмарка методов», где студенты в группах формулировали плюсы и минусы портфолио, проекта или теста с позиции учителя и ученика, а затем обменивались результатами. По дисциплине «Дополнительное образование в области образования в сфере технологии и дизайна» применялся «Проектный дайджест»: лекция о трендах в дополнительном образовании перемежалась короткими видео-кейсами реальных кружков, после чего студенты в формате «индивидуально-в паре-фронтально» прогнозировали необходимые ресурсы для внедрения этих трендов в школе. По дисциплине «Техническое творчество и основы проектирования» использовался «Мозговой штурм с визуализацией»: при

объяснении методов активизации технического творчества лекция останавливалась, и студентам предлагалось применить метод SCAMPER к простому объекту, например к студенческой парте, фиксируя результаты на стикерах. По дисциплине «Дизайн и декоративно-прикладное творчество» применялось «Визуальное конспектирование»: студенты создавали не линейный текст, а визуальные карты с символами и стрелками по теме исторических стилей, что позволяло оценить глубину понимания через визуальное обобщение. По дисциплине «Профессиональное самоопределение учащихся» в лекцию о профориентационных методиках встраивался элемент «Трудный родитель»: кейс-стади с ролевой игрой, где студенты за пять минут должны были выстроить аргументацию для диалога с родителем, настаивающем на неверном, с его точки зрения, профессиональном выборе ребенка.

Эффективность используемых методов подтверждается исследованиями в области смешанного и активного обучения. Например, применение кейс-анализа и ролевых игр позволяет не только разнообразить занятие, но и повысить усваиваемость материала в условиях, приближенных к профессиональной деятельности [5, с. 55]. Кроме того, использование принципов знаково-контекстного обучения (моделирование реальных профессиональных ситуаций) способствует формированию устойчивой мотивации [1, с. 97].

По итогам первого семестра была проведена анонимная обратная связь, анализ данных показал, что 89 процентов респондентов отметили возросший интерес к обучению по сравнению с дисциплинами, где лекции ведутся в традиционном формате, подчеркивая, что ожидание включенности в процесс снижает апатию перед парой. Кроме того, 67 процентов студентов указали, что информация на лекциях с интерактивными вставками воспринимается легче, поскольку сложные термины запоминаются благодаря немедленному применению. Часть студентов высказали пожелание, чтобы большее количество преподавателей вели занятия подобного типа, особо отмечая важность такого подхода для дисциплин психолого-педагогического цикла, традиционно насыщенных абстрактной теорией.

Проведенное исследование и промежуточные результаты экспериментальной работы позволяют утверждать, что внедрение интерактивных элементов в лекционные занятия является эффективным инструментом повышения мотивации студентов педагогического вуза. Традиционная лекция, несмотря на свою высокую информационную емкость, исчерпала себя как единственный метод передачи знаний в условиях клипового мышления современного студенчества и требований деятельностного подхода. Интеграция краткосрочных интерактивных заданий – кейсов, визуализаций, мозговых штурмов, ролевых игр –

позволяет не только повысить процент усвоения материала, но и решить важнейшую задачу педагогического вуза: продемонстрировать будущим учителям образцы современных образовательных технологий [1, с. 89]. Полученная положительная обратная связь от студентов экспериментальной группы подтверждает, что лекция, построенная на принципах диалога, смены форматов деятельности и немедленного применения теории, становится не рутинной обязанностью, а значимым этапом профессионального становления. Дальнейшее развитие этого подхода видится в создании методического банка интерактивных лекционных модулей и обучении преподавательского состава технологиям фасилитации, чтобы принцип «обучение через взаимодействие» стал системным, а не единичным явлением в образовательном процессе вуза.

Список литературы

1. Камалеева А. Р. Педагогика высшей школы: педагогическое образование : учебное пособие для студентов магистратуры направлений подготовки / А. Р. Камалеева, Н. В. Гризодуб. – Казань : Донецкий национальный университет, 2023. – 230 с.
2. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – 2-е изд. доп. – Москва : Издательство МГУ, 1969. – 504 с.
3. Байжанова Н. С. Зависимость успеваемости студентов от некоторых физиологических показателей и ряда социальных факторов / Н. С. Байжанова, Е. М. Рослякова, К. Х. Хасенова // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4-2. – С. 424-425.
4. Кондрякова М. А. Различные подходы к разработке курсов с применением технологий смешанного обучения для высших учебных заведений / М. А. Кондрякова, Е. В. Скакун // Вестник образования и развития науки Российской академии естественных наук. – 2022. – № 3. – С. 113-116.
5. Денисов В. А. Эффективность усвоения (запоминания) знаний при разных методах преподавания / В. А. Денисов // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 8. – С. 53-56.

ПОИСКИ КОГНИТИВНЫХ ИННОВАЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ: СИНТЕЗ МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

Троицкая Елены Михайловны

ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»

г. Мелитополь, Запорожская обл., РФ

troizkaelena@yandex.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена объективными преобразованиями парадигмы высшего образования под влиянием виртуальной реальности, формирующей «цифровую личность» и создающей вызовы когнитивной ответственности специалиста. Научно-образовательный рост будущего педагога всецело зависит от усвоения фундаментальных наук, ценностно-смысловой детерминации познания, формирования когнитивного суверенитета и инновационного мировоззрения. Эффективным механизмом решения проблемы признается индивидуально-поисковый характер обучения в современном проектно-образовательном тренде. Предлагается примерный алгоритм движения студента от наличного запаса знаний к целостности познания и сознания.

Ключевые слова: когнитивные инновации, подготовка педагогов, методология и методика, индивидуально-проектное обучение, когнитивная ответственность, когнитивный суверенитет, цифровая личность, проектно-образовательный тренд, алгоритм познавательной деятельности, целостность сознания, трансгуманизм, ценностно-смысловая детерминация познания.

Введение. Актуальность исследования методологического, теоретического, методического и организационно-управленческого обеспечения процесса обучения будущих специалистов в современных условиях не сводится к важности изучения содержания дисциплин образовательных программ и даже к формированию разного уровня компетенций, а предполагает переход от «чисто» познавательной деятельности к индивидуально-проектному освоению дисциплин, к производству «когнитивных новаций». Этот переход обусловлен не только объективными преобразованиями в науке и образовании, которые связаны с необходимостью обновления парадигмы высшего образования, но и с императивной потребностью утверждения ряда новых научных и культурно-образовательных стратегий преобразования обучения [3], осуществляемого одновременно в двух реальностях: естественной и виртуальной. Виртуальная реальность «сформировала цифровую личность», стала вызовом формированию её когнитивной ответственности и, по мнению многих авторов, негативно повлияла на природу человека («утраченная парадигма» [2], «породила идеи трансгуманизма [1, с.33].

Основная часть. Научно-образовательный рост будущего специалиста всецело зависит в таком контексте от усвоения фундаментальных наук, от ценностно-смысловой детерминации познания, от формирования у них когнитивного суверенитета, инновационного мировоззрения и утверждение гуманитарных норм во всех сферах жизнедеятельности. Без осмысления процесса перехода к новым векторам обучения и выработки нормативных представлений об освоении ценностно-смысловых оснований конструктивного знания, плюрализма методов и концепций, гуманитарной направленности развития личности и общества невозможно сформировать у студентов мышление нового порядка и когнитивную ответственность.

Как показывает анализ исследований и опыта практики преподавания, самым эффективным механизмом решения данной проблемы является индивидуально-поисковый характер обучения, развития, саморазвития и самообразования студента в сегодняшнем «проектно-образовательном тренде». Причём, следует усилить актуальность проблемы ещё и тем фактом, что поисково-образовательная деятельность в методическом обеспечении является «слабым звеном».

Объём тезисов не позволяет в полном объёме раскрыть примерные предложения по изучению определённой темы дисциплины образовательной программы, поэтому сосредоточим внимание на обсуждении примерного алгоритма движения студента от сложившегося в сознании наличного запаса знаний и актуально формирующихся представлений к целостности познания и сознания.

В процессе освоения дисциплины обучающемуся необходимо, посещая все виды занятий, предусмотренные рабочей программой дисциплины или работая в формате индивидуальной траектории, выполнить контрольные задания, предлагаемые преподавателем для успешного освоения дисциплины. Последовательность предполагает, что сначала следует изучить рабочую программу дисциплины, в которой определены цели и задачи дисциплины и компетенции. Каждый из этих блоков представлен методологическими результатами и процедурами, которые студент показывает в практическом результате или новизне выпускной квалификационной работы, которые определяются в соответствии со спецификой дисциплины и уровнем конкретно-методологических способностей к научно-поисковой, интеллектуально-творческой работе студентов.

Следующий этап является рассмотрение содержания (тематики) дисциплины и взаимосвязей лекций, включающих изложение, обсуждение и разъяснение основных направлений и вопросов, знание которых необходимо в ходе реализации всех остальных видов занятий и в самостоятельной работе обучающегося, и в семинарских занятиях. Причём, каждая из тем предполагает работу с основными понятиями,

терминами/категориями, которые определяются в двойной дефиниции (как понятие и как педагогический термин). Все виды аудиторной и самостоятельной работы обеспечиваются современными образовательными технологиями, использованием разных типов занятий (семинар-конференция, семинар-деловая игра, дискуссии, мозговой штурм, групповое проектирование, проблемные беседы, имитационное моделирование, анализ конкретных ситуаций и т.п.). Однако главный акцент переносится на когнитивно-творческую работу:

- индивидуально-поисковое задание – эссе с презентацией на семинарском занятии, посвящённом обсуждению соответствующей проблемы и вопросов, требующих поиска консенсуса, то есть вопросов из «философии сложностей»;

- индивидуально-проектная работа, связанная с проектированием, конструированием и презентацией программных результатов;

- самостоятельная работа в индивидуально-поисковом процессе способствует приобретению будущими специалистами навыков самостоятельного овладения теоретическими, практическими знаниями и инновационно-практикологическим измерением эффективности изменений системы;

- использование в выпускной квалификационной работе освоенных методологических процедур (аналитика, генерализация, прогнозирование, экспликация, интерпретация и другие).

Заключение. Таким образом, методическое сопровождение поисковой работы студентов в процессе изучения дисциплин способствует формированию целостного познающего сознания.

Список литературы

1. Бондарева Я.В., Жаворонкова Г.А. Формирование новой социальной реальности (гуманизм vs искусственный интеллект) // Современные философские исследования. 2025. № 1. С. 33–39. <https://doi.org/10.18384/2949-5148-2025-1-33-39>.
2. Морен Э. Утраченная парадигма: природа человека. Киев: КАРМЭ-СИНТО, 1995. 240 с. ISBN 5-7719-5062-4.
3. Стратегическая культура студенческой молодежи: наука и образование в обеспечении выбора перспективного развития: монография / Т.С. Троицкая, Е.М. Троицкая, М.Н. Голанова [и др.]; под общ. ред. Л.Ю. Москалевой. Москва: ИНФРА-М, 2025. 177 с. DOI:10.12737/2217039.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ «МОСКОВСКОГО ДОЛГОЛЕТИЯ»: ОПЫТ СЕРЕБРЯНОГО УНИВЕРСИТЕТА МГПУ (УРОВЕНЬ В1+)

Тульцева Анастасия Эдуардовна

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический
университет», г. Москва, РФ
tulcevae@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются лингводидактические особенности преподавания немецкого языка слушателям старшего возраста в рамках проекта «Серебряный университет» Московского городского педагогического университета и анализируется специфика методической работы с аудиторией 55+, имеющей разный опыт изучения иностранного языка. С помощью описательного метода и метода наблюдения представляются принципы преподавания для данной целевой аудитории, анализируются методические аспекты, применяемые лингводидактические материалы и педагогические технологии, а также пути решения возможных проблем. Делается вывод о необходимости создания более гибкой программы для данной возрастной аудитории, а также подчеркивается необходимость применения разных методических приемов на занятиях. Особая роль отводится созданию неформальной доброжелательной атмосферы для поддержки постоянной мотивации возрастных слушателей.

Ключевые слова: лингводидактика, немецкий язык, методические приемы, возрастная аудитория, коммуникативный подход

Введение. В современном мире является неоспоримой необходимостью владеть одним и более иностранными языками. Обучение даже в зрелом возрасте перестало быть единичным редким явлением и превратилось в очень важный социальный и когнитивный инструмент. В контексте масштабной городской программы «Московское долголетие» [2] особое значение приобретает проект «Серебряный университет» [3] Московского городского педагогического университета, в рамках которого ведется преподавание разнообразных дисциплин, в том числе иностранных языков.

Отмечается интерес возрастной категории 55+ именно к немецкому языку. Это можно объяснить рядом причин: многие слушатели уже имеют опыт изучения данного языка в образовательных заведениях в разные периоды жизни, хотели бы освежить и углубить свои знания и использовать немецкий язык не только для личных целей, но и как когнитивный инструмент, тренирующий и стимулирующий мозговую деятельность. Немецкий язык занимает особое место среди изучаемых иностранных языков благодаря своей структурности, логичному построению грамматических конструкций, достаточно легкому

фонетическому аспекту изучения, однако работа с аудиторией старшего возраста требует особого подхода, который учитывает психофизиологические особенности данной категории обучающихся, их мотивацию и жизненный языковой опыт.

Основная часть. Целью данной статьи является раскрытие лингводидактических особенностей преподавания немецкого языка слушателям старшего возраста на среднем уровне (B1+) на основе опыта преподавания в Серебряном университете МГПУ.

Несомненной отличительной чертой групп, состоящих из возрастных слушателей, посещающих подобные проекты, является их неоднородность. В одной группе могут обучаться как продолжающие изучать язык, так и те, кто возвращается к изучению после длительного перерыва, но имеет хорошие базовые знания. Задача преподавателя заключается в определении уровня слушателя и аккуратном корректном направлении его в группу нужного уровня. Необходимо учитывать также психоэмоциональный аспект данной проблемы: в отличие от молодой аудитории, пожилые слушатели часто недооценивают свои истинные знания и хотят оказаться в группе более низкого уровня, поскольку обучение там кажется им более комфортным с психологической точки зрения.

Немаловажным фактором обучения студентов категории 55+ является их мотивация, которая, безусловно, отличается от мотивации молодой аудитории. Если для последних на первом месте стоит потенциальный карьерный рост и профессиональное развитие, то слушатели Серебряного университета стремятся к общению на иностранном языке, использованию его в поездках, иногда для воссоединения с семьей за рубежом. Не менее важным мотивом является тренировка памяти и когнитивных функций и возможность саморазвития.

С учетом часто возникающей небольшой неоднородности групп на занятиях требуется более гибкий подход к методической составляющей урока. Все вышеупомянутые принципы соответствуют компетентностному подходу, на который ориентируются большинство современных преподавателей иностранного языка [7, с.2]

На основании полученного в период 2024-2026 гг. опыта преподавания немецкого языка данной возрастной категории можно выделить пять основных принципов преподавания в данных группах.

1. **Принцип доступности и наглядности** предполагает, что материал должен быть понятным участникам без лишней академической сухости. Например, В.А. Гончарова отмечала, что одной из тенденций развития современного образования является тот факт, что «академичность в целеполагании уступает место практико-ориентированным, «таргетным» задачам» [1, с.103]. Следует использовать разнообразные визуальные опоры, схемы, таблицы и иллюстрации для более систематичного усвоения нового материала. При этом важным

аспектом является дозированность подачи нового материала и систематичное повторение пройденного.

2. Принцип сочетания коммуникативного подхода с традиционными методами, в том числе грамматико-переводном. Для создания комфортной обстановки на занятии, для более быстрого применения новых лексических единиц в приближенных к реальным ситуациям общения коммуникативный метод является крайне подходящим; в то же время отработку грамматического материала многим слушателям удобно проводить в привычном, традиционном для них формате. Задачей преподавателя в данном случае является также демонстрация определенных преимуществ новых средств обучения, например, языковых мобильных приложений, объяснение работы с ними и их возможных сильных сторон по сравнению с традиционным учебником [5].

3. Принцип учета возрастных особенностей требует понимания того факта, что темп усвоения материала у слушателей старшего возраста может существенно отличаться от скорости овладения языком лиц молодого возраста. Данной категории иногда необходимо предоставлять дополнительное время на осмысление и отработку материала, чаще повторять изученные лексические явления и грамматические конструкции.

4. Принцип гибкости учебной программы: изучение именно определенной последовательности тем учебника не является приоритетным, программа адаптируется под потребности и возможности аудитории, преподаватель выясняет, какие грамматические темы вызывают наибольшие сложности у аудитории и какие лексические темы определяются слушателями как потенциально интересные.

5. Принцип поддержания мотивации является приоритетным для преподавания данной целевой группе, поскольку именно благодаря мотивации слушатели возвращаются на занятия. Создание ситуации успеха, доброжелательной атмосферы, поощрение даже небольших достижений, демонстрация прогресса являются поддерживающими мотивацию факторами.

В рамках проекта «Серебряный университет» у слушателей среднего уровня есть возможность разноаспектного изучения немецкого языка – углубленного изучения грамматики, лексико-грамматического практикума и изучение немецкого языка в формате языкового клуба, на котором, помимо отработки лексических единиц определенной тематики, происходит погружение в культуру и историю Германии, Австрии и Швейцарии, что не только обогащает словарный запас участников, но и формирует социокультурную компетенцию.

На занятиях используются преимущественно аутентичные материалы ведущих немецких издательств учебной литературы: *Hueber* [8], *Langenscheidt* [9], *Schubert* [10]. Учебные материалы в них отличаются аутентичностью, актуальностью и соответствуют современным стандартам

преподавания немецкого языка, а также стимулируют преподавателя к применению креативных творческих дидактических методов [6]. Следует отметить, что на безусловную важность определенных критериев при выборе зарубежного учебника как способа подготовки обучающегося к межкультурному общению указывали также Е.Г. Тарева и О.Е. Павлова [4]. Также после достижения определенного прогресса в обучении группам предлагаются аутентичные новостные тексты из сфер науки, культуры и искусства, наиболее интересные данной целевой аудитории. Применение аутентичных текстов на занятиях повышает мотивацию слушателей, поскольку демонстрирует их собственные достижения.

Важным элементом занятий является использование игровых технологий, особенно популярны игры «объясни слово», «снежный ком», ролевые игры при прохождении определенных лексических тем, а также настольные игры для отработки новых лексических единиц и грамматических конструкций. Безусловным достоинством применения данных форм работы является тот факт, что игры снимают психологический барьер, создают непринужденную атмосферу и делают процесс обучения более увлекательным и интересным.

Структура занятия для данной возрастной группы типична для любого современного занятия по иностранному языку (активация фоновых знаний, предтекстовый, текстовый этап работы, отработка новой лексики, завершающая дискуссия) – преподаватель лишь строит занятие с учетом особенностей возрастной аудитории, а также характера некоторых учащихся. Одной из главных целей педагога является преодоление страха перед свободным говорением слушателей и повышение мотивации учащихся, а также создание доброжелательной атмосферы на занятиях.

Заключение. Таким образом можно сделать вывод, что преподавание иностранного языка возрастной целевой группе является одной из современных методических реалий, которая успешно реализуется на практике при использовании определенных педагогических возможностей.

Список литературы

1. Гончарова, В. А. Тенденции современного образования: от проблем к возможностям / В. А. Гончарова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 5. – С. 101-115. – DOI 10.31862/2218-8711-2021-5-101-115. – EDN ALNVOS.
2. Московское долголетие: официальный сайт. URL: <https://www.mos.ru/city/projects/dolgoletie/> (дата обращения 29.05.2026)
3. Серебряный университет МГПУ: официальный сайт. URL: <https://su.mgpu.ru/?ysclid=mpvpbtujir133847397> (дата обращения 29.05.2026)
4. Тарева, Е. Г. Критерии выбора зарубежного учебника как средства подготовки обучающихся к межкультурному общению / Е. Г. Тарева, Е. О. Павлова // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020. – Т. 11, № 3. – С. 121-130. – DOI 10.18721/JHSS.11310. – EDN JVMEOZ.
5. Тульцева, А. Э. Использование мобильных новостных приложений на занятиях по практике устной и письменной коммуникации на немецком языке в современном

вузе (продвинутый этап обучения) / А. Э. Тульцева // Германистика: филология и лингводидактика : СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2025. – С. 140-148. – EDN QIGEEQ.

6. Тульцева, А. Э. Творческий подход к использованию учебника Erkundungen B2 в современном вузе / А. Э. Тульцева // Педагогический дискурс: в современной научной парадигме и образовательной практике : Материалы III Всероссийской конференции, Москва, 28 февраля – 01 2023 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2023. – С. 387-393. – EDN FJKZPK.

7. Языкова, Н. В. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 7. – С. 2-9. – EDN PBUMVP.

8. Hueber Verlag: официальный сайт. URL: <https://www.hueber.de/> (дата обращения 29.05.2026)

9. Langenscheidt Verlag: официальный сайт. URL: <https://www.langenscheidt.com/shop/> (дата обращения 29.05.2026)

10. Schubert Verlag: официальный сайт. URL: <https://www.schubert-verlag.de/index.php> (дата обращения 29.05.2026)

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Тутко Татьяна Владимировна

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, Донецкая Народная Республика

tanya.tutko@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы. Представлены результаты теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы, проведённой на базе дошкольных образовательных учреждений г. Макеевки Донецкой Народной Республики. Описана структура представлений о профессиях (когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий компоненты), критерии отбора художественных произведений. Приведены данные диагностики и доказана эффективность разработанного комплекса мероприятий, включающего перспективное планирование, картотеку произведений, сценарии сюжетно-ролевых и дидактических игр, взаимодействие с семьёй. Результаты исследования подтверждают, что целенаправленное использование художественной литературы способствует формированию целостных и реалистичных представлений о профессиях у старших дошкольников.

Ключевые слова: представления о профессиях, старшие дошкольники, художественная литература, ранняя профориентация, трудовое воспитание, сюжетно-ролевая игра.

Введение. Ранняя социализация личности ребёнка является

приоритетной задачей дошкольного образования. Важнейшая её составляющая – формирование осознанного отношения к миру профессий. В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) закладываются основы познавательного интереса, формируются представления о многообразии профессиональной деятельности, что влияет на социальную адаптацию и личностное становление ребёнка. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), позитивная социализация детей является важным направлением деятельности дошкольных образовательных организаций [8].

Вопросы формирования представлений о профессиях у старших дошкольников привлекают внимание исследователей в области психологии и педагогики. В трудах Е. А. Климова, В. П. Кондрашова, Н. В. Ивановой, М. А. Виноградовой, В. Г. Нечаевой, А. Г. Тулегеновой подчёркивается важность систематических представлений о труде взрослых [1; 4; 6]. Специфику использования художественной литературы для ознакомления детей с профессиями рассматривают Н. В. Наумова, О. Г. Макарова, Т. А. Шорыгина, Э. Р. Заретдинова [5; 7].

Одним из действенных средств формирования представлений о профессиях выступает художественная литература, обладающая огромным потенциалом для передачи детям информации о мире взрослых. Книга говорит с ребёнком через чувства: она позволяет пережить радость от хорошо сделанного дела, почувствовать гордость за героя, испытать уважение к людям разных профессий. Однако, как показывает анализ литературы, вопросы эффективности использования художественных произведений для расширения кругозора и формирования профессиональных ориентаций у дошкольников остаются недостаточно исследованными. Отсутствуют апробированные комплексы занятий, объединяющих книгу, игру и реальный опыт общения с трудом взрослых.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить формирование представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что целенаправленное ознакомление детей старшего дошкольного возраста с художественными произведениями, отражающими разнообразные виды профессиональной деятельности, способствует формированию целостных и реалистичных представлений о профессиях, расширению кругозора и развитию познавательных интересов.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой были определены следующие задачи: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме; изучить особенности использования художественной литературы в процессе формирования представлений о профессиях; разработать и внедрить комплекс мероприятий; провести диагностику уровня сформированности представлений о профессиях у

детей; проанализировать результаты исследования и сделать выводы.

Основная часть. В ходе теоретического анализа нами было сформулировано *рабочее определение* понятия «представления о профессиях у детей старшего дошкольного возраста» как системы знаний и отношений, включающей три компонента:

1. когнитивный компонент (что знает ребёнок): названия профессий, орудия труда, содержание трудовых действий, место работы, результат труда, социальную значимость;

2. эмоционально-ценностный компонент (как относится ребёнок): интерес к различным видам профессиональной деятельности, уважение к людям труда, положительное эмоциональное отношение к труду;

3. поведенческий компонент (как проявляет ребёнок): способность отражать профессиональные роли в сюжетно-ролевых играх, стремление оказывать посильную помощь взрослым, использование в речи названий профессий, проявление любознательности в вопросах о профессиях.

Экспериментальная работа проводилась с октября 2025 года по апрель 2026 года на базе Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 70 общеразвивающего вида городского округа Макеевка» Донецкой Народной Республики. В исследовании приняли участие 15 детей экспериментальной группы (5–6 лет) и 20 детей контрольной группы того же возраста.

Для диагностики уровня сформированности представлений о профессиях использовались две методики: профориентационный опросник Е. И. Климова (определение склонности к типам профессий) и методика «Представления о труде взрослых» Г. А. Урунтаевой и Т. И. Гризик (оценка полноты знаний о трудовых действиях, орудиях труда и социальной значимости профессий).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что в экспериментальной группе наибольшая доля детей склонна к типу «Человек – природа» (40%), далее следуют «Человек – техника» (27%), «Человек – человек» (20%) и «Человек – художественный образ» (13%).

По второй методике низкий уровень сформированности представлений о профессиях в экспериментальной группе имели 47% детей (7 человек), средний – 40% (6 детей), высокий – лишь 13% (2 ребёнка). Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленной формирующей работы.

На формирующем этапе был разработан и апробирован комплекс мероприятий, ядром которого стала художественная литература. Нами была составлена картотека произведений, отобранных по следующим критериям: доступность содержания, наличие яркого образа представителя профессии, описание трудовых действий и орудий труда, воспитательная ценность, жанровое разнообразие.

В картотеку вошли произведения Д. Денисовой «Какие бывают

профессии», Д. Родари «Чем пахнут ремёсла?», Н. Доброты «Мамины профессии» и «Папины профессии», К. Чуковского «Доктор Айболит», В. Сутеева «Про бегемота, который боялся прививок», Г. Остера «Петька микроб», Б. Заходера «Повара», русская народная сказка «Каша из топора», отрывок из стихотворения В. Маяковского «Кем быть?», К. Паустовского «Похождение жука-носорога», Э. Успенского «Про Веру и Анфису», Л. Толстого «Пожарные собаки», К. Ушинского «Как рубашка в поле выросла», а также стихи о творческих профессиях, сельскохозяйственных и транспортных профессиях.

Было разработано перспективное планирование на учебный год, включающее 8 тематических блоков («Все профессии важны», профессии врача, повара, строителя, военного и спасателя, творческие профессии, сельскохозяйственные профессии, транспортные профессии).

Каждый блок включал чтение произведений, беседу, дидактические и сюжетно-ролевые игры, продуктивную деятельность, виртуальные экскурсии.

Использовались все методы художественного чтения и рассказывания: чтение по книге и наизусть, рассказывание воспитателя, инсценирование отрывков, заучивание стихов, беседы с вопросами на эмпатию и прогнозирование.

Для закрепления материала были разработаны дидактические игры («Что нужно для работы?», «Лото на липучках: Профессии», «Подбери инструмент», «Опасно – безопасно») и сценарии сюжетно-ролевых игр («Поликлиника», «Кафе», «Строители», «Ферма», «Автопарк»). Активное взаимодействие с семьёй (памятки для родителей, рассказы родителей о своих профессиях) позволило создать единую образовательную среду.

Результаты контрольного этапа эксперимента зафиксировали устойчивую положительную динамику в экспериментальной группе. По опроснику Климова интерес к типу «Человек – человек» вырос с 20% до 33%, к типу «Человек – художественный образ» – с 13% до 20% (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Динамика доминирующих склонностей в экспериментальной группе по методике Е. И. Климова (констатирующий и контрольный этапы)

Наиболее значимые изменения зафиксированы по методике Урунтаевой и Гризик. Количество детей с низким уровнем сформированности представлений о профессиях сократилось с 47% (7 детей) до 13% (2 ребёнка). Высокий уровень, напротив, вырос с 13% (2 ребёнка) до 47% (7 детей), то есть увеличился в 3,6 раза (Таблица 1).

Средний уровень остался количественно стабильным (40%), но качественно обновился за счёт перехода части детей из низкого уровня в средний, а из среднего – в высокий.

Таблица 1 – Динамика уровней сформированности представлений о профессиях в экспериментальной группе

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап	Динамика
Низкий	7 детей (47%)	2 детей (13%)	↓ 34%
Средний	6 детей (40%)	6 детей (40%)	→ стабильно
Высокий	2 ребёнка (13%)	7 детей (47%)	↑ 34%

Сравнение экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе выявило значимые различия. В экспериментальной группе высокий уровень сформированности представлений достиг 47%, а низкий снизился до 13%. В контрольной группе высокий уровень составил лишь 20%, низкий – 25%. Дети экспериментальной группы стали называть в 3–4 раза больше трудовых действий и орудий труда, научились понимать социальную значимость профессий, активно переносят сюжеты

прочитанных произведений в сюжетно-ролевые игры, проявляют эмоциональную отзывчивость и уважение к людям труда.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. Старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным (сензитивным) периодом для целенаправленного формирования представлений о профессиях благодаря качественному скачку в развитии мышления, памяти, внимания и социальной сферы. Художественная литература обладает уникальным потенциалом для формирования представлений о профессиях, воздействуя одновременно на когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты.

Разработанный и апробированный комплекс мероприятий доказал свою эффективность: высокий уровень сформированности представлений в экспериментальной группе вырос в 3,6 раза, низкий уровень сократился более чем вдвое. Целенаправленное и систематическое использование художественной литературы в сочетании с игровой, продуктивной деятельностью и взаимодействием с семьёй способствует формированию у детей старшего дошкольного возраста целостных, реалистичных и ценностно-окрашенных представлений о мире профессий взрослых. Выдвинутая гипотеза полностью подтверждена.

Полученные результаты могут быть использованы в практике работы дошкольных образовательных организаций для обогащения образовательного процесса и повышения качества социально-коммуникативного и познавательного развития детей. Перспективой дальнейших исследований может стать изучение возможностей использования художественной литературы для формирования представлений о профессиях у детей младшего дошкольного возраста, а также разработка цифровых образовательных ресурсов по данной теме.

Список литературы

1. Буре, Р. С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания : учебное пособие для вузов / Р. С. Буре. – 3-е изд., стер. – Москва : Юрайт, 2024. – 134 с.
2. Заретдинова, Э. Р. Использование художественной литературы как средства профориентации дошкольников / Э. Р. Заретдинова // Педагогическое мастерство : материалы междунар. науч. конф. – Москва : Буки-Веди, 2021. – С. 45–48.
3. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учебное пособие / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 2023. – 432 с.
4. Кондрашова, В. П. Профориентация в дошкольном детстве : методические рекомендации / В. П. Кондрашова. – Саранск : Мордовский ГПИ, 2018. – 120 с.
5. Наумова, Н. В. Художественная литература как средство ознакомления дошкольников с миром профессий : учебно-методическое пособие / Н. В. Наумова, О. Г. Макарова. – Казань : КФУ, 2020. – 92 с.
6. Нечаева, В. Г. Воспитание дошкольников в труде : пособие для воспитателей детских садов / В. Г. Нечаева. – Москва : Педагогика, 2011. – 63 с.
7. Шорыгина, Т. А. Трудовые сказки. Беседы с детьми о труде и профессиях / Т. А. Шорыгина. – Москва : ТЦ Сфера, 2021. – 80 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL <http://ivo.garant.ru/#/document/77677348/paragraph/7:0/> (дата обращения: 05.02.2026).

УДК 37.016: 811.581'243

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ФИЛЬМОВ ХУДОЖЕСТВЕННО- ИСТОРИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Шаймуратова Диана Альбертовна,
Дульмухаметова Гульнара Фаридовна*

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан, РФ
Diansshaim@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается педагогический потенциал художественно-исторических фильмов как средства формирования культуры межнационального общения у обучающихся средней школы на уроках китайского языка. Анализируется структура понятия «культура межнационального общения», обосновывается выбор исторического киноконента, а также предлагаются методические принципы работы с фильмом с учётом психолого-педагогических особенностей подростков.

Ключевые слова: культура межнационального общения, китайский язык, художественно-исторический фильм, средняя школа, межкультурная компетенция, подростковый возраст.

Введение. В условиях современной поликультурной среды особую значимость приобретает задача воспитания личности, способной к уважительному и продуктивному диалогу с представителями иных культур. Федеральный закон «Об образовании в РФ» и федеральные государственные образовательные стандарты фиксируют приоритет воспитательных задач, среди которых важное место занимает формирование гражданской идентичности и уважения к культурному многообразию.

Под культурой межнационального общения принято понимать сложное структурное образование, определяющее характер взаимодействия индивида с полиэтнической средой. Данное понятие включает в себя совокупность следующих личностных свойств, определяющих поведение человека в межкультурной среде: осознанное уважение к культурному своеобразию других народов, способность выстраивать диалог с учетом этого своеобразия, владение нормами

межэтнического этикета, развитая эмпатия, поведенческая гибкость, способность оценивать свои поступки, умение выбирать тактику поведения, минимизирующую конфликты, но способствующую взаимопониманию. Мы разделяем мнение Н.Г. Марковой, которая говорит о том, что в процессе межнационального общения человек выступает как высшая ценность [5]. Однако, признание ценности другого на уровне идеи не гарантирует её автоматического перехода на уровень личностного смысла. Так, на занятиях с шестиклассниками, например, неоднократно сталкиваемся с парадоксальной ситуацией, когда школьники легко перечисляют общие принципы толерантности, но в реальных игровых или дискуссионных ситуациях демонстрируют неспособность применить эти знания, воспринимая представителя иной культуры сквозь призму стереотипов или бытовых предрассудков. Данный механизм описан Х.С.У. Нагметовым: сложность взаимодействия возникает именно там, где встречаются несовпадение поведенческих сценариев [6].

Уроки китайского языка как культурно дистанцированного для российского школьника предмета открывают широкие возможности для решения этой проблемы. Так, нашей задачей на уроках китайского языка является не просто передача лингвистических знаний, а содействие формированию перечисленных личностных свойств в безопасной среде учебного кинопросмотра аутентичных фильмов художественно-исторического содержания, т.к. они позволяют не только погрузить ученика в языковую среду, но и продемонстрировать истоки национальных норм поведения, ценностей и коммуникативных традиций Китая.

В работах И.Д. Витошкиной и М.И. Варакиной подчеркивается, что «китайский язык сегодня служит не только средством межкультурной коммуникации, но и важным инструментом профессионального роста» [2]. Отсюда возникает необходимость проектирования образовательного процесса таким образом, чтобы языковая подготовка неразрывно сопровождалась освоением культурного кода страны изучаемого языка. Усвоение лексических единиц, особенно фразеологизмов и устойчивых выражений (например, в учебнике «Китайский язык: второй иностранный язык: 6-й класс» М.Б. Рукодельниковой, О.А. Салазановой и Ли Тао [8]), должно быть сопряжено с анализом их этнокультурной семантики, уходящей корнями в историю и традиции Китая. Детальное знакомство с календарными обрядами, общественными ритуалами и повседневными обычаями позволяет обучающимся декодировать поведенческие модели носителей языка, в результате формируется более объемное представление о китайской картине мира. Это, в свою очередь, напрямую влияет на коммуникативную эффективность: речь становится не просто грамматически правильной, но и ситуативно уместной.

Обращаясь к вопросу о педагогических средствах, способных решить данную задачу, необходимо остановиться на специфике художественно-

исторического фильма. Художественный фильм обладает уникальной семиотической природой: он объединяет речь, визуальный ряд, интонацию и контекст ситуации. Так, М.А. Березняцкая с соавторами обосновывает, что «использование аутентичных художественных фильмов создает большие возможности для развития навыков во всех видах речевой деятельности и позволяет формировать социокультурную компетенцию» [1]. Фильмы такого рода обладают одновременно познавательной ценностью, обучающим эффектом и сильным эмоциональным воздействием. Выбор не просто художественных, а именно художественно-исторических фильмов для уроков китайского языка обусловлен тем, что исторический контекст позволяет раскрыть такие традиционные китайские ценности, как коллективизм, почитание старших, иерархичность, важность «сохранения лица» и др. Костюмные драмы, будь то экранизации классических романов или современные сериалы, часто строятся на ситуациях, где моральный выбор и речевой этикет становятся двигателем сюжета, что даёт богатый материал для наблюдения, интерпретации и последующего обсуждения в классе. Е.В. Левшикова акцентирует внимание на том, что «рациональное и систематическое использование видеоматериалов на уроках иностранного языка является необходимым условием для организации эффективного обучения» [4, с. 337].

Использовать фрагменты из художественно-исторических фильмов можно на всех этапах урока: подготовки к просмотру (снятие языковых трудностей, постановка познавательной задачи); непосредственного просмотра (первичное восприятие); анализа и интерпретации (творческие задания, речевая практика). При планировании такой деятельности необходимо учитывать психолого-педагогические особенности восприятия подростков. Подростковый возраст, охватывающий обучение в пятом-девятом классах, характеризуется перестройкой самосознания, эмоциональной амплитудой и высокой значимостью групповых норм. В этот период формируются способы оценки «своего» и «чужого». Склонность к быстрым оценкам может провоцировать стереотипизацию, когда незнакомая культурная норма оценивается как «странная» или «неправильная». И.В. Екимова и В.А. Шульженко обращают внимание на важность работы с чувствами: путь к взаимопониманию лежит не только через знания, но и через стремление видеть достоинства людей другой национальности [3]. Художественный фильм в этом смысле является эффективным инструментом создания условий для эмоционального соучастия, позволяя подростку прожить ситуацию культурной встречи, а не просто проанализировать её. Зрительское сопереживание героям из иной культурной среды снижает защитную реакцию и открывает путь к принятию иных норм как равноправных, а не угрожающих.

Исходя из сказанного, можно выделить несколько принципов

использования художественно-исторических фильмов на уроках китайского языка: принцип культурной аутентичности, принцип фрагментарности и дозирования, принцип диалога культур, принцип деятельностного подхода, принцип эмпатийной вовлеченности.

Остановимся на них подробнее. Принцип *культурной аутентичности*, предполагает отбор таких фрагментов, которые достоверно отражают быт, иерархию, жесты, этикетные формулы и систему ценностей китайского общества в конкретный исторический период. Аутентичный материал позволяет подростку столкнуться с иной системой поведенческих правил, где пауза в разговоре, взгляд, жест или молчание значат не меньше, чем слова. Правила, где иерархия, дистанция в общении и знаки уважения прописаны гораздо жёстче, с более формальным и церемонным поведением, нежели в современной подростковой среде, показывают учащимся другую культурную реальность.

Принцип фрагментарности и дозирования связан с психологическими особенностями восприятия подростков, чьё внимание отличается кратковременностью. Демонстрация полнометражного фильма целиком на укладывается во временные рамки занятия, ограниченного 45-ю минутами. Следовательно, необходимо отобрать непродолжительные по времени, но наполненные смыслом эпизоды, каждый из которых решает конкретную дидактическую задачу – от знакомства с приветствием до анализа конфликтной ситуации, разрешаемой в соответствии с национальными культурными нормами. При этом хорошим методическим приемом является остановка фильма с тем, чтобы учащиеся попытались предугадать дальнейшее поведение или реплику героя. Например: «Что должен сейчас сделать герой фрагмента? Почему он ждет, а не входит сразу?»

Принцип диалога культур реализуется через систему вопросов и заданий, которые не позволяют подростку оставаться в позиции внешнего наблюдателя, оценивающего «чужое» как «странное». Обсуждение художественно-исторических фильмов должно строиться не по схеме «у них — у нас», а с пониманием того, что «по-разному, потому что разные ценности», подчёркивая тем самым уважение к обеим культурам. Например, после эпизода, где герой демонстрирует почтительное молчание в ответ на несправедливую критику старшего, мы задаем вопрос: «Как поступил бы в такой ситуации твой ровесник в России? Чем объясняется разница в поведении русского и китайца? Есть ли в китайской модели поведения то, что можно понять и принять?»

Принцип деятельностного подхода подразумевает, что завершающим этапом работы после просмотра фрагмента фильма должны стать коммуникативные упражнения аналитического и продуктивного характера. Т.е. деятельностное включение переводит опыт зрительского

сопереживания обучающихся в опыт собственного культурно-коммуникативного действия, что является необходимым для перехода абстрактного признания ценности «другого» на уровень личностного смысла.

Сформулированные принципы согласуются с выводами, представленными в исследованиях Т.Г. Рабенко и С.И. Глазуновой, посвященных использованию художественных текстов и их экранизаций при обучении китайскому языку. Авторы доказывают, что наибольший эффект в обучении достигается тогда, когда используются не отдельные виды материалов, а их сочетание, т.е. при соединении текста и фильма как вербального и визуального способов подачи информации. Текст даёт возможность вдуматься, проанализировать языковые особенности, фильм — увидеть, как эти особенности реализуются в живой речи, в конкретной ситуации. Вместе они создают объёмную картину, которая запоминается лучше и позволяет глубже понять не только язык, но и культуру, стоящую за ним [7, с. 1957].

Возможность практической реализации данных принципов можно проследить на примере работы с фрагментом исторического фильма в средней школе.

Эффективным является использование интегративного подхода, который позволяет выстроить занятие как комбинацию текста и видео. Краткий адаптированный текст, например, диалог из учебника или распечатка с репликами, может предварять просмотр эпизода, настраивая обучающихся на тему. Сам фильм выступает в роли яркой аудиовизуальной иллюстрации, закрепляющей понимание культурного контекста. Так при изучении темы уважения к старшим уместно показать фрагмент, где ученик в традиционном Китае обращается к учителю или отцу. После просмотра ключевым становится вопрос, почему герой не смотрит в глаза старшему и почему важна пауза. Однако к такому обсуждению обучающихся нужно подготовить. Перед фильмом они вспоминают, какие слова вежливости они знают и как обращаются к учителям в России. Непосредственно в процессе демонстрации фрагмента задачей обучающихся является обратить внимание на жесты, положение рук, поклон, интонацию и форму обращения. По окончании просмотра на этапе интерпретации происходит обсуждение того, почему герой не смотрит прямо в глаза старшему, почему пауза так важна и какие ценности стоят за этим поведением. Завершающим этапом может стать парная работа, когда ученики сравнивают увиденное с русскими нормами общения, пытаются найти различия и сходства, а затем разыгрывают короткий диалог «Разговор со старшим», используя китайские формулы вежливости.

Использование художественно-исторических фильмов на уроках китайского языка в средней школе является эффективным средством

формирования культуры межнационального общения. Рассматриваемый формат работы отвечает возрастным особенностям подростков, их заинтересованности к эмоциональным переживаниям и визуальному восприятию информации. Исторический контекст помогает обучающимся увидеть глубинные основания китайской культуры, понять логику поступков и речевого поведения персонажей. При соблюдении принципов фрагментарности, диалога культур и деятельностного подхода фильм перестаёт быть просто развлечением и превращается в инструмент воспитания уважения, эмпатии и коммуникативной грамотности. Дальнейшая разработка данной темы может быть связана с созданием конкретных сценариев уроков и подбором фильмографии, соответствующей возрастным ограничениям и тематическому планированию. Перспективой исследования является создание Глоссария киноцитат — подборки коротких видеофрагментов с QR-кодами на полях учебника, что позволит обучающемуся самостоятельно дома посмотреть 30-секундный пример употребления стандартных этикетных формул (например, вежливого вопроса о самочувствии или просьбы) в аутентичном историческом контексте, минуя чтение традиционной лингвострановедческой справки об этикете.

Список литературы

1. Березняцкая, М. А. Художественный фильм как средство формирования социокультурной компетенции студентов-билингвов (на примере киносказки А. Роу «Морозко» / М. А. Березняцкая, А. В. Денисенко, Ю. М. Калинина // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. – 2024. – № 1(17). – С. 37-42. – DOI 10.18572/2687-0339-2024-1-37-42. – EDN NUSR XU.
2. Витошкина, И. Д. Обучение китайскому языку в системе школьного дополнительного образования с использованием интерактивных методов / И. Д. Витошкина, М. И. Варакина // Cifra. Педагогика. – 2025. – № 1 (7). – С. 1-7. – DOI: <https://doi.org/10.60797/PED.2025.7.3>.
3. Екимова, С. Г. К проблеме воспитания культуры межнационального общения в современных реалиях России / С. Г. Екимова, Н. В. Шульженко // Инновационные технологии и образование: Материалы международной научно-практической конференции. В 2 частях, Минск, 28 апреля 2022 года. Том Часть 1. – Минск: Белорусский национальный технический университет, 2022. – С. 38-50. – EDN RJYTCQ.
4. Левшикова, Е. В. Видео-ресурсы как средство формирования коммуникативной и межкультурной компетенции / Е. В. Левшикова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Москва, 16–17 ноября 2023 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. – С. 336-348. – EDN HFHMLH.
5. Маркова, Н.Г. Культура межнационального общения - базовый индикатор межнациональных отношений / Н.Г. Маркова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 81. – С. 94-103. – EDN JVZOKP.
6. Нагметов Х.С.У. Межкультурные коммуникации // Научный аспект. 2024. Т. 15, № 2. С. 1844–1854.

7. Рабенко, Т. Г. Художественный текст и его экранизация как учебный материал в иноязычной аудитории (на примере практики преподавания китайского языка) / Т. Г. Рабенко, С. И. Глазунова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 18, № 5. – С. 1952-1959. – DOI 10.30853/phil20250276. – EDN IDKPRZ.
8. Рукодельникова М.Б., Салазанова О.А., Ли Тао. Китайский язык: второй иностранный язык: 6-й класс: учебник. М.: Просвещение, 2022. 175 с. ISBN 978-5-09-101118-0.

УДК: 374

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Шамрай Елена Николаевна

МБОУ дополнительного образования детей «Центр детского и юношеского творчества Ворошиловского района г. Донецка»,
г. Донецк, ДНР, РФ
vcdut@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается значимость индивидуально-дифференцированного подхода в формировании вокальных навыков у старших дошкольников. Подчеркивается, что эффективность обучения пению зависит не только от методов и форм организации занятий, но и от учета индивидуальных особенностей детей, таких как уровень музыкального слуха, координация между голосом и слухом, а также эмоциональное состояние ребенка. Авторы выделяют несколько причин, влияющих на качество пения, включая слабо развитый музыкальный слух, стеснительность и отсутствие интереса к певческой деятельности. В статье предлагается деление детей на интонационные группы в зависимости от их вокальных способностей, что позволяет более эффективно подходить к обучению. Описаны методы работы с различными подгруппами детей, включая использование игровых технологий, упражнений на развитие артикуляции и дыхания, а также применение мультимедийных средств для повышения интереса к занятиям. В заключение подчеркивается важность создания положительной атмосферы на занятиях и необходимости диагностики для отслеживания динамики развития каждого ребенка

Ключевые слова: индивидуально-дифференцированный подход, вокальные навыки, старшие дошкольники, обучение пению, педагогические технологии, музыкальные способности.

Введение. Формирование певческих умений у детей старшего дошкольного возраста – сложный и многогранный процесс, требующий от педагога не только владения методикой, но и глубокого понимания детской психологии. В условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) на первый план выходит индивидуально-дифференцированный подход, который позволяет учитывать уникальные

способности, темп развития и психофизиологические особенности каждого ребенка.

Индивидуальный подход – это организация образовательного процесса на основе всестороннего учета индивидуальных особенностей конкретного воспитанника. Дифференцированное обучение подразумевает разделение детей на подгруппы по уровню их музыкального развития, способностям или личностным качествам для работы над общими задачами с использованием разных методов и сложности заданий.

Актуальность данного подхода обусловлена тем, что даже в рамках одной возрастной группы дети демонстрируют колоссальный разброс в уровне подготовки: от одаренных вокалистов до так называемых «гудошников» (детей, которые еще не умеют чисто интонировать и чаще поют в пределах диапазона 2-3 звуков соль-ля малой октавы – до первой). Игнорирование этих различий ведет к потере интереса у сильных учеников и формированию чувства неуспешности у слабых.

Основная часть. Индивидуальность представляет собой совокупность социально значимых отличий, определяющих уникальность психики и личности человека. Эта неповторимость находит выражение в темпераменте, характере, специфике интересов, интеллектуальных и перцептивных качествах, а также в потребностях и способностях [10].

В отечественной психологии (50-60-е гг.) проблема индивидуальности исследовалась такими учеными, как Б. Г. Ананьев [1], В. А. Крутецкий [7], С. Л. Рубинштейн [13], Б. М. Теплов [14] и др. В рамках этого подхода сущность индивидуальности трактовалась как проявление характера и как неповторимое сочетание психологических свойств. Значительный вклад внес Б. М. Теплов, который исследовал свойства нервной системы и их индивидуальное проявление, влияющее на деятельность.

Согласно концепции Б. Г. Ананьева, индивидуальность выступает ядром личности, интегрирующим в себе индивида, личность и субъекта деятельности. Это целостная система, представляющая собой уникальный способ реализации человеком своих потенциальных возможностей [1].

Развитие категории «индивидуализация обучения» базируется на подходе к образовательному процессу, принятом в трудах многих теоретиков (Н. И. Бочарова, С. Ю. Бубнова [5], П. Я. Гальперин [4], А. Н. Леонтьев [8], С. Л. Рубинштейн [13], Д. Б. Эльконин [14]). Этот подход опирается на философское положение о психике как специфической форме отражения объективной реальности. Ключевым для определения и уточнения данного понятия стало утверждение исследователей (Н. И. Бочарова [5], В. А. Крутецкий [7], А. Г. Маклаков [9]) о важности достижения гармонии между управляемым процессом усвоения знаний и обеспечением максимального развивающего эффекта.

В широком смысле индивидуализацию трактуют как выделение

личности по её уникальным свойствам и учёт индивидуальных особенностей каждого элемента при анализе совокупности предметов или явлений.

В контексте педагогики индивидуализация обучения представляет собой организацию учебного процесса таким образом, чтобы выбор методов, приёмов и темпа работы соответствовал индивидуальным различиям учащихся и уровню развития их способностей. Также это понятие определяют как комплексную, целенаправленную систему изучения личности, проектирования траектории её развития и практической реализации этого проекта в рамках учебно-воспитательной деятельности коллектива.

Педагогическое обоснование дифференциации определил Ю. К. Бабанский [2], исходя из теории Л. С. Выготского [3] о зоне ближайшего развития ребёнка, и рассматривал дифференциацию как способ оптимизации процесса обучения.

В. А. Сластенин выделил принцип дифференциации воспитания, который предписывает выбирать педагогическое воздействие в соответствии с личностными особенностями группы воспитанников, преобладающими в данном детском сообществе [12].

В педагогической практике учёт этих особенностей является обязательным условием эффективности. Психические процессы у детей протекают по-разному: одни склонны к предварительному планированию, другие – к немедленному действию; одни действуют стереотипно, другие – разнообразно [11]. Игнорирование этих особенностей делает педагогическое воздействие безрезультатным. Изучение индивидуальности дошкольника должно базироваться на анализе его деятельности (игровой, познавательной), в рамках которой формируются регулятивные функции (память, мышление). Ключевым условием для полноценного развития является создание среды, обеспечивающей ребёнку оптимальную свободу в деятельности и общении, основанной на принципах гуманизма: понимании и терпимости.

Примером личностно-ориентированного воспитания является педагогическая система Марии Монтессори. Ключевой идеей метода является признание того, что каждый ребёнок обладает уникальным набором возможностей, потребностей и социальных связей, что определяет его индивидуальный путь развития. Сущность теории М. Монтессори определяется тремя основными принципами: воспитание должно быть свободным, учитывать индивидуальность и базироваться на результатах наблюдения за ребёнком. Уникальность этой педагогики заключается в глубокой вере в природную сущность ребёнка, стремлении исключить любое авторитарное давление на формирующуюся личность и ориентации на идеал свободной, самостоятельной и активной индивидуальности [6].

Возрастными особенностями старших дошкольников (5–7 лет)

педагоги и психологи определяют: активное развитие музыкального слуха и памяти; способность к подражанию (важно для вокальной техники); эмоциональную восприимчивость и неустойчивое внимание [].

Эти особенности требуют особого подхода: коротких, динамичных занятий с игровыми элементами.

В педагогической практике мы выделили ряд эффективных приемов реализации индивидуально-дифференцированного подхода в формировании вокальных навыков старших дошкольников:

Работа по интонационным группам. Дети делятся на три условные группы:

Первая группа: Поют правильно самостоятельно или с минимальной поддержкой.

Вторая группа: Воспроизводят мелодию приблизительно, нуждаются в постоянной опоре на инструмент или голос педагога.

Третья группа: Не владеют навыками чистого пения, часто фальшивят. Для них используются самые простые попевки и упражнения, направленные на развитие координации слуха и голоса.

Варьирование сложности (дифференциация) заданий. Для детей с высоким уровнем способностей предлагаются задания повышенной сложности (например: сольные партии, сложные партии), а для тех, кто испытывает трудности – облегченные варианты, рассчитанные на гарантированный успех, с обязательным поощрением.

Кратковременная индивидуальная помощь. Во время хорового исполнения педагог может заметить ошибки отдельных детей. Целесообразны кратковременные индивидуальные занятия прямо во время урока (2–3 минуты), чтобы скорректировать ошибку, не акцентируя внимание всего коллектива на неудаче.

Заключение. Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в вокальном воспитании старших дошкольников является не просто желательным, а необходимым педагогическим условием. Данное педагогическое условие способствует усвоению стандартной программы каждым ребенком, предотвращает перегрузку и потерю мотивации, а также создает благоприятную среду для раскрытия музыкальных талантов. Успех этой работы зависит от систематической диагностики, гибкости педагога, бережного отношения к детскому голосу и грамотного подбора репертуара, превращающего каждое занятие в увлекательный творческий процесс.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.
2. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. –Москва : АСТ; Астрель; Люкс, 2008. – 672 с.

4. Гальперин, П. Я. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды / П. Я. Гальперин. – М.: Издательство Московского университета, 2023. – 843 с.
5. Дошкольное образование. Организация работы с детьми раннего возраста: учебник / коллектив авторов; под общ. ред. С. Ю. Бубновой. – М. : КНОРУС, 2026. – 224 с.
6. Дэвис С. Монтессори с первых дней. Полное руководство по воспитанию с любовью, уважением и пониманием / С. Дэвис и Д. Узодике. – М. : Эксмо, 2025. – 336 с.
7. Крутецкий В. А. Психология. Учебник. Второе издание, переработанное и дополненное / В. А. Крутецкий. – М. : Альянс, 2020. – 336 с.
8. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл : Академия, 2024. – 527 с.
9. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. Спб. : Питер, 2016. – 583 с.
10. Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 7-е изд., стер. Издательство: М.: Академия; 2007. – 512 с.
11. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М.: Юрайт, 2023. – 380 с.
12. Психология и педагогика : учебник для вузов [Электронный ресурс] / под общей редакцией В. А. Сластенина, В. П. Каширина. – М.: Юрайт, 2026. – 520 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/589514> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 11.05.2026.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд., стер. – СПб. : Издательство «Питер», 2024. – 720 с.
14. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей : учебное пособие / Б. М. Теплов. – 4-е изд., стер. Санкт-Петербург : Планета музыки, 2022. – 488 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/218135>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.05.2026.
15. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Советские учебники», 2025. – 476 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 5

Теоретические и практические аспекты развития педагогической науки

<i>Аблякимова К.А., Ибрагимова А.Р.</i> Экспериментальное исследование представлений о животном мире у обучающихся с задержкой психического развития.....	8
<i>Абрамова А.А.</i> Современные педагогические подходы: традиции, инновации и развитие педагогической науки.....	13
<i>Авилова А.В., Таболова Э.С.</i> Современное инклюзивное образование: достоинства и недостатки программ образования.....	19
<i>Бо Липин</i> Механизмы влияния народной музыки на идентичность младших школьников и рекомендации.....	25
<i>Булгакова А.Г., Аверина С.А., Ботвин Т.В.</i> Инновационная педагогическая деятельность в сфере образования на примере Белгородской области.....	28
<i>Демина Е.Н.</i> Концептуальные характеристики профессионально-личностной гармонии в образовании учителей музыки.....	33
<i>Донгаузер Е.В., Кудряшова В.А.</i> Правовое обеспечение инклюзивного образования в России: от теории к практике.....	37
<i>Донгаузер Е.В., Подкина П.С.</i> Сторителлинг как средство развития познавательной активности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	44
<i>Донгаузер Е.В., Черепанова М.Г.</i> Формирование инклюзивной компетентности педагогов современных дошкольных образовательных организаций.....	51
<i>Заикина В.А., Ручица Т.С.</i> Формирование навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр.....	59
<i>Зауторова Э.В.</i> Применение педагогических идей Н.К. Крупской в современной образовательной организации.....	66
<i>Ивахно С.Н.</i> Отечественный опыт формирования культуры педагогического взаимодействия в системе педагогического образования.....	69
<i>Игрункова П.А., Кот Т.А.</i> Творческое мышление в психолого-педагогической литературе: понятийно-терминологический аспект.....	74
<i>Капралов О.В., Кролевецкая Е.Н.</i> Технология STEAM-образования как инструмент творческой самореализации будущего педагога.....	80
<i>Кирмач Г.А., Дьяченко В.А.</i> Пути и средства формирования ценности здоровья у будущих специалистов в области физической	88

культуры и спорта в процессе профессиональной подготовки.....

<i>Ковалёва М.А.</i> Использование приёмов мнемотехники со старшими дошкольниками с задержкой психического развития.....	96
<i>Коваленко В.О., Слота Н.В.</i> Особенности сенсорного развития детей дошкольного возраста.....	102
<i>Коваль К.И.</i> Теоретические и практические аспекты развития педагогической науки при подготовке специалистов по пожарной безопасности УИС.....	107
<i>Колодезная И.В., Святенко А.А.</i> Мониторинг как инструмент управления качеством образовательных результатов в старшей школе.....	112
<i>Кузнецова Е.В., Губарева Л.И., Дугина С.Ю.</i> Организация проектной деятельности и защита проектов как форма контроля образовательных результатов.....	119
<i>Кузнецова М.А., Слота Н.В.</i> Экспериментальная работа по коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста (с использованием авторской разработки «Весёлый звуколэнд»).....	126
<i>Лаптева З.Е., Слота Н.В.</i> Технологии развития музыкальной памяти у учащихся младших классов на занятиях сольфеджио.....	134
<i>Латышев О.Ю.</i> Эффективность мониторинга удовлетворенности учащихся выбором профильного класса.....	139
<i>Молодкин А.Б., Данилова М.В.</i> Проект программы развития ценностного отношения к жизненным перспективам у старших подростков.....	146
<i>Мухина В.О.</i> Развитие сенсомоторных навыков детей средствами фортепианного исполнительства.....	150
<i>Объещенко Т.Е.</i> Эволюция понятия «семейные ценности» в педагогической науке: историко-генетический анализ.....	158
<i>Онуфриенко О.Г.</i> Развитие критического мышления у обучающихся в классах физико-математического профиля посредством решения контекстных задач по математике.....	161
<i>Орлов Е.И.</i> Влияние системы оценивания на формирование учебной мотивации на уроках истории.....	168
<i>Павлюкова В.В., Рублёва Г.И.</i> Управление процессом выявления и поддержки одаренных учащихся в образовательной организации.....	175
<i>Пахтусова А.А.</i> Андрагогическая компетентность педагога-музыканта в контексте непрерывного образования.....	181
<i>Полетаева Т.А., Ковалева М.А.</i> Игровые технологии как средство обогащения словарного запаса старших дошкольников с общим недоразвитием речи в системе логопедической работы.....	186

<i>Половинкина А.Л., Орехова Л.Н.</i> Нейропсихологические игры и упражнения в коррекции фонематического слуха у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	191
<i>Ремизова А.В., Чернышев Д.А.</i> Дорожная карта как инструмент стратегического управления качеством дошкольного образования: проблемы внедрения.....	198
<i>Рыбинская Ю.В., Ручица Т.С.</i> К вопросу о развитии мелкой моторики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	204
<i>Самборская В.Ю., Метусова В.А.,</i> К вопросу о применении метода сенсорной интеграции в коррекции речевого развития.....	210
<i>Самигуллина А.Р., Валеева Р.З.</i> Эклектический подход в формировании коммуникативной компетенции при обучении французскому языку.....	218
<i>Седова Е.О.</i> Предотвращение (профилактика) скулуштинга через сплочение ученического коллектива.....	222
<i>Смородинова С.В.</i> Теория коллектива А.С. Макаренко: история и современность.....	228
<i>Тищенко Н.М.</i> Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет».....	233
<i>Троицкая Е.М.</i> Поиски когнитивных инноваций в подготовке педагогов: синтез методологии и методики.....	237
<i>Тульцева А.Э.</i> Методические особенности преподавания немецкого языка в системе «Московского долголетия»: опыт Серебряного университета МГПУ (уровень В1+).....	240
<i>Тутко Т.В.</i> Формирование представлений о профессиях у старших дошкольников средствами художественной литературы.....	244
<i>Шаймуратова Д.А., Дульмухаметова Г.Ф.</i> Формирование культуры межнационального общения средствами фильмов художественно-исторического содержания на уроках китайского языка в средней школе.....	250
<i>Шамрай Е.Н.</i> Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в формировании вокальных навыков старших дошкольников.....	256

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ**

Материалы
V Международной научно-практической
конференции
25 июня 2026 г.,
г. Донецк

ТОМ 3

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 28.07.2026 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать — цифровая. Усл. печ. л. 15,40.
Тираж 100 экз. Заказ № 26июль145/3.

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*

