студенческое научное общество ДОНГУ

ISSN 2522-4824

ВЕСТНИК СНО

ВЫПУСК 18

ТОМ 2:

Социально-гуманитарные науки

Часть 3: Педагогические и психологические науки



Донецк 2026

ISSN 2522-4824

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО**

ВЕСТНИК

**студенческого научного общества
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»**

ВЫПУСК 18

Том 2

Социально-гуманитарные науки
Часть 3: ***Педагогические и психологические науки***

Донецк – 2026

Вестник студенческого научного общества ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет». **–** Донецк: ДонГУ, 2026. – Вып. 18, Том 2: *Социально-гуманитарные науки, часть 3: Педагогические и психологические науки.– 426 с.*

Редакционная коллегия научного журнала
«Вестник студенческого научного общества
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

Главный редактор – *Белый А.В.,* *канд. хим. наук, доцент, проректор*
Зам. главного редактора – *Ганжела А.А.,* *председатель Совета СНО*
Ответственный секретарь – ***Самарева Т.Н.***
Технический редактор – ***Куликова А.С.***

Члены редакционной коллегии:

Бурляй А.С., старший преподаватель
Войтенко Е.Ю., канд. филол. наук, доцент
Воробьева Ю.С., старший преподаватель
Разумный В.В., канд. ист. наук, доцент
Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
Сафонов А.И., канд. биол. наук, доцен
Третьяков И.А., канд. тех. наук, доцент
Финкина А.П., старший преподаватель
Химченко А.Н., канд. экон. наук, доцент
Щепин Н.Н., канд. физ.-мат. наук, доцент
Щепина Н.Д., канд. хим. наук, доцент

В восемнадцатом выпуске ежегодного сборника (в 4 томах) опубликованы результаты научных исследований студентов ФГБОУ ВО «ДонГУ» в области естественных (том 1), социально-гуманитарных (том 2 в 3-х частях), экономических (том 3) и юридических наук (том 4). Работы печатаются в авторской редакции, максимально снижено вмешательство в структуру отобранных материалов. *Ответственность за содержание статей, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы статей*. Редакционная коллегия не несет ответственность за достоверность информации, представленной в рукописях, и оставляет за собой право не разделять взгляды некоторых авторов на те или иные вопросы.

Вестник СНО ДонГУ включен в Аналитическую базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), номер договара № 132-06/2025.

Адрес редакции:
283001, г. Донецк, пр-т Гурова, 14, гл. корпус ДонГУ, к. 215;
Тел.:+7 (856) 302-92-26;
E-mail: sovet_sno@donnu.ru
URL: http://donnu.ru/science/sno

Печатается по решению Ученого совета
ФГБОУ ВО «ДонГУ»
протокол № 4 от 06.04.2026 г.

© ФГБОУ ВО «ДонГУ», 2026

Содержание

Педагогические науки

Бабатина Е. П. Специфика формирования представлений об окружающей природе у младших школьников с задержкой психического развития..... 7

Баринская О.Б. Проектирование современного урока математики в условиях обновленного стандарта и цифровизации образования..... 12

Бобырь А.С. Лего как средство интеграции образовательных областей в процессе обучения старших дошкольников..... 18

Богомолова А.В. Формирование фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... 23

Брагина А.И. Игровые технологии как средство развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития..... 29

Бурлаченко В.Г. Кружковая деятельность как форма развития творческих способностей младших школьников в учреждении дополнительного образования..... 35

Быка В.В. Сущность и содержание дизайнерской деятельности у детей старшего дошкольного возраста..... 39

Виноградова Ю.Н. Особенности формирования активного словаря у дошкольников с расстройствами аутистического спектра..... 44

Голованова А.А. Формирование графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством логопедических технологий: результаты экспериментального исследования..... 49

Денисова Е.Э. Проектирование индивидуального образовательного маршрута для обучающегося с рас: анализ проблематики инклюзивной практики и методологические основания конструирования специальной индивидуальной программы развития..... 56

Деревянко Е.В., Михайлова В.Р. Формирование познавательного интереса обучающихся основной школы во внеурочной деятельности по математике на основе применения цифровых образовательных ресурсов..... 62

Донскова А.Ю. Комплексные системы и методы коррекции и профилактики речевых нарушений в раннем возрасте..... 70

Ерошенко Е.В. Психолого-педагогические предпосылки цифрового управления самостоятельной работой обучающихся магистратуры при изучении дисциплины «методика обучения математике в условиях реализации ФГОС»..... 76

Жихарь К.А. Формирование коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством современных коррекционно-педагогических технологий: теоретический анализ..... 83

Затоковенко Е.С. Игровая деятельность как средство коррекции темпо-ритмической стороны речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи..... 87

Искрова Е.Б. Модель партнерского взаимодействия педагога с младшими дошкольниками в процессе дидактических игр..... 91

Канивец А.Н. Философия управления персоналом образовательной организации в свете реформирования образования в рф. проблемы и перспективы..... 96

Клёсова К.А. Педагогический потенциал дидактичекой игры в формировании доброжелательных взаимоотношений у детей 3-4 лет..... 101

Коваль Е.С. Возможности использования икт-технологий в продуктивной (изобразительной) деятельности старших дошкольников..... 106

Колесник Ю.В. Использование сказкотерапии в коррекционной работе по формированию произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... 110

Колесникова А.В. Исследование развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи..... 115

Лазаренко К. А. Теоретические основы формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста посредством применения природных материалов 120

Левтерова Я.Н. Использование инновационных технологий при формировании безопасной психолого-педагогической среды ДОУ..... 125

Левченко В.В. Арт-терапия как средство формирования навыков социально-коммуникативного взаимодействия детей с задержкой психического развития..... 130

Лесная А. Р. Потенциал электронных образовательных ресурсов в развитии функциональной грамотности обучающихся..... 135

Лысенко О.А. Здоровьесберегающие технологии как средство формирования здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения..... 141

Марченко А.В. Влияние вокального искусства на духовно-нравственное развитие младших школьников 146

Медведева С.И. Педагогическое партнерство как основа организации совместной учебной деятельности в начальной школе..... 152

Морозюк Е.А. Инновационные логопедические технологии как средство развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушениями звукопроизносительной стороны речи..... 157

Неласова Т.О. Метод геймификации в образовании: понятие, сущность и возможности... 162

Несмачная Э.В. Применение дидактических игр с целью развития познавательной активности младших школьников на уроках литературного чтения..... 167

Никитенко И.Н. Использование цифровой образовательной платформы Genially как средства повышения учебной мотивации учащихся на уроках информатики в 9 классе..... 170

Овсиенко И.В. Игровые технологии как средство формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики..... 178

Овчинникова В.В. Организация работы м одаренными детьми в условиях дошкольной образовательной организации..... 184

Павленко С.А. Особенности познавательной активности детей дошкольного возраста детей с нарушениями речи 190

Панкова Ю.В. Влияние интерактивных видеороликов на развитие сенсорно-перцептивных процессов у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения 195

Петренко М.В. Использование цифрового образовательного ресурса Genially как вспомогательного средства для обучения теме «обыкновенные дроби» в 5 классе... 201

Пименова А.Г. Эмоционально-волевая регуляция как фактор предупреждения и стабилизации речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста..... 207

Пименова А.Г. Современные подходы к профилактике заикания..... 212

Побоженко Н.И. Воспитание семейных ценностей средствами сюжетного рисования: проектирование цикла занятий 217

Пономаренко А.А. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ..... 222

Ракитин Э.М. Применение игрового материала для практической подготовки к труду на уроках труда (технологии) в начальной школе..... 227

Русевич А.Э. Трудовое воспитание как ключевой аспект формирования социальной адаптации обучающихся с интеллектуальными нарушениями..... 231

Сава М.Г. Природный материал в формировании пространственных представлений у старших дошкольников с косоглазием..... 236

Самойлова Э.В. Формирования бережного отношения к природе у младших школьников во внеклассной деятельности..... 241

Сарабаха В.Н. Использование мультфильмов как мультимедийного средства обучения на уроках окружающего мира в начальной школе..... 245

Сеницена Д.Г. Современное состояние уровня сформированности творческих способностей младших школьников и их развитие посредством эвристики..... 250

Сигарева А.В. Сюжетно-ролевые игры как средство полоролевого воспитания дошкольников..... 254

Сидоренко Е.Г. Применение нейпропсихологического подхода для развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... 259

Соколова О.Ю. Педагогический потенциал дидактических игр экологической направленности в развитии взаимопомощи у старших дошкольников..... 265

Сумкина В.А. Методы и диагностический инструментарий изучения коммуникативных функций у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра 271

Тарасенко А.А. Теоретические основы проблемы взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания ребёнка с ограниченными возможностями здоровья..... 276

Тутко Т.В. Теоретические аспекты проблемы формирования представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы..... 281

Урсолова А.В. Проект «Воспринимаем, радуемся и творим красоту» по эстетическому воспитанию старших дошкольников..... 287

Черкасова В.И. Интеллектуальные игры как способ развития логического мышления младших школьников на уроках математики..... 294

Чернецкая Д.А. Методика электронного обучения наглядной геометрии в 5 классе..... 300

Чиркова С.Э. Формирование межличностных отношений младших школьников средствами игровых технологий..... 305

Чуб М.В. Методика обучения теме «функции» в основной школе с использованием нейросетей 310

Шамдан Л.А. Формирование социальных навыков младших школьников с лёгкой умственной отсталостью средствами игровой деятельности..... 316

Шевченко В.Д. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития..... 320

Шкурат Е.В. Роль игровой деятельности в речевом и когнитивном развитии детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... 325

Шустова В.А. Педагогический потенциал внеклассной работы по предмету «окружающий мир» в экологическом воспитании младших школьников..... 331

Щербакова В.Ю. Психолого-педагогические условия профилактики дисграфии у старших дошкольников с ОНР III уровня посредством применения игровых технологий: экспериментальное исследование..... 336

Щукина Е.А. Интерактивные приемы формирования положительной мотивации к обучению у младших школьников..... 342

Юрченко В.А. Литературное чтение как средство воспитания ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста..... 346

Ясько Г.Г. Надситуативная активность как фактор формирования творческого мышления подростков в условиях дополнительного образования..... 352

Психологические науки

Арматова М.П. Самоотношение и самоактуализация женщин в период средней взрослости как факторы психологического благополучия..... 356

Бондаренко В.А. Психологические особенности подверженности молодежи влиянию социальной пропаганды..... 362

Дмитриенко А.А. Связь психологического благополучия личности студента с его представлением о будущем 366

Долженко Е.А. Особенности образа будущего у лиц с разным уровнем развития социальной идентичности 371

Капранова И.С. Фрустрационные реакции у студентов, проживающих в зоне военного конфликта 379

Кушнарева А.В. Связь особенностей перенесенного травматического стрессового события и ПТСР у молодежи ДНР..... 385

Лаврова М.С. Особенности антропоморфизации искусственного интеллекта у студентов 391

Сердюкова Е.А. Подходы к родительскому воспитанию в трудах отечественных и зарубежных психологов..... 396

Скрыпниченко И.А. Теоретический анализ праксических состояний студентов в учебной деятельности..... 403

Тимошенко С.В. Особенности учебной мотивации студентов на разных курсах обучения 408

Федоренко Е.О. Социально-психологическая адаптация подростков с девиантным поведением..... 414

Федосова В.В. Особенности психологического благополучия у молодежи с различным уровнем двигательной активности..... 419

Шапошник В.В. Психологические трудности адаптации студентов к смешанному формату обучения в вузе..... 423

Педагогические науки

УДК 376

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Бабатина Е. П.
Научный руководитель: Сафонова В. В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье проанализированы особенности восприятия окружающей природы младшими школьниками с задержкой психического развития. Предложены рекомендации по ознакомлению обучающихся начальных классов с ЗПР с окружающей природной средой.
Ключевые слова: восприятие, задержка психического развития (ЗПР), коррекция, младшие школьники.

Природа является неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, оказывая значительное влияние на физическое и эмоциональное состояние человека. Большое значение в детском возрасте имеют знания об окружающем мире, так как именно они создают основу для последующего интеллектуального роста ребёнка, помогают сформировать отношение к реальности и способствуют развитию индивидуальных черт личности. Являясь важной частью образовательного процесса, формирование представлений об окружающей природной среде помогает детям лучше ориентироваться в мире, развивает наблюдательность, интерес к окружающей среде и бережное отношение к природе. Получая представления о разнообразии животного и растительного мира, климатических особенностях регионов нашей страны, развивая экологическое сознание и ответственное отношение к ресурсам планеты, дети приобретают знания, необходимые для понимания важности охраны окружающей среды и сохранения биологического разнообразия, что способствует гармоничному развитию личности ребенка, воспитанию экологической культуры и формированию экологически грамотного поведения в будущем.

Научные исследования особенностей формирования знаний о природе у младших школьников с ЗПР отражены в работах таких авторов, как А. С. Абубуллаева, А. С. Волоцкая, Л. К. Гайфуллина, Л. А. Данилова, Н.А. Дмитриева, Л. С. Медникова, А.Р. Ибрагимова, Т. И. Петрова, М. Р. Хайдарпашич и другие. Тем не менее, несмотря на значимость вопроса и наличие научных трудов, на практике многие педагоги продолжают сталкиваться с трудностями в подборе адекватных методов и приемов, направленных на развитие познавательной активности и интереса к изучению природы среди детей с особенностями психического развития.

Особенно важным является формирование представлений об окружающей природе в период младшего школьного возраста (6-10 лет), когда происходит активное становление когнитивных функций, обогащается жизненный опыт и формируются первые представления о мире. Этот возрастной период уникален повышенной восприимчивостью детей к внешним стимулам, острым чувством новизны и любопытством к миру. Важнейшую роль играют яркие впечатления от контакта с природой, которые формируют первые представления о мире, вызывают эмоции и ассоциации, закрепляют ощущение единства с живой средой. Чтобы грамотно выстраивать работу по знакомству с окружающим миром и экологическому просвещению младших школьников, необходимо детально изучить особенности их

познавательного развития. Детали такого изучения включают выявление закономерностей восприятия ребенком предметов и явлений природы, понимание границ внимания и памяти, оценку возможностей самостоятельного наблюдения и экспериментирования. Это позволит выявить наиболее оптимальные формы и методы работы, которые будут способствовать эффективному усвоению детьми необходимой информации о природе, формированию интереса к её познанию и бережному отношению к окружающей среде.

Исследование специфики восприятия окружающей природы младшими школьниками, имеющими задержку в психическом развитии (ЗПР), является особенно значимым и актуальным направлением в научной деятельности. Под ЗПР понимается особый тип психического развития у ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций (в первую очередь, в познавательной и эмоционально-волевой сфере) либо психики в целом. Дети с такими нарушениями представляют собой особую группу, поскольку большинство из них отличается ограниченным запасом знаний об окружающей действительности, недостатком практических навыков обращения с предметами и пониженной познавательной активностью. Как следствие, возникают специфические трудности в воспитании и обучении. Такие дети сталкиваются с серьезными трудностями в восприятии и интерпретации внешней реальности, ограничены в активном взаимодействии с природной средой и страдают дефицитом ассоциативного мышления. Указанные трудности усиливаются из-за слабости нервной системы младших школьников с ЗПР: для них характерна быстрая усталость, снижение работоспособности, а порой дети вовсе прекращают выполнение начатой работы [5, с. 8].

В настоящее время наблюдается увеличение количества детей младшего школьного возраста с ЗПР, что связано с различными причинами, такими как ухудшение экологической обстановки, социальные факторы и генетические предрасположенности. Для успешной интеграции таких детей в общество важно понимать особенности их восприятия окружающего мира и развивать соответствующие образовательные подходы. Нарушение нормального хода психического развития у детей негативно сказывается на уровне знаний, умениях ориентироваться в пространстве и взаимодействовать с природой. Характерной чертой детей с ЗПР выступает недостаточная информированность даже о тех природных процессах, с которыми они регулярно сталкиваются в своей обычной жизни. Эти проблемы обусловлены, главным образом, отставанием в формировании важнейших психологических функций, таких как восприятие окружающего мира, концентрация внимания, запоминание и развитие речи. По мнению О. В. Бойковой, расстройство восприятия у детей с ЗПР возникает вследствие дефицита осведомленности о внешней среде и проявляется трудностями формирования цельного представления о предметах или событиях, неспособностью эффективно применять имеющиеся знания в новых, необычных обстоятельствах [1, с. 40].

Можно выделить ряд особенностей восприятия младшими школьниками с ЗПР природных объектов, которые осложняют процесс ознакомления детей с природной средой и препятствуют адекватному пониманию естественной картины мира, а также формированию начальных экологических понятий.

В первую очередь, это ограниченное восприятие окружающей действительности по сравнению с нормально развивающимися дети. Детям с ЗПР трудно различать детали предметов, они вычленяют меньшее количество характеристик объектов, с которыми сталкиваются. Освоение изображений, текста или учебных материалов занимает у них намного больше времени. Такие нарушения восприятия приводят к недостаточному объему знаний и представлений о внешнем мире. Так, например, дети с ЗПР нередко путают осень и весну, поскольку оба сезона характеризуются рядом общих природных изменений. Иногда такие дети верно определяют изображения животных, но

затрудняются описать характерные особенности, благодаря которым смогли их распознать. Младшие школьники нередко чрезмерно обобщают значения названий, поскольку не обладают четкими представлениями о важных характеристиках объектов. Педагогам важно учитывать эти особенности и при организации коррекционно-развивающей работы использовать пошаговую подачу материала, многократное повторение ключевых сведений, широкое привлечение наглядности (макеты, фотографии, натуральные образцы. Необходимо избегать перегрузки информацией, обеспечивать достаточно времени для обработки увиденного и услышанного, поощрять самостоятельные попытки описания и классификации объектов.

Г. А. Ворошилова подчеркивает, что развитие восприятия у детей с ЗПР происходит медленно и основывается преимущественно на прямом восприятии внешних признаков объектов [2, с. 1020]. Поэтому первое знакомство ребёнка с каким-либо природным объектом или явлением лучше всего организовать через непосредственный контакт с ним. А. Р. Ибрагимова также считает, что с учетом особенностей детей, имеющих ЗПР, проявляющееся снижением уровня работоспособности, нестабильным эмоционально-волевым состоянием, рассеянностью внимания и проблемами с памятью, важно организовывать учебные занятия таким образом, чтобы они могли активно взаимодействовать с природной средой, получать ясные и четкие представления о мире живых существ, растениях и животных, осознавать природные процессы и взаимосвязи явлений природы [3, с. 35].

Во-вторых, это фрагментарность восприятия, выражающаяся в неспособности увидеть целостную картину природы, вследствие чего дети выделяют лишь отдельные детали или признаки объектов. Детям сложно различить индивидуальные особенности сложного объекта или восстановить отсутствующие части. Соответственно, формирование знаний о природе у таких детей должно осуществляться последовательно, целостно и поэтапно. При ознакомлении с окружающими природными объектами важно постепенно формировать целостное восприятие природных объектов, начиная с простых и знакомых предметов, и уже затем переходить к более сложным структурам. Также рекомендуется использовать наглядные пособия, презентации, макеты и модели, иллюстрируя, как отдельные детали составляют единый объект; проводить практические занятия, такие как сбор листьев разной формы, наблюдение за животными и растениями, сравнение различных экземпляров; включать элементы арт-терапии: рисование, лепка, аппликация, конструирование из природных материалов, которые развивают умение видеть целое и его составные части; применять игровую форму занятий, предлагая находить сходства и отличия, восстанавливать недостающие части объектов, составлять пазлы, собирать гербарии и коллекции. Такой комплексный подход поможет преодолеть фрагментарность восприятия, обогатить сенсорный опыт детей, развить их наблюдательность и научить видеть мир в целостности и многообразии.

В-третьих, важно отметить трудности пространственного восприятия, включая неправильное расположение объектов в пространстве, путаница с расстояниями и формами. Такая ситуация обусловлена замедленным развитием взаимосвязей между различными органами чувств и нарушение согласованности действий зрения и моторики рук [4, с. 122]. При знакомстве с природными объектами это может вызвать ряд существенных проблем: непонимание ребенком взаимосвязей между элементами природы, когда он не видит целого ландшафта, воспринимая лишь отдельные фрагменты; трудности в оценке размеров растений и животных, в интерпретации расстояния и пропорций; расстройство временных и сезонных ориентиров, когда ребёнок испытывает трудности в определении последовательности изменений в природе, плохо осознавая циклы смены времён года; ошибочное воспроизведение образов природы: рисунки и описания природных объектов оказываются упрощёнными, деформированными или фрагментированными. Учитывая такую особенность детей с

ЗПР, их знакомство с окружающей природной средой должно строиться особым образом. Например, полезно использование наглядных пособий, увеличенных моделей, рисунков крупным планом, что облегчает восприятие форм и расстояний. Большое значение имеют практические занятия, экскурсии в природу, выполнение простых заданий по наблюдению за растениями и животными. Важно привлекать учеников к непосредственному участию в активностях: сбор листьев разных деревьев, наблюдение за ростом растений, уход за цветами и деревьями, помощь взрослым в уходе за садовыми участками. Все эти виды деятельности развивают координацию движений и повышают уровень ориентировки в пространстве. Кроме того, систематически следует проводить работу над развитием зрительного анализа, начиная с простого различения форм и заканчивая оценкой соотношений величин. Улучшению точности и осмысленности восприятия ребёнком природных объектов будет способствовать применение специальных упражнений для улучшения межполушарного взаимодействия мозга.

Кроме того, дети с ЗПР также отличаются плохим распознаванием цветов, звуков, запахов, составляющих важные элементы природного мира, что связано с особенностями сенсорного развития. Данные особенности требуют проведения специальной, последовательной и структурированной коррекции, направленной на развитие сенсорных функций детей. Регулярные занятия, организованные в форме игры и учитывающие индивидуальные потребности каждого ребенка, могут помочь восполнить данные пробелы. В частности, эффективному знакомству младших школьников с природными объектами способствуют регулярное рассматривание ярких картинок, рисунков, иллюстраций природных сцен, изображений цветов, деревьев, животных, знакомство с палитрой осенних листьев, весенних цветов; прослушивание аудиозаписей с голосами птиц, шумом моря, шелестом травы, стрекотанием кузнечиков, дождём и ветром; работа с натуральными материалами (составление букетов, плетение венков, изготовление коллажей из листьев, семян, шишек, ягод); практические занятия (опыты с водой, песком, глиной, почвой, экспериментирование с семенами и проростками, выращивание рассады и комнатных растений; изготовление поделок из природных материалов). Также ожидаемый эффект могут принести сенсорные тренировки, направленные на развитие зрительных, слуховых и тактильных ощущений. Можно проводить игры на узнавание цветов, звучания голосов птиц, звуков природы.

Следует отметить и ослабленное проявление эмоционального отклика на красоту природы, отсутствие глубоких переживаний, что связано с незрелостью эмоционально-волевой сферы. Дети с ЗПР испытывают полярные чувства: либо резко позитивные, либо сильно негативные. Тонких нюансов эмоций, характерных для нормального эмоционального развития, у них практически не наблюдается. Подобные трудности делают крайне важной организацию специальных коррекционных мероприятий, направленных на обогащение эмоционального спектра и развитие способности чувствовать глубокие переживания, возникающие при контакте с природой. Например, полезными могут оказаться прогулки на свежем воздухе, экскурсии в лес или парк, просмотр документальных фильмов о природе, совместное рисование пейзажей. Это поможет детям постепенно расширить спектр своих эмоциональных реакций, учиться лучше понимать и оценивать прекрасное в окружающей среде 5, с. 11-12.

Безусловно, все указанные факторы значительно осложняют процесс ознакомления детей с ЗПР с природной средой, ограничивая их возможности целостного восприятия и понимания естественных явлений и законов природы. Но правильно подобранные коррекционные меры позволяют минимизировать негативные эффекты таких особенностей, стимулируя развитие необходимых компетенций и создание условий для эффективной адаптации ребенка в окружающей среде. Для решения обозначенной проблемы крайне важно своевременно выявлять нарушения восприятия младших

школьников с ЗПР и специфику их познавательного развития, активно вовлекая детей в специально разработанные коррекционно-развивающие мероприятия.

Важно подчеркнуть, что значимым элементом коррекционного процесса является сотрудничество учителя, психолога, родителей и специалистов-дефектологов, совместно определяющих цели, содержание и методы коррекционной работы. Только комплексный подход позволяет достичь положительных результатов в формировании у младших школьников с ЗПР полных, точных и полезных представлений об окружающей природной среде.

Подводя итог, отметим, что изучение специфики формирования представлений об окружающей природе у младших школьников с ЗПР имеет высокую научную и практическую ценность, способствует созданию эффективных образовательных методик и помогает обеспечить полноценное включение таких детей в процесс познания и освоения окружающего природного пространства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойкова, О. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития / О. В. Бойкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-2. – С. 40-42.

2. Ворошилова, Г. А. Специфика развития восприятия у детей с задержкой психического развития / Г. А. Ворошилова // Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ». – 2024. – № 12 (81). Том 1. – С. 1019-1022.

3. Ирбагимова, А. Р. Особенности развития природоведческих представлений у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития / А. Р. Ибрагимова, А. Р. Смаилова // Мир педагогики и психологии. – 2023. – №04 (81). – С. 35-37.

4. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева [и др.]. – 4-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 564 с.

5. Работа с детьми с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / Д. З. Ахметова, А. Е. Игнатьев. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. – 34 с.

SPECIFIC FEATURES OF FORMING ENVIRONMENTAL CONCEPTS IN YOUTH SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

Abstract: The article identifies the features of environmental perception by junior schoolchildren with mental retardation. Recommendations are proposed for introducing primary schoolchildren with mental retardation to the natural environment.

Keywords: perception, mental retardation (MR), correction, junior schoolchildren.

Babatina E. P.
Scientific supervisor: Safonova V. V., PhD in Pedagogy, associate professor
Donetsk State University

УДК: 372.851

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СТАНДАРТА И ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Баринская О.Б.
Научный руководитель: Гончарова И.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Статья посвящена проектированию урока математики, отвечающего требованиям обновлённого ФГОС и возможностям цифровой образовательной среды. Анализируются дидактические аспекты цифровизации и ключевые положения стандарта. Автором предлагается практическая модель разработки электронного урока по алгебре с применением цифровых инструментов. Особое внимание уделяется реализации деятельностного подхода, формированию универсальных учебных действий и созданию условий для персонализированного обучения. Представленная модель демонстрирует эффективную интеграцию традиционных методик и современных технологий.
Ключевые слова: ФГОС, современный урок математики, проектирование урока, цифровые инструменты, цифровизация образования.

Современный педагог находится в условиях необходимости соответствия обновленным Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), которые предъявляют новые требования к результатам, структуре и содержанию образования. В этой связи проблема проектирования урока математики, который бы органично сочетал традиционные педагогические ценности с инновационным цифровым инструментарием, становится особенно значимой. Это находит отражение в поиске эффективных методов и моделей проектирования, позволяющих учителю математики создавать уроки, направленные на достижение метапредметных и личностных результатов через реализацию деятельностного подхода с активным использованием цифровых технологий. Вопросам проектирования современного урока математики посвящены работы Ю.В. Абраменковов [1], Н.А. Баклановой [3], И.В. Гончаровой [7; 8], И.В. Мариновой [9] и др. Однако, несмотря на наличие фундаментальных исследований в области методики преподавания математики, проблема создания целостной дидактической модели цифрового урока, учитывающей специфику математического содержания и требований обновленного ФГОС, остается недостаточно разработанной. Существующие исследования часто фокусируются либо на техническом аспекте внедрения средств ИКТ, либо на традиционном планировании.

Анализ научно-методической литературы показывает, что цифровизация затрагивает не только техническое оснащение учебного процесса, но и требует переосмысления дидактических и методических основ преподавания. В настоящее время наблюдается переход от использования цифровых технологий как вспомогательного инструмента к их интеграции в педагогическую систему, где они становятся неотъемлемым компонентом образовательной среды, влияющим на содержание, методы и формы организации учебной деятельности. Этот переход обусловлен необходимостью формирования у обучающихся цифровых компетенций, закрепленных в обновленных стандартах как обязательный результат образования. В контексте математического образования такая интеграция открывает возможности для визуализации абстрактных понятий и оперативной обратной связи, что существенно влияет на глубину усвоения материала.

В настоящее время в среднем образовании активно реализуется такое направление модернизации, как цифровизация обучения, закрепленная рядом законодательных актов [6]. Цифровизация образования сопровождается более глубокой трансформацией всего процесса обучения, применением новых цифровых инструментов для переосмысления того, как необходимо обучать, чтобы быть современным [2]. Данная трансформация

подразумевает не просто замену аналоговых носителей информации на цифровые, а изменение характера взаимодействия между участниками образовательного процесса. Учитель перестает быть единственным транслятором знаний, а в учебном процессе обязательным становится рассмотрение деятельности обучающихся на каждом этапе урока.

При этом средства, сервисы, программные продукты для организации учебной деятельности в цифровой образовательной среде называют цифровыми инструментами [5]. Педагоги-предметники используют их для обеспечения вариативных учебных траекторий, планируют и организуют фронтальную, групповую и индивидуальную работу обучающихся, помогают им получить доступ к необходимым образовательным ресурсам [10]. Е.Г. Бодрова [4] выделяет различные группы таких инструментов, включая программы подготовки электронных презентаций, инструменты для создания графики и инфографики, редактирования видео, создания видеозаданий, системы для создания тестов и т.п. Отдельно мы можем выделить средства динамической и интерактивной математики, такие как Geogebra, Desmos, 1С:Урок, которые позволяют обучающимся проводить виртуальные эксперименты, что способствует формированию исследовательских навыков, а это является важным метапредметным результатом обучения.

Ключевым аспектом в условиях реализации обновленных ФГОС при подготовке к уроку становится четкое планирование: учитель должен заранее определить тему, цели и задачи, продумать как собственную деятельность, так и активные формы работы для обучающихся. Это требует перехода от традиционной объяснительно-иллюстративной модели, когда учитель объясняет материал, а затем проводит фронтальный опрос, к системно-деятельностному подходу. В такой модели обучающийся становится полноправным участником образовательного процесса. При проектировании урока на основе деятельностного подхода особое значение приобретает этап мотивации и постановки учебной задачи, который должен инициировать познавательную активность.

Новый стандарт обеспечивает разумное и безопасное использование цифровых технологий, обеспечивающих повышение качества результатов образования и поддерживающих очное образование. Согласно федеральной рабочей программе по математике, можно выделить основные виды деятельности обучающихся с использованием цифровых ресурсов:

– применять цифровые ресурсы для построения графиков и исследования свойств функций;

– использовать цифровые ресурсы для построений и исследования свойств изучаемых фигур, а также использовать компьютерные программы при решении задач;

– изучать методы работы с табличными и графическими представлениями данных с помощью цифровых ресурсов, в том числе в ходе практических работ.

Реализация данных видов деятельности требует от учителя не только технических навыков, но и методической грамотности для корректной интеграции этих ресурсов в технологическую карту урока.

Рассмотрим проектирование конкретного электронного урока алгебры в 7 классе по теме «Линейная функция» с учетом проведенного анализа. В качестве структурного каркаса урока выбран цифровой инструмент MyBoard. Проектирование урока начинается с создания технологической карты, где особое внимание уделяется структурированию содержания с учетом особенностей будущего визуального представления в форме технологической карты. Такое проектирование в условиях реализации ФГОС предполагает детальную проработку всех структурных компонентов, включая целеполагание, планируемые образовательные результаты и поэтапную организацию учебной деятельности. При этом основной задачей учителя остаётся обеспечение и создание условий для качественной учебно-познавательной деятельности

обучающегося, всестороннего развития личности в процессе обучения, формирования навыков, обеспечивающих современные возможности коммуникации в цифровом обществе [9].

Параллельно осуществляется подбор и создание цифровых компонентов урока: кратких объясняющих видео по теме, интерактивных упражнений с автоматической проверкой, ссылок на дополнительные образовательные ресурсы, которые будут интегрированы в соответствующие разделы ментальной карты.

Начальный этап урока, направленный на мотивацию и актуализацию имеющихся знаний, играет важную роль в формировании познавательного интереса. Использование анимированного аватара, созданных с помощью сервиса Voki, позволяет персонифицировать учебный процесс. Видео с аватаром не только представляет тему урока, но и ставит проблемный вопрос, стимулируя обучающихся к активному включению в учебную деятельность.

Для этапа актуализации знаний эффективным инструментом становится интерактивная викторина с автоматической проверкой ответов на платформе LearningApps. Подобные задания выполняют несколько функций: во-первых, они позволяют диагностировать уровень подготовки обучающихся, во-вторых, способствуют активизации ранее изученного материала, подготавливая почву для восприятия новой информации (см. рис. 1).

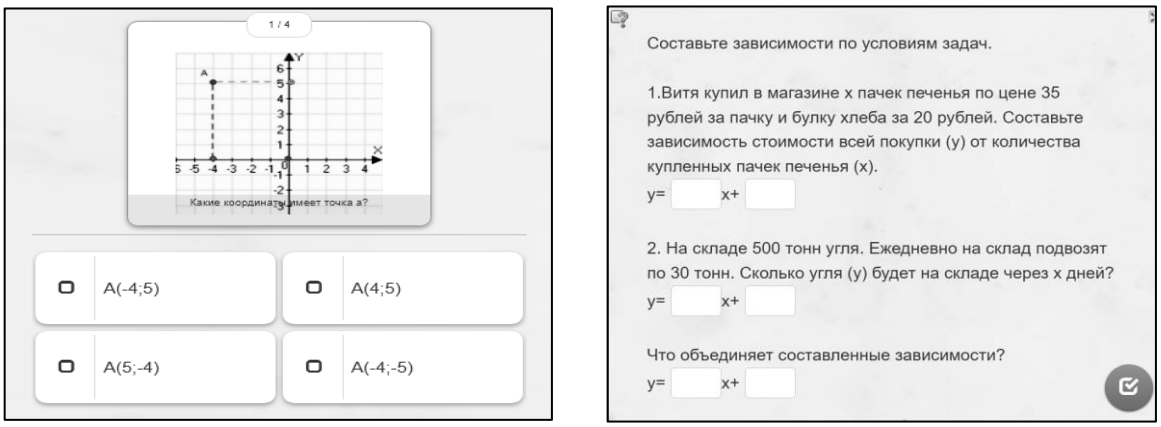


Рисунок 1 – Примеры интерактивных заданий, реализованных в сервисе LearningApps

Устно определяется затруднение и разрабатывается план – составляется зависимость для примера из мотивационной части урока. Следующим этапом урока является организация пробного действия, в ходе которого обучающиеся сталкиваются с познавательным затруднением и формулируют гипотезу для его преодоления. В данном случае также используются интерактивные упражнения, позволяющие обучающимся самостоятельно выявлять закономерности. Так, переход по гиперссылке на ментальной карте к заданию, в котором требуется составить зависимости, «открыть» общий вид подобных зависимостей, привести собственные примеры подобных зависимостей, способствует развитию исследовательских навыков.

На ветке данной части указаны главные теоретические знания, а также возможность перехода к наглядному изображению линейной функции. Считаем, что для поддержки теоретической части урока целесообразно интегрировать наглядные материалы, такие как графики функций на платформе 1С:Урок. Кроме того, интерактивные графики позволяют изменять входные данные, наблюдая динамику изменений в режиме реального времени, что особенно важно при изучении тем функциональной линии.

Этап первичного закрепления предполагает отработку нового материала через систему упражнений, которые могут быть реализованы в различных цифровых форматах. Для первичного закрепления новых знаний также используем интерактивные задания на платформе LearningApps.

Следующим этапом в уроке данного типа выделяем самостоятельную работу. Отметим, что при организации через цифровые платформы, такой вид работы способствует не только развитию учебной автономии, но и позволяет автоматизировать часть работы учителя, предоставляя мгновенную обратную связь. Обучающиеся могут работать в индивидуальном темпе, возвращаясь к сложным моментам или переходя к дополнительным заданиям при успешном выполнении базового уровня (см. табл. 1).

Таблица 1 – Фрагмент технологической карты урока по теме «Линейная функция»

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формируемые УУД
8. Самостоя-тельная работа (10 мин.)	Организует самостоя-тельную работу с рабочими листами	Индивидуально выполняют задания интерактивного рабочего листа Liveworksheets с автоматической проверкой	Познавательные: использовать новую информацию для решения учебных заданий; осуществлять действие по заданному правилу. Регулятивные: осуществлять самоконтроль; работать по плану, сверяя свои действия с целью корректировать свою деятельность

В формате очного и смешанного обучения включение в систему знаний и рефлексия проходят устно с обсуждением работы на уроке. Обеспечение логических связей между всеми элементами цифрового урока является ключевым условием его эффективности. Это предполагает не только содержательную согласованность учебного материала, но и методически выверенное структурирование этапов познавательной деятельности. При разработке цифровых ресурсов принципиально важно сохранять последовательность, соответствующую дидактической структуре урока: от актуализации опорных знаний через проблематизацию к усвоению нового материала, его закреплению и рефлексии. Однако цифровая среда предоставляет возможность трансформировать традиционную линейную структуру в нелинейную модель, где обучающийся получает большую свободу в выборе образовательного маршрута, что особенно важно в условиях смешанного и дистанционного обучения.

Финальным этапом проектирования становится формирование интерактивного урока в специализированных платформах, которые позволяют реализовать нелинейную организацию контента. В отличие от классического поурочного плана с жесткой последовательностью этапов, цифровой урок приобретает сетевую структуру, где центральный блок (ядро ментальной карты) содержит ключевую проблему или тему, а связанные с ним ветви представляют альтернативные пути ее изучения. Особенностью такого урока является синтез двух подходов к организации информации: иерархического (присущего ментальным картам) и процессуального (отражающего последовательность учебных действий).

Ментальная карта служит не только визуальным каркасом урока, но и инструментом навигации, где каждая ветвь соответствует определенному этапу познавательной деятельности. К основным характеристикам ментальных карт относят: наглядность; привлекательность; запоминаемость; актуальность; креативность; динамичность [8]. Применение ментальных карт в цифровом обучении математике выполняет несколько значимых функций. Во-первых, они способствуют развитию системного мышления, так как требуют от обучающихся выявления причинно-

следственных связей в единую модель. Во-вторых, работа с картами тренирует логику: построение ветвей предполагает анализ, синтез и классификацию информации, что особенно важно при изучении абстрактных математических категорий. В-третьих, подобный формат урока формирует самостоятельность, поскольку обучающиеся учатся в том числе самостоятельно работать с материалом, оценивать свои достижения, а также получать мгновенную обратную связь.

Центральный узел карты аккумулирует мотивационный компонент и проблемный вопрос, стимулирующий исследовательскую активность. От него расходятся ветви, включающие блоки актуализации знаний (интерактивные викторины), изучения нового материала (опорный конспект для обучающегося), практического применения (автоматизированные упражнения) и рефлексии (см. рис. 2).

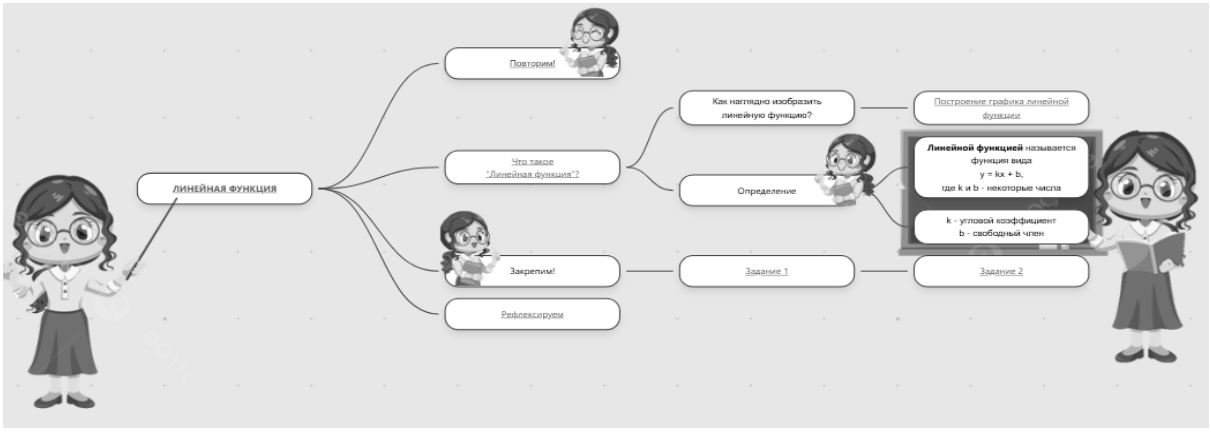


Рисунок 2 – Структура урока по теме «Линейная функция» на платформе MyBoard

Современный образовательный процесс все активнее интегрирует цифровые технологии, что требует тщательного проектирования учебных материалов с учетом дидактических принципов и когнитивных особенностей восприятия информации обучающимися. Одним из ключевых аспектов разработки урока с применением цифровых инструментов является подбор и создание мультимедийных компонентов, которые не только разнообразят формы подачи материала, но и способствуют более глубокому усвоению знаний и универсальных учебных действий за счет интерактивности. Особую значимость при создании мультимедийных компонентов приобретает учет когнитивной нагрузки: информация должна быть структурирована, визуализирована без избыточной детализации и сопровождаться четкими инструкциями. Только при соблюдении этих условий интерактивность будет работать на углубление понимания математических закономерностей, а не превратится в самоцель или фактор, рассеивающий внимание.

Отметим, что данная технология соответствует требованиям современных ФГОС, которые делают акцент на деятельностном подходе, предполагающем активное участие обучающихся в конструировании знаний, и поддерживают цифровую трансформацию образования через внедрение интерактивных методов обучения. Более того, применение ментальных карт в сочетании с цифровыми платформами позволяет реализовать принципы персонализированного обучения, создавая адаптивную образовательную среду, где каждый может осваивать материал в соответствии со своими познавательными потребностями и темпом восприятия информации.

Таким образом, предложенная модель проектирования урока на основе ментальной карты эффективно интегрирует требования ФГОС и цифровые инструменты, обеспечивая реализацию деятельностного подхода. Данный формат способствует формированию УУД и повышению мотивации обучающихся, в том числе за счет интерактивности, обеспечивая качественную основу современного урока математики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова, Ю.В. Проектирование урока математики в цифровой образовательной среде / Ю.В. Абраменкова, Д.А. Скворцова // Дидактика математики: проблемы и исследования: Междунар. сборник научных работ. – 2023. – № 4 (60). – С. 48-59.

2. Алюнова, Т.И. Цифровая образовательная среда как необходимое условие развития современного образования / Т.И. Алюнова, С.Е. Степанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2021. – №. 4 (113). – С. 122–128.

3. Бакланова, Н.А. Некоторые вопросы организации урока математики в условиях реализации ФГОС / Н.А. Бакланова // Перспективы науки. – 2023. – № 11(170). – С. 149-151.

4. Бодрова, Е.Г. Цифровые инструменты и сервисы в профессиональной деятельности современного педагога / Е.Г. Бодрова, Л.Н. Дегтеренко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13, № 2(52). – С. 48-56.

5. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Методы цифрового обучения: классификация, средства и инструменты, матрица согласования / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева, В.А. Шитова // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 501. – С. 164-172.

6. Великоцкая, В.В. Цифровая трансформация образования в школе на примере организации изучения математических дисциплин / В.А. Матвеева, Н.А. Самсикова // Эвристическое обучение математике : сборник трудов VII Международной научно-методической конференции, Донецк, 19–21 декабря 2024 года; под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой, проф. А.А. Русакова, проф. Е.И. Скафы. – Донецк : Изд-во ДонГУ, 2024. – С. 92-96.

7. Гончарова, И.В. Методика проектирования электронного урока по математике для обучающихся основной школы / И.В. Гончарова // Дидактика математики: проблемы и исследования: Междунар. сборник научных работ. – 2023. – № 3 (59). – С. 62-69.

8. Гончарова, И.В. Сервис IOctopus как инструмент проектирования интерактивного урока / И.В. Гончарова // Донецкие чтения – 2025: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы X Международной научно-методической конференции, посвященной 60-летию создания Донецкого научного центра, Донецк, 5–7 ноября 2025 года; под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк : Изд-во ДонГУ, 2025. – С. 23-25.

9. Маринова, И.В. Анализ требований к структуре современного урока согласно ФГОС по учебному предмету «Математика» / И.В. Миронова // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2023. – №2(38). – С. 88–93.

10. Ушакова, Г.А. Цифровые инструменты в учебном процессе преподавателя математики / Г.А. Ушакова // Актуальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения А.Н. Колмогорова, Хабаровск, 25–27 мая 2023 года / Редколлегия: Е.Г. Агапова (ответственный редактор) [и др.]. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2023. – С. 354-358.

DESIGNING A MODERN MATHEMATICS LESSON IN THE CONTEXT OF THE UPDATED EDUCATIONAL STANDARD AND DIGITIZATION OF EDUCATION

Abstract. The article addresses the design of a mathematics lesson that meets the requirements of the updated Federal State Educational Standard (FSES) and the potential of the digital educational environment. The didactic aspects of digitalization and the key provisions of the standard are analyzed. The author proposes a practical model for developing an electronic algebra lesson using digital tools. Special attention is paid to the implementation of the activity-based approach, the formation of universal learning activities, and the creation of conditions for personalized learning. The presented model demonstrates the effective integration of traditional teaching methods and modern technologies.

Keywords: FSES, modern mathematics lesson, lesson design, digital tools, digitization of education.

Barinskaya O.B.
Scientific supervisor: Goncharova I.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Donetsk State University
E-mail: o.barinskaya@mail.ru

УДК 373.2

ЛЕГО КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Бобырь А.С.
Научный руководитель: Сухаревская С.Б., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье представлены возможности интеграции лего-конструирования с различными образовательными областями дошкольного образования, приводятся примеры практической реализации данного подхода. Обосновывается актуальность использования лего-конструирования для всестороннего развития ребенка, в частности, для формирования познавательных, речевых, социально-коммуникативных, художественно-эстетических и физических навыков. Подчеркивается роль педагога в создании развивающей среды, стимулирующей творческую активность детей и обеспечивающей индивидуальный подход к каждому ребенку. Статья адресована педагогам дошкольного образования, студентам.
Ключевые слова: лего-конструирование, интеграция, образовательные области, старший дошкольный возраст.

Актуальность темы обусловлена задачами, поставленными Федеральной образовательной программой дошкольного образования, которые направлены на создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовку к жизни в современном обществе и к обучению в школе. Федеральная образовательная программа дошкольного образования подчеркивает значимость интеграции образовательных областей и использования современных образовательных технологий для достижения высоких результатов развития детей. [1]

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

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

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

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

Образовательная область «познавательное развитие» направлена на развитие познавательных интересов, формирование первичных представлений об окружающем мире, математических представлений, развитие любознательности и познавательной мотивации. Лего-конструирование идеально подходит для этой области. Создание

моделей животных, растений, зданий, транспортных средств позволяет детям изучать их строение, свойства, функции. При этом развивается логическое мышление, умение анализировать, сравнивать, классифицировать. Дети могут конструировать модели, изучать цифры, конструируя их из лего, геометрические формы, решать задачи на счет, обучаться грамоте: дети могут собрать букву из деталей конструктора и затем использовать ее для составления слова, изучения звуков, слогов и различных видов письма.

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

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

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

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

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

В процессе работы с конструктором ребёнок одновременно развивает интеллектуальные, социальные, речевые и художественно эстетические навыки. Собирая модели, дети осваивают основы математики и пространственного мышления, учатся планировать действия, анализировать схемы и находить решения практических задач. При этом конструирование стимулирует воображение и креативность: отсутствие жёстких шаблонов позволяет воплощать самые смелые идеи, формируя нестандартный подход к решению проблем. Лего конструирование создаёт уникальную образовательную

среду, где игра становится средством познания, а каждый ребёнок получает возможность для всестороннего развития в соответствии с возрастными особенностями и индивидуальными интересами. Этот метод полностью отвечает требованиям современного дошкольного образования, обеспечивая естественную интеграцию всех образовательных областей в единый развивающий процесс.

Комплексный подход к развитию детей дошкольного возраста через интеграцию всех пяти образовательных областей, определенных ФГОС ДО, является основой для формирования гармонично развитой, инициативной и компетентной личности. Задача педагога заключается в создании насыщенной развивающей предметно-пространственной среды, в использовании разнообразных форм и методов работы, которые будут стимулировать активность, самостоятельность и творчество каждого ребенка, обеспечивая его всестороннее и полноценное развитие на этом важнейшем этапе жизни.

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

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

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

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

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

Реализация формирующего эксперимента базировалась на цикле междисциплинарных занятий, где лего-конструирование выступало ключевым инструментом достижения образовательных целей. Важной составляющей работы стало активное вовлечение семей через тематические мастер-классы и консультации, направленные на развитие ребенка в домашней среде. Выраженная активизация познавательного интереса и творческого потенциала детей позволила перейти к этапу

повторной диагностики, проведенной по исходной методике для обеспечения сопоставимости данных. Итоговые результаты подтвердили значительную положительную динамику: существенный рост доли детей с высоким уровнем навыков при одновременном сокращении группы с низкими показателями свидетельствует об успешном преодолении стартовых трудностей и освоении программы. Для наглядного представления полученных данных была построена Диаграмма 1.



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

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

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

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования в соответствии с Приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об Утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования».

2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. - Москва: ИНТОР, 1996. - 544 с.

3. Картина И. Е. Применение технологии лего-конструирования и робототехники в современном дошкольном образовании / И. Е. Картина, Ю. С. Луцик, И. В. Бондарь. — Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2020.

4. Парамонова, Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.А. Парамонова. - Москва: Издательский центр "Академия", 2002. - 192 с.

5. Урунтаева, Г.И. Дошкольная психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.И. Урунтаева. - 5-е изд., стер. - Москва: Издательский центр "Академия", 2001. - 336 с.

LEGO AS A MEANS OF INTEGRATING EDUCATIONAL AREAS IN THE PROCESS OF TEACHING OLDER PRESCHOOLERS

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

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

Bobyr A.S.
Scientific adviser: Sukharevskaya S.B., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: alina.bobyr2002@yandex.ru

УДК 376,3

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Богомолова А.В.
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования по изучению фонетико-фонематической стороны речи старших дошкольников с ОНР III уровня. Выявлен системный, иерархически организованный характер нарушений, требующий дифференцированного подхода. Исследование подчеркивает необходимость интеграции логопедической, психологической и педагогической поддержки для успешной адаптации будущих первоклассников.
Ключевые слова: ОНР, старший дошкольный возраст, фонетико-фонематическая сторона речи.

Формирование фонематической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) остаётся одной из центральных задач логопедии, поскольку именно дефицит фонематических процессов выступает ключевым фактором риска развития дисграфии и дислексии в школьном возрасте. Несмотря на значительный вклад отечественных учёных – Р. Е. Левиной, Р. Е. Соболевой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Н. С. Жуковой, А. Н. Корнева – в понимание структуры нарушения, остаётся недостаточно эмпирических данных о сравнительной эффективности современных коррекционных подходов.

Современные условия требуют перехода от фрагментарной коррекции звуков к целостной, системной стратегии, учитывающей не только речевые, но и когнитивные, эмоционально-волевые особенности детей с ОНР. В этом контексте актуальным становится вопрос: каковы особенности развития фонетико-фонематической стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня?

Целью данной статьи является представление результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента, направленного на выявление исходного уровня сформированности фонематических функций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Фонематическая сторона речи у детей с ОНР представляет собой сложную, иерархически организованную систему, нарушение которой носит не изолированный, а системный и многоуровневый характер. Уже в трудах Р. Е. Левиной и Р. Е. Соболевой было обосновано, что за поверхностными дефектами звукопроизношения скрывается глубокий дефицит слухового анализа и синтеза. Последующие исследования Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой и А. Н. Корнева подтвердили, что у детей с ОНР наблюдается недостаточная сформированность всех компонентов фонематической системы: от базовой дифференциации акустически близких звуков до выполнения сложных операций звукового анализа и синтеза [3]. Эти нарушения обусловлены не только периферическими дефектами, но и незрелостью центральных нейропсихологических механизмов – слухо-речевой памяти, слухового внимания, регуляторных функций и внутреннего плана действий [4].

эффективная логопедическая работа невозможна без учёта психолого-педагогического контекста развития ребёнка с ОНР. Такие дети демонстрируют не только речевые, но и когнитивные, эмоционально-волевые и коммуникативные трудности: снижение произвольного внимания, несформированность внутренней речи, тревожность, неуверенность в себе, избегание социальных контактов. Это подчёркивает

необходимость междисциплинарного подхода, объединяющего усилия логопеда, психолога, воспитателя и семьи [1].

Исследование проводилось на базе ГБДОУ «Детский сад № 3 «Ласточка» г.о. Иловайск» в ноябре 2025 – феврале 2026 г. В нём приняли участие 30 детей 5–6 лет с диагнозом «ОНР III уровня», разделённые на две сопоставимые группы: экспериментальную (n=15) и контрольную (n=15). Диагностический комплекс включал пять ключевых показателей: отражённое воспроизведение слоговых рядов, дифференциацию звуков в произношении, различение оппозиционных фонем на слух, звуковой анализ и звуковой синтез слов. Методики были адаптированы на основе работ Л. С. Волковой, Г. Г. Голубевой, В. В. и В. С. Коноваленко [2].

Результаты, представленные на рисунке 1, свидетельствуют о том, что у подавляющего большинства детей (53,3 %, или 8 человек) уровень развития фонетико-фонематических функций находится на среднем уровне. Это указывает на наличие определённого речевого потенциала: дети способны различать некоторые пары звуков, выполнять простые операции звукового анализа при активной поддержке взрослого, однако их действия носят фрагментарный, нестабильный характер и часто сопровождаются ошибками, особенно при работе с фонетически сложными или длинными словами. Такие дети могут правильно воспроизводить короткие слоговые ряды, но испытывают трудности при увеличении объёма материала или при необходимости переключения между звуковыми задачами.

Одновременно у значительной части выборки – 40 % (6 человек) – зафиксирован низкий уровень сформированности фонетико-фонематических процессов. У этих детей наблюдается грубое нарушение слуховой дифференциации звуков, неспособность выделить даже первый или последний звук в слове, а также полное отсутствие навыков звукового синтеза. Отражённое воспроизведение слоговых рядов затруднено уже при двух-трёх элементах, что свидетельствует о недостаточной сформированности слухо-речевой памяти и внимания. Подобный профиль указывает на глубокий дефицит центральных механизмов речевой деятельности и требует интенсивной, системной коррекционной работы на базовом уровне.

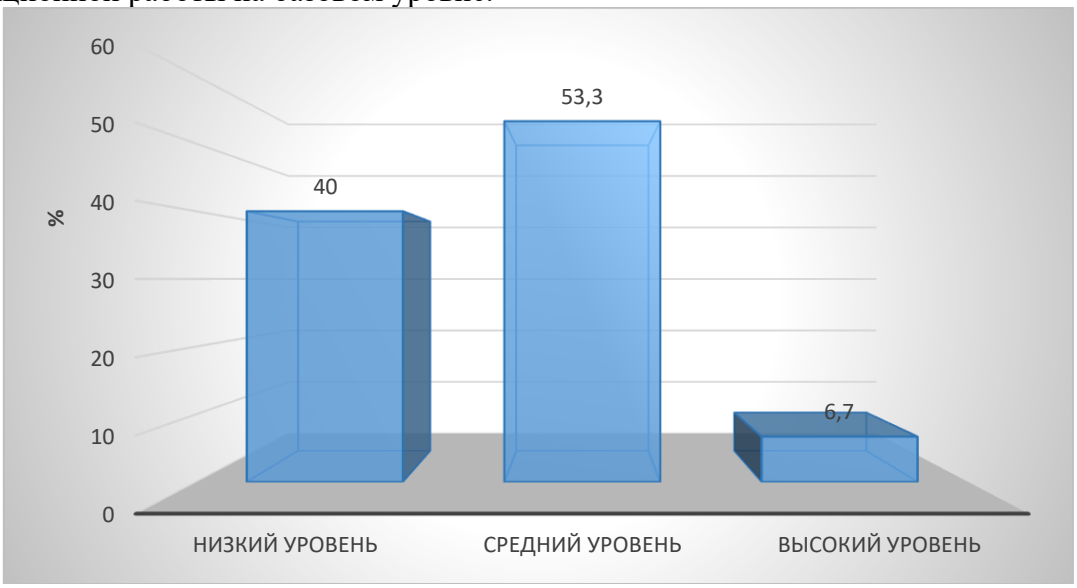


Рис. 1. Результаты оценки уровня сформированности фонетико-фонематических показателей речи старших дошкольников с ОНР III уровня из экспериментальной группы

Лишь у одного ребёнка (6,7 %) был выявлен высокий уровень развития фонетико-фонематических функций. Этот ребёнок демонстрирует устойчивые навыки звукового анализа и синтеза, уверенно дифференцирует оппозиционные фонемы как в

изолированном произношении, так и в контексте слов и предложений, а также успешно справляется с заданиями на воспроизведение слоговых цепочек. Однако даже в этом случае наблюдаются единичные ошибки, связанные с артикуляторной неустойчивостью, что подтверждает системный характер ОНР III уровня.

Также нами был проведен анализ показателей фонетико-фонематических аспектов речи старших дошкольников с ОНР III уровня из экспериментальной группы, который представлен на рисунке 2.

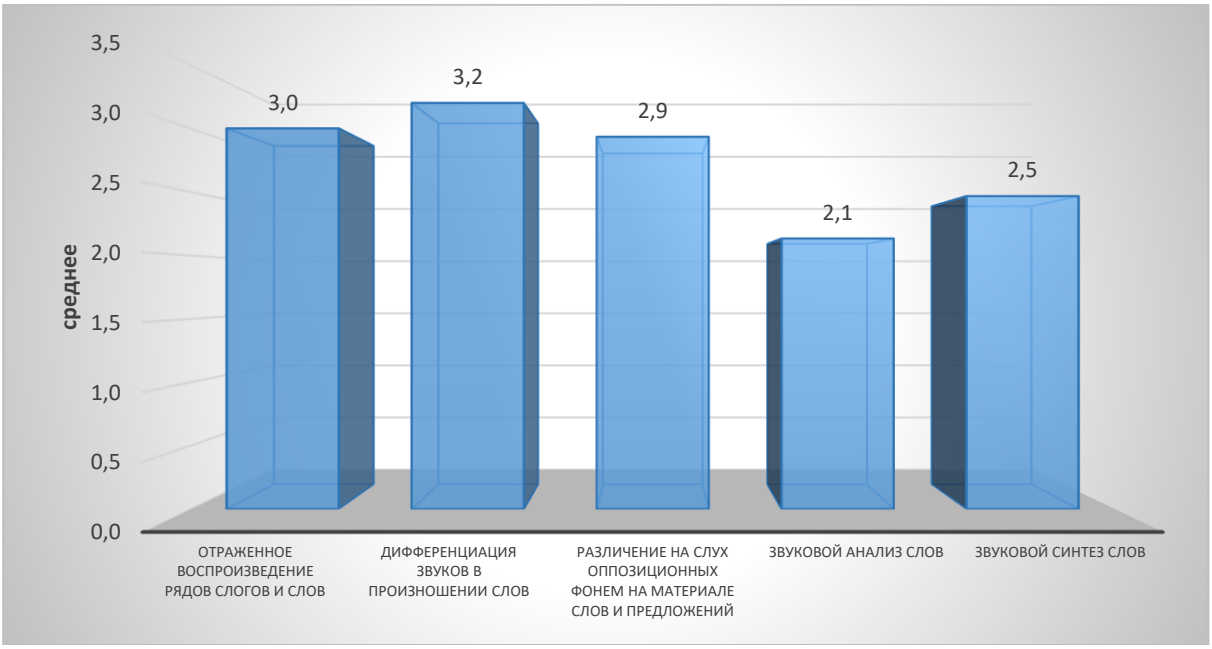


Рис. 2. Средние данные выраженности фонетико-фонематических показателей развития речи старших дошкольников с ОНР III уровня из экспериментальной группы

Анализ результатов выявил выраженную неравномерность в сформированности фонетико-фонематических функций. Наиболее высокие показатели отмечены по дифференциации звуков в произношении (3,2 балла) и отражённому воспроизведению слоговых рядов (3,0 балла), что свидетельствует о способности детей к подражательному воспроизведению простых речевых структур. Однако даже в этих относительно сохранных сферах наблюдаются ошибки при увеличении объёма материала или работе со сложными фонетическими конструкциями.

Наименьшие результаты получены по звуковому анализу (2,1 балла), что указывает на серьёзные трудности в осознанном выделении и определении звуков в слове. Эти нарушения обусловлены недостаточной сформированностью внутреннего плана действий, слабостью слухо-речевой памяти и неспособностью к вербальному опосредованию мыслительных операций – ключевым компонентам готовности к обучению грамоте.

Показатели различения оппозиционных фонем на слух (2,9 балла) и звукового синтеза (2,5 балла) также находятся на низком уровне. Это свидетельствует о сохраняющемся дефиците фонематического восприятия и недостаточной автоматизации фонематических представлений, что лежит в основе нарушений звукопроизношения и предрасполагает к развитию дисграфии фонематического генеза.

Также в рамках констатирующего этапа эксперимента нами был проведен анализ с помощью ранее использованной нами методики в контрольной группе старших дошкольников с ОНР III уровня (рис. 3).

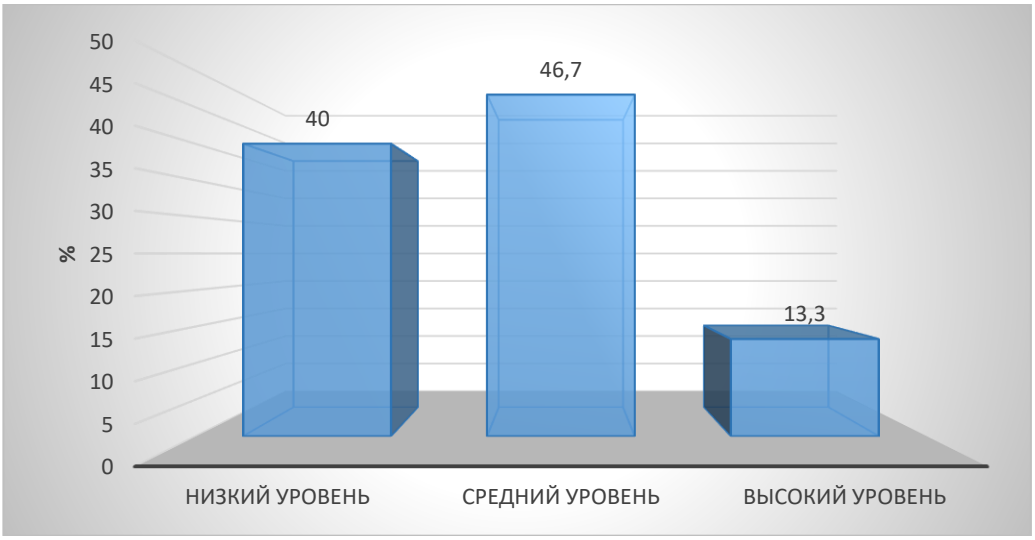


Рис. 3. Результаты оценки уровня сформированности фонетико-фонематических показателей речи старших дошкольников с ОНР III уровня из контрольной группы

Согласно результатам, у 46,7 % детей (7 человек) уровень развития фонетико-фонематических процессов оценивается как средний. Это указывает на наличие определённого речевого потенциала: дети способны различать некоторые пары звуков, выполнять простые операции звукового анализа при активной поддержке взрослого, однако их действия носят фрагментарный, нестабильный характер. Ошибки чаще всего возникают при работе с фонетически сложными словами, стечениями согласных или при увеличении объёма задания, что свидетельствует о недостаточной сформированности слухо-речевой памяти и внимания.

У 40 % участников (6 детей) зафиксирован низкий уровень сформированности фонетико-фонематических функций. У этой подгруппы наблюдается грубое нарушение слуховой дифференциации звуков, неспособность выделить даже первый или последний звук в слове, а также полное отсутствие навыков звукового синтеза. Отражённое воспроизведение слоговых рядов затруднено уже при двух-трёх элементах, что указывает на выраженный дефицит центральных механизмов речевой деятельности – слухового гнозиса, рабочей памяти и программирования речевого высказывания. Такие дети требуют интенсивной, системной коррекции на базовом уровне, направленной на формирование элементарных операций фонематического восприятия.

При этом у 13,3 % (2 ребёнка) выявлен высокий уровень развития фонетико-фонематических процессов. Эти дети демонстрируют устойчивые навыки звукового анализа и синтеза, уверенно дифференцируют оппозиционные фонемы как в изолированном произношении, так и в контексте слов и предложений, а также успешно справляются с заданиями на воспроизведение слоговых цепочек. Тем не менее, даже у этих детей наблюдаются единичные ошибки, связанные преимущественно с артикуляторной неустойчивостью, что подтверждает системный характер ОНР III уровня, при котором нарушения затрагивают не только фонематическую, но и моторную стороны речи.

Сравнение данных контрольной и экспериментальной групп (где высокий уровень был зафиксирован лишь у 1 ребёнка – 6,7 %) показывает, что исходные условия в обеих группах были сопоставимы и соответствовали типичному профилю детей с ОНР III уровня. В обеих группах преобладают дети со средним и низким уровнями сформированности фонетико-фонематических функций, что подтверждает гомогенность выборок и позволяет считать их адекватной основой для проведения формирующего эксперимента.

Также нами был проведен анализ показателей фонетико-фонематических аспектов речи старших дошкольников с ОНР III уровня из контрольной группы, который представлен на рисунке 4.

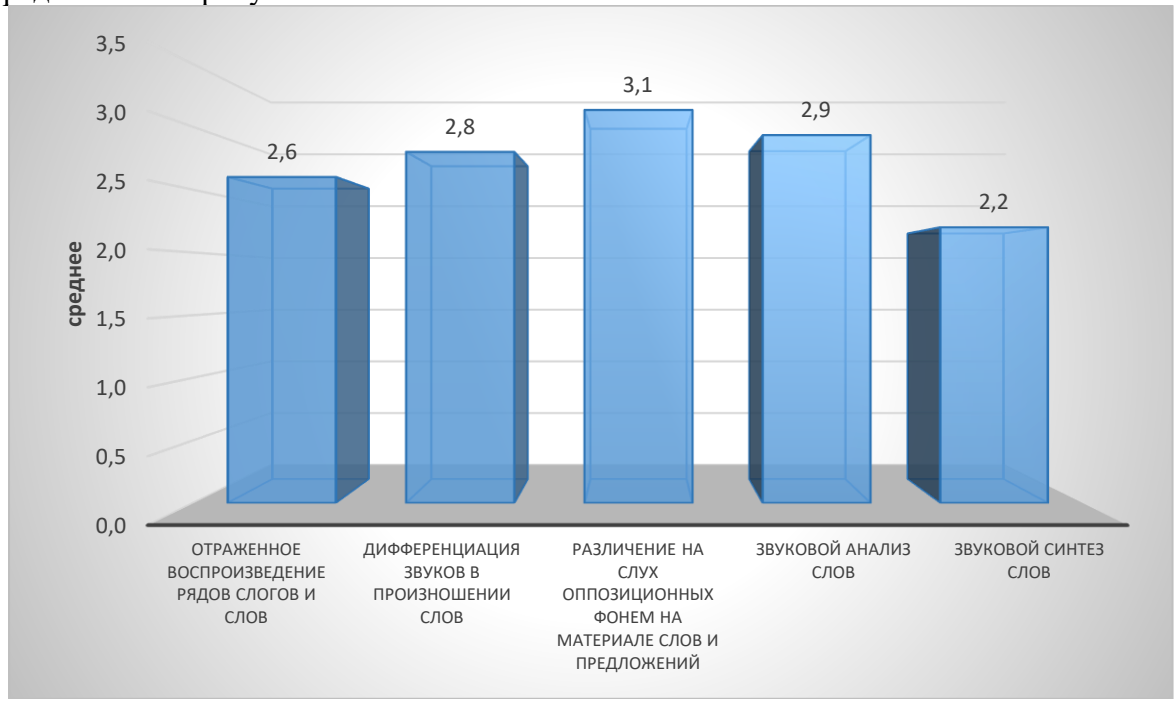


Рис. 4. Средние данные выраженности фонетико-фонематических показателей развития речи старших дошкольников с ОНР III уровня из контрольной группы

Наиболее высокий показатель в контрольной группе отмечен по шкале «различение на слух оппозиционных фонем в словах и предложениях» (3,1 балла), что свидетельствует о способности детей различать акустически близкие звуки (с–ш, з–ж, п–б) при наличии контекстуальной опоры. Однако значение остаётся в пределах среднего уровня, подтверждая устойчивый дефицит фонематического восприятия, характерный для ОНР III уровня.

Показатель «дифференциация звуков в произношении» (2,8 балла) ниже, несмотря на относительно сохранные перцептивные функции, что указывает на разрыв между восприятием и воспроизведением – типичное несоответствие продуктивных и перцептивных возможностей у детей с ОНР.

Значения по шкалам «отражённое воспроизведение слоговых рядов» (2,6 балла) и «звуковой анализ» (2,9 балла) свидетельствуют о трудностях в удержании речевого материала и выполнении операций анализа, обусловленных недостаточностью слухо-речевой памяти, внимания и внутреннего проговаривания.

Наименьший результат получен по «звуковому синтезу» (2,2 балла), что, согласно А. Н. Корневу, связано с недостаточной автоматизацией фонематических представлений и слабостью программирования речевого высказывания, создавая предпосылки для дисграфических ошибок.

Таким образом, структура нарушения носит иерархический и неравномерный характер: перцептивные функции в контексте относительно сохранны, тогда как аналитико-синтетические операции и воспроизведение речевых цепочек выражены слабо. Это подтверждает необходимость этапного подхода к коррекции – от развития фонематического восприятия и памяти к формированию анализа и синтеза – и обеспечивает основу для сравнения эффективности традиционных методов и игровых технологий на последующих этапах исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богаткова, А. К. Коррекция фонематической стороны речи старших дошкольников как профилактика нарушений письма и чтения / А.К. Богаткова, Е.Ю. медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №. 60-1. – С. 37-40.

2. Горбенко, Е. Л. Формирование фонематического слуха у дошкольников, имеющих речевые нарушения / Е. Л. Горбенко // Теория и практика образования в современном мире / материалы междунар. заоч. науч. конф. – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – С. 262-264.

3. Касьянова, А. В. Развитие фонематических процессов у детей дошкольного возраста / А. В. Касьянова, Н. Н. Васильева, Е. Б. Головина // Педагогическое мастерство Часть I / IV Международная научная конференция. – Москва : Буки-Веди, 2014. – С. 65-67.

4. Никишкова, Н. В. Формирование фонематического восприятия как важнейшее условие овладения детьми правильным произношением / Н.В. Никишкова // Colloquium-journal. – 2020. – №14 (66). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-fonematicheskogo-vospriyatiya-kak-vazhneyshee-uslovie-ovladeniya-detmi-pravilnym-proiznosheniem (дата обращения: 10.12.2025).

FORMATION OF THE PHONEMATIC ASPECT OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. The article presents the results of an experimental study on the phonetic-phonematic aspect of speech in older preschoolers with Level III general speech underdevelopment. A systemic, hierarchically organized nature of the disorders requiring a differentiated approach was identified. The study emphasizes the need for integrating speech therapy, psychological, and pedagogical support for the successful adaptation of future first-graders.

Keywords: general speech underdevelopment, senior preschool age, phonetic-phonematic aspect of speech.

Bogomolova A. V.
Scientific supervisor: Londarenko S. Y.
Donetsk State University
E-mail: anutabogomolova9@mail.ru

УДК 376

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Брагина А.И.
Научный руководитель: Дерипас Н.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье проанализирован потенциал игровых технологий как инструмента формирования произвольного внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития. На основе изучения психолого-педагогических источников обоснована целесообразность применения игровых методов в коррекционно-развивающей деятельности и предложена их систематизация, ориентированная на развитие ключевых характеристик произвольного внимания.
Ключевые слова: задержка психического развития, игровые технологии, коррекционно-развивающая работа, произвольное внимание, старший дошкольный возраст.

Одной из ключевых целей психолого-педагогического сопровождения в старшем дошкольном возрасте выступает целенаправленное формирование произвольного внимания. Данный когнитивный процесс составляет фундамент любой осмысленной деятельности, обеспечивает регуляцию поведения и служит непременным условием для эффективной подготовки к школьному обучению. Наибольшую сложность и актуальность решение этой задачи приобретает в отношении детей с задержкой психического развития (ЗПР). Для данной категории характерны выраженная незрелость механизмов произвольной регуляции, низкая устойчивость и быстрая истощаемость внимания, а также выраженные трудности его переключения между различными задачами. Вследствие этого особую значимость получает научное осмысление и анализ потенциала игровых технологий в качестве специфического средства развития произвольного внимания у таких дошкольников.

Теоретическая база современной психолого-педагогической науки включает значительный объём знаний о внимании как высшей психической функции. Классики отечественной психологии - Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия - рассматривали внимание в качестве социально детерминированного феномена, становление которого происходит исключительно в процессе деятельности и коммуникации. Дальнейшее развитие деятельностной парадигмы связано с именем С.Л. Рубинштейна, который обосновал тесную взаимозависимость внимания и структуры организуемой деятельности. Существенный вклад в раскрытие закономерностей генезиса произвольного внимания в дошкольном возрасте внесли Д.Б. Эльконин, обосновавший роль сюжетно-ролевой игры как «школы произвольности», и Н.Н. Поддъяков, изучавший особенности развития познавательных способностей в данный период. При этом специальная педагогика фиксирует, что у детей с ЗПР развитие произвольного внимания происходит с выраженным отставанием, что определяет необходимость применения специально организованных педагогических методов [3].

Период старшего дошкольного детства считается сензитивным для становления произвольных форм внимания. Это объясняется качественным усложнением игровой практики, появлением предпосылок учебного поведения и формированием способности действовать в соответствии с заданными правилами. В указанном аспекте особый развивающий ресурс содержат в себе игровые технологии. Опираясь на ведущую для данного возраста деятельность, они создают оптимальные условия для целенаправленного развития способности к произвольной регуляции, внутренней мотивации и навыков самоконтроля [2].

Необходимо отметить, что, несмотря на наличие значительного количества работ, затрагивающих использование игры в коррекционных целях, проблема систематизации самих игровых технологий применительно к целенаправленному развитию произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР до сих пор не получила достаточной научной проработки.

Таким образом, целью статьи выступает теоретическое обоснование возможностей применения игровых технологий для развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, а также описание методических аспектов их использования для формирования ключевых свойств данного психического процесса.

Произвольное внимание - это форма психической активности, для которой характерны сознательная направленность и сосредоточенность на объекте или деятельности. В дошкольном детстве наблюдается переход от доминирования непроизвольного внимания к становлению его произвольных форм, что сопряжено с развитием речи, мышления и регуляторной функции сознания.

У детей с ЗПР данный процесс протекает с задержкой. Им свойственны сниженная концентрация, быстрая утомляемость, сложности с удержанием инструкции и слабый произвольный контроль действий. Внимание таких детей в значительной степени ситуативно и зависит от внешней наглядности и эмоциональной окрашенности деятельности [1].

Следовательно, развитие произвольного внимания у детей с ЗПР требует создания специальных условий, ориентированных на поэтапное формирование умения следовать правилам, удерживать цель и контролировать ход деятельности. Игровые технологии выступают одним из наиболее действенных средств решения этой задачи [5].

Произвольное внимание служит не только основой целенаправленной деятельности, но и ключевым компонентом общей психической регуляции. Оно обеспечивает возможность удерживать задачу, управлять поведением, координировать мыслительные операции и регулировать эмоциональные состояния.

У детей с ЗПР эти процессы формируются медленнее, что проявляется в низких показателях устойчивости и концентрации, быстрой утомляемости и проблемах с переключением. В результате снижается продуктивность любой целенаправленной деятельности и ограничиваются возможности самостоятельного усвоения нового материала.

Произвольное внимание, являясь центральным звеном психической регуляции, тесно взаимосвязано с развитием иных высших психических функций: памяти, мышления, речи, эмоциональной саморегуляции. Недостаточная сформированность внимания у старших дошкольников с ЗПР ограничивает возможности целенаправленного усвоения знаний, снижает эффективность решения познавательных задач и затрудняет самостоятельную организацию деятельности [4].

Из этого следует, что организация работы по развитию произвольного внимания у детей с ЗПР не может быть стихийной; она требует проектирования специальной, педагогически выверенной среды. Ключевыми ориентирами такой работы выступают последовательное формирование навыка следования правилам, способности удерживать цель деятельности и осуществлять текущий мониторинг её результатов. В арсенале коррекционных средств именно игровые технологии демонстрируют высокий дидактический и развивающий потенциал для решения обозначенных задач [5].

Важно подчеркнуть, что роль произвольного внимания не ограничивается обеспечением целенаправленной деятельности. Оно выполняет системообразующую функцию в общей структуре психической саморегуляции индивида. Благодаря его работе становится возможным длительное удержание задачи в поле актуального сознания, осуществление контроля над поведенческими актами, слаженная координация интеллектуальных операций, а также модуляция эмоционального фона.

Будучи центральным компонентом в системе регуляторных функций, произвольное внимание находится в тесной взаимосвязи и оказывает прямое влияние на развитие других высших психических процессов: мнемического, интеллектуального, речевого, а также процессов эмоциональной саморегуляции. Таким образом, недостаточный уровень сформированности произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР создаёт существенные барьеры для успешного целенаправленного обучения, закономерно снижает эффективность решения познавательных проблем и создаёт значительные трудности в самостоятельной организации собственной деятельности [4]. Например, для развития произвольной памяти необходима способность удерживать объект или инструкцию в фокусе внимания. Слабая концентрация у детей с ЗПР ведёт к ухудшению запоминания и воспроизведения, что негативно сказывается на школьной готовности. Аналогично, развитие мышления зависит от умения последовательно соотносить действия и удерживать цель при решении задачи; произвольное внимание обеспечивает координацию мыслительных операций и контроль результата.

Речевое развитие также тесно связано с уровнем сформированности произвольного внимания. Способность слушать, перерабатывать и воспроизводить речевую информацию требует сосредоточенности на словесных инструкциях, что особенно значимо в коррекционной работе с детьми с ЗПР. Невнимательность или отвлекаемость резко снижают эффективность речевого развития и формирования правильного звукопроизношения.

Кроме того, произвольное внимание влияет на эмоциональную саморегуляцию. Контроль за собственной деятельностью и соблюдение правил игры помогают ребёнку управлять эмоциями, снижать тревожность и повышать уверенность в себе. Таким образом, игровые технологии, нацеленные на развитие внимания, косвенно способствуют улучшению эмоционального состояния, создавая благоприятный фон для обучения и социализации.

Применение игровых технологий в работе с детьми с ЗПР позволяет создать эмоционально комфортную среду, повысить мотивацию и обеспечить вовлечённость ребёнка в выполнение заданий. Игра способствует становлению произвольности благодаря необходимости следования правилам, выполнения ролевых действий и удержания игровой цели [5].

Игровые технологии имеют особое значение для развития произвольного внимания, поскольку в игре ребёнок учится сосредотачиваться на задании, переключаться между действиями и контролировать своё поведение. При этом игровая форма снижает уровень тревожности и утомления, характерных для детей с ЗПР.

Эффективность развития произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР в значительной мере определяется соблюдением комплекса психолого-педагогических условий. Первостепенным условием является учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей, выражающихся в сниженной работоспособности, быстрой утомляемости и недостаточной зрелости механизмов регуляции. Следовательно, коррекционно-развивающая работа должна строиться с учётом дозирования нагрузки, постепенного усложнения заданий и чередования видов активности [5].

Ведущим психолого-педагогическим условием выступает грамотно организованная развивающая среда, адаптированная под индивидуальные особенности воспитанника. Её эффективность напрямую зависит от включения специального наглядно-игрового оборудования, призванного поддерживать фокус внимания, обеспечивать понимание задачи и поэтапно формировать навыки саморегуляции. К подобному инструментарию традиционно относят карточки с изображениями, маркеры для цветового акцентирования, различные схемы и алгоритмы действий, а также классический игровой реквизит - фишки, кубики, настольные игры и дидактические

материалы. Данные визуальные опоры минимизируют отвлекающее влияние случайных стимулов, помогая ребёнку сохранять концентрацию на содержании основной деятельности [1].

Не меньшую значимость имеет характер речевой коммуникации со стороны взрослого. Предъявляемые инструкции требуют максимальной ясности, доступности восприятия и соответствующей эмоциональной окраски. Стратегия взаимодействия должна выстраиваться по принципу «от внешнего - к внутреннему»: от подробного комментирования с демонстрацией всех операций к поэтапному свёртыванию речевого сопровождения и побуждению ребёнка к самостоятельному планированию. Такой подход создаёт фундамент для возникновения внутреннего плана действий и механизмов самоконтроля, что представляет собой основу для становления произвольного внимания.

Крайне важным аспектом также является мотивационная и эмоциональная поддержка. Систематическое позитивное подкрепление в виде одобрения и похвалы со стороны педагога способствует росту активности, укреплению уверенности в своих силах и поддержанию познавательного интереса. Для противодействия характерной быстрой утомляемости необходимо применять методическое чередование разных форм активности, вводить краткие игровые паузы и дифференцировать уровень нагрузки, что позволяет сохранять достаточную концентрацию в течение всего занятия [1].

Конкретизируя, можно отметить, что формированию устойчивости внимания способствуют элементарные дидактические игры (установление парных соответствий, воспроизведение заданных последовательностей). Переключаемость продуктивно развивается через подвижные игры, основанные на реакции на звуковые или зрительные сигналы, предполагающие мгновенную смену типа действий. Последовательное усложнение игровых условий и правил формирует предпосылки для развития внутреннего контроля и произвольной поведенческой регуляции, являющихся базой для последующей школьной адаптации.

Эффективное применение игровых технологий должно базироваться на соблюдении ряда дидактических принципов, определяющих их коррекционную направленность. Центральным из них является принцип систематичности, который заключается в регулярности включения игровых элементов в учебно-воспитательный процесс и их последовательном усложнении, поскольку нерегулярное использование не обеспечивает стабильного развивающего эффекта [3].

Принцип доступности требует, чтобы содержание и правила игры соответствовали актуальным познавательным возможностям детей с ЗПР, были для них понятны и гарантировали переживание успеха, что является ключевым фактором для повышения учебной мотивации.

Принцип активности и включённости реализуется за счёт применения таких игровых приёмов, которые провоцируют ребёнка на самостоятельные действия, принятие решений и осуществление выбора. В процессе игры происходит не простое выполнение указаний, а освоение навыков контроля над собственными действиями, соблюдения правил и соотнесения полученного результата с первоначальной целью.

Крайне важен принцип постепенного перехода от внешней регуляции к внутренней. На начальных этапах взрослый выступает как носитель и контролёр правил, однако в дальнейшем часть регуляторных функций целенаправленно передаётся самому ребёнку, что стимулирует развитие собственной произвольности и саморегуляции.

Таким образом, планирование коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с ЗПР предполагает целенаправленный подбор игровых технологий, ориентированных на развитие базовых свойств произвольного внимания: его концентрации, устойчивости и переключаемости [4].

К таким методам относятся дидактические игры с правилами, подвижные игры, сюжетно-ролевые игры с элементами регуляции и специальные игры на внимание. Их систематизация представлена в Таблице 1.

Таблица 1. Игровые технологии и их направленность на развитие компонентов произвольного внимания

Вид игровых технологий	**Примеры игр**	**Развиваемые компоненты внимания**
Дидактические игры с правилами	«Найди ошибку», «Что изменилось?»	Концентрация, устойчивость
Подвижные игры с сигналами	«Замри», «Светофор»	Переключаемость, самоконтроль
Игры на слуховое внимание	«Услышь сигнал», «Повтори ритм»	Устойчивость, распределение
Сюжетно-ролевые игры	«Магазин», «Школа»	Произвольность, целенаправленность

Планомерное использование перечисленных технологий создаёт основу для последовательного наращивания сложности выполняемых ребёнком действий, а также способствует выработке двух ключевых умений: точного следования полученной инструкции и устойчивого удержания цели деятельности. Формирование этих умений рассматривается как базовое дидактическое условие для становления произвольного внимания у дошкольников с ЗПР.

Представленная классификация даёт возможность анализировать игровые технологии через призму их избирательного влияния на отдельные свойства внимания. Так, дидактические игры, построенные на строгих правилах, целенаправленно развивают концентрацию и устойчивость внимания, поскольку их выполнение невозможно без длительной сосредоточенности на задаче и точного запоминания условий. Подвижные игры, использующие сигналы для управления процессом, эффективно тренируют переключаемость внимания и навыки самоконтроля, так как требуют от ребёнка немедленной реакции и смены типа активности в ответ на внешний стимул.

Игровые задания, акцентирующие слуховое внимание, направлены на совершенствование способности к восприятию и смысловой обработке речевой информации. Эта линия работы приобретает первостепенное значение для детей с ЗПР, у которых понимание и выполнение вербальных инструкций представляет значительную трудность. Сюжетно-ролевые игры, в свою очередь, обеспечивают многокомпонентное развитие произвольного внимания через комплекс требований: необходимость постоянного удержания игровой роли, неукоснительного соблюдения установленных правил и следования логической последовательности действий [5].

Следовательно, дифференцированное и комбинированное применение различных игровых технологий создаёт условия для целостного, комплексного развития произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР, что в итоге ведёт к существенному повышению результативности всей коррекционно-развивающей работы.

В рамках статьи доказана научно-практическая значимость применения игровых технологий как средства развития произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР. Проведённый анализ литературных источников и осуществлённая систематизация игровых методов позволяют утверждать, что их методически грамотное включение в образовательный процесс обеспечивает целенаправленное формирование основных свойств внимания (устойчивости, концентрации, переключаемости), а также способствует развитию навыков самоконтроля и внутренней регуляции поведения. Изложенные положения обладают прямой практической полезностью для педагогов-

дефектологов и воспитателей в процессе проектирования коррекционных мероприятий, конструирования развивающих занятий и формирования индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ЗПР.

Полученные выводы подтверждают важность системного, а не эпизодического, внедрения игровых технологий и определяют вектор для последующих научных изысканий, нацеленных на оптимизацию коррекционно-педагогического инструментария для комплексного развития высших психических функций и обеспечения успешной школьной адаптации данной категории детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анфисова С.Е. Игровая технология формирования у старших дошкольников направленности на мир семьи. — М.: Педагогическое общество России, 2020. — 424 с.

2. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: монография. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2016. — 143 с.

3. Выготский Л.С. Основы дефектологии: учебное пособие. — М.: Юрайт, 2021. — 332 с.

4. Глухов В.П. Специальная педагогика и специальная психология: учебник. — М.: Флинта, 2023. — 324 с.

5. Емельянова Т.В., Медяник Г.А. Игровые технологии в образовании: электронное учеб.-метод. пособие. — Тольятти: Изд-во ТГУ, 2015. — 87 с. — [Электронный ресурс]. — URL: https://ds-lyovushka-ilinka-r56.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/19/8/Igrovye_tehnologii_v_obrazovanii.pdf (дата обращения: 14.01.2026).

GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF ARBITRARY ATTENTION IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DELAY OF PSYCHICAL DEVELOPMENT

Annotation. The article analyzes the potential of game technologies as a tool for developing voluntary attention in older preschoolers with mental retardation. Based on the study of psychological and pedagogical sources, the article substantiates the expediency of using game methods in correctional and developmental activities and proposes a systematization of these methods aimed at developing the key characteristics of voluntary attention.

Keywords: game technologies, mental retardation, correctional and developmental work, voluntary attention, older preschool age.

Bragina A. I.
Scientific Supervisor: Deripas N.V., Senior Lecturer
Donetsk State University
E-mail: bragina_anastasiya2005@mail.ru

УДК 373.2:37.036.5

КРУЖКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бурлаченко В.Г.
Научный руководитель: Кандаева И.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация: В статье рассматриваются групповые формы организации занятий учащихся в учреждениях дополнительного образования, их влияние на развитие творческих способностей с учетом психофизиологических особенностей младшего школьного возраста, роль педагога в организации процесса обучения, выявления и развития творческих способностей учащихся
Ключевые слова: кружковая деятельность, творческие способности, дополнительное образование.

Вступление. Тема развития творческих способностей младших школьников в настоящее время является одной из наиболее актуальных как в теоретическом, так и в практическом отношениях, т.к. является важнейшим условием формирования индивидуального своеобразия личности уже на первых этапах её становления. Невозможность углубления навыков и знаний в рамках общих образовательных программ в сторону практической новизны, авторских методик и комплексного развития по каждому из многочисленных направлений интересов ребенка выводят сферу дополнительного образования учащихся в приоритет с точки зрения раскрытия творческих способностей и потенциала. Дополнительное образование использует для этого более широкие возможности за счет создания организационно-технических, дидактических и материальных условий.

Главная цель учителя – пробудить в ученике стремление к творчеству. Великий педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что детство должно быть наполнено красотой, игрой, волшебством сказок, музыкой, искусством рисования и, конечно же, творчеством.

Основная часть.

Школьниками младшего возраста принято называть учеников 1-4 классов, которыми являются дети в возрасте от 6,5-7 до 10-11 лет. Данный период жизни ребенка характеризуется значительными резервами развития, использовать умело которые можно с помощью быстрой и эффективной адаптации детей к работе в школе и за ее стенами. Постепенное изменение познавательных процессов в этом возрасте происходит под воздействием перехода к систематическому усвоению знаний и социальных чувств.

Наблюдается проявление особых качеств ума, которые в совокупности составляют творческие способности: наблюдательность, сопоставление и анализ, умение комбинировать, находить связи и зависимости и др. Психологической основой учебной деятельности является творческое воображение. Когда в процессе учебы дети сталкиваются с необходимостью осознать абстрактный материал и им требуются аналогии при общем недостатке жизненного опыта, на помощь ребенку тоже приходит воображение.

Исследованием развития творческих способностей занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Дж. Гилфорд.

Ещё Л.С. Выготский отмечал, что творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека: чем богаче опыт, тем больше материала, которым располагает его воображение [3]. Запас представлений ребенка об окружающем мире непрерывно должен пополняться, это является задачей и родителей, и учителей. Именно поэтому в период младшего

школьного возраста значительное место в досуге и образовании детей играют учреждения дополнительного образования (УДО).

Кружковая деятельность в УДО имеет ряд особенностей, выгодно отличающих ее от урочной деятельности в школе:

−добровольность (учащиеся выбирают кружок по интересам, что создает высокую мотивацию к занятиям);

−индивидуальный подход (небольшие группы позволяют педагогу учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка);

−практическая направленность (большое количество практических занятий, экспериментов и творческих проектов);

−свобода творчества (в кружках создается атмосфера, поощряющая эксперименты, самовыражение и поиск нестандартных решений);

−разнообразие видов деятельности. Концепция развития дополнительного образования РФ выделяет следующие направления для реализации дополнительных общеобразовательных программ: социально-гуманитарная направленность, туристско-краеведческой направленность, область физической культуры и спорта, естественно-научная направленность, техническая направленность, художественная направленность, область искусств [1].

В соответствии с п.1.6 раздела I «Санитарно-эпидемиологические требования к учреждениям дополнительного образования СанПин 2.4.4.1251-03 (Постановление от 03 апреля 2003 г. №27) в учреждениях дополнительного образования детей наполняемость групп не рекомендуется превышать 15 детей (за исключением хоровых, танцевальных, оркестровых и пр.)

Для детей младшего школьного возраста кружковые занятия проводятся в пределах четырёх академических часов в неделю, расписание занятий в неделю составляется с учётом рационального распределения свободного времени и занятости учащихся в учреждениях образования, возрастных особенностей и санитарно-гигиенических норм.

Одновременно с созданием коллектива кружка руководитель его продумывает возможный перечень объектов для творческой разработки и изготовления в кружке, определяет возможности материального обеспечения работы кружка, степень обеспеченности материалами и оборудованием.

Кружковые занятия проводятся по типовым программам, разработанным Министерством образования, с учётом специфики и возможностей учреждения, в отдельных случаях по некоторым направлениям деятельности программы могут быть разработаны руководителями кружков, творческими, научными, педагогическими работниками, которые одобрены педагогическим советом и утверждаются в установленном порядке (авторские программы)

Учитывая, что занятия в учреждениях дополнительного образования проходят на бесплатной основе и доступны всем желающим, огромную роль играет степень финансирования государством оснащенности учреждения необходимым оборудованием, материалами и техническими средствами.

В развитии творческих способностей детей младшего школьного возраста ключевую роль играет личность педагога как лидера, творца и чуткого друга. Формирование учебной программы и планомерное следование ей, добросовестность выбора формы и содержания занятий, общественно-полезная направленность и творческий характер видов работы требуют от педагога глубокого анализа предмета и его интерпретации в обучающую деятельность в таком виде, который вызовет интерес и отклик со стороны учащихся [2].

Со стороны педагога требуется:

–знание сущности творческой деятельности и ее закономерностей, знания методик развития творческих способностей учащихся, а также знание вариативных способов реализации процесса обучения;

–умение проектирования творческой деятельности и прогнозирования её результатов, владение способами и средствами, обеспечивающими творческий характер деятельности, владение педагогическими технологиями и способами их творческого использования;

–умение анализировать правильность постановки целей развития творческих способностей учащихся, их «перевода» в конкретные задачи, умение анализировать соответствие содержания деятельности учащихся поставленным задачам и эффективность применяемых методик творческой деятельности, умение анализировать результаты реализации поставленных целей [6].

Высокий уровень профессионального мастерства в решении поставленных задач, способность творчески и нестандартно решать возникающие проблемы и организовать учебный процесс указывает на высокий уровень личностного развития и наличие ключевых компетенций у преподавателя. Именно такие руководители организации и кружка будут активно использовать в образовательном процессе педагогические инновации для достижения высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах со стороны как коллектива, так и учащихся.

Немаловажную роль в профессиональной деятельности педагога, в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования», играет педагогическая активность – работа, направленная на созидание, формирование собственного педагогического стиля, инновации различного уровня и характера.

Для выявление лучших педагогических методик и технологий обучения и воспитания детей (в том числе с особыми образовательными потребностями), разработанных и внедренных в образовательную деятельность педагогическими работниками сферы дополнительного образования предназначены федеральные конкурсы профессионального мастерства работников сферы дополнительного образования, основными задачами которых являются:

–выявление и поддержка талантливых педагогов дополнительного образования и передового педагогического опыта в системе дополнительного образования детей;

–поиск педагогических идей по обновлению содержания в практике воспитания и дополнительного образования детей.

Именно педагоги и руководители УДО, ориентированные в своей деятельности на инновационность процессов, могут для реализации своих проектов привлекать дополнительные материальные средства за счет грантовой поддержки государства, социальных институтов и муниципальных органов.

Так, например, существующий онлайн-ресурс Клуб «Сот» является местом встречи и продвижения прогрессивного инновационного профессионального сообщества с целью сонастройки на общее понимание развития системы образования и интенсивного профессионального развития, его создатель – Социально ориентированная некоммерческая организация Обрсоюз является организатором Всероссийского конкурса грантов для сотрудников образования.

Донецкая народная республика, являясь новым регионом в составе Российской Федерации, как субъект федерации еще не в полной мере знакома и использует возможности фандрайзинга (поиск и привлечение денег и других ресурсов на социальные, образовательные, культурные проекты и в благотворительные фонды).

Невозможно оценить продуктивность реализуемой кружком программы без начальной диагностики и выявления творческих способностей учащихся в игровых тестах для учета в организации образовательного процесса индивидуальных способностей детей. Выделение одной какой-либо характеристики или качества, а также

использование одного какого-то диагностического метода недостаточно для объективной и точной оценки способностей ребёнка.

Популярными диагностиками являются: тест П. Торренса на творческое мышление, опросник Ф. Татла и Л. Беккер (для родителей и педагогов), методика диагностики дивергентного мышления в модификации Е.Е. Туник, Д.Б. Богоявленской, Т.А. Барышевой; опросник Г. Дэвиса, тесты Л.Ю. Субботиной [5].

Высокая самооценка ребёнка, то есть создание у него достаточной уверенности в своих силах, умственных возможностях и создание благоприятного психологического климата являются необходимыми условиями функционирования кружка как места и формы развития творческих способностей учащегося. Одновременно происходит и сплочение детского коллектива через воспитание трудолюбия, усидчивости, терпеливости, взаимопомощи, взаимовыручки.

Выводы. Кружковая деятельность в объединениях дополнительного образования является формой работы с малыми группами и имеет большие перспективы для максимального проявления творческих способностей каждого участника кружка отдельно и возможность выразить в коллективных занятиях совокупность творческого потенциала в целом, показывая учащимся, что очень часто результат исследовательской и творческой работы является суммой приложенных усилий отдельных участников. Творческими личностями не рождаются, а становятся в процессе специально организованного обучения, упорного и кропотливого труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. N 678-р Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации

2. Бухарова, И. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста: учебное пособие для среднего профессионального образования / И. С. Бухарова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 119 с.

3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. – М.: АСТ, 2018. – 256 с.

4. Дмитриева, Н. В. Дополнительное образование детей: теория и практика: учебное пособие для вузов / Н. В. Дмитриева, Н. В. Чистякова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 244 с.

5. Лебедева, О.В. Развитие творческих способностей детей в условиях дополнительного образования: методические рекомендации / О.В. Лебедева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2021. – 72 с.

6. Макарова Л.Н., Григорьева Ю.И. Оценка готовности будущего учителя к развитию творческих способностей младшего подростка: диагностический инструментарий/ Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус», Т. 18, № 2(40), 2019 https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gotovnosti-buduschego-uchitelya-k-razvitiyu-tvorcheskih-sposobnostey-mladshego-podrostka-diagnosticheskiy-instrumentariy/viewer, дата обращения: 20.02.2025г.

CLUB ACTIVITIES AS A FORM OF DEVELOPING THE CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN AN INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The article discusses group forms of organizing classes for schoolchildren in institutions of additional education, their impact on the development of creative abilities, taking into account the psycho-physiological characteristics of primary school age, the role of the teacher in organizing the learning process, identifying and developing students' creative abilities.

Keywords*:* club activities, creativity, skill formation, additional education

Burlachenko V.G.
Scientific adviser: Kandaeva I.V., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: Viktoria.dn.1606@mail.ru

УДК 373.2

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Быка В.В.
Научный руководитель: Сипачева Е.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация: В статье анализируется сущность и содержание дизайнерской деятельности детей 5–7 лет в контексте требований ФГОС ДО и современных социокультурных тенденций. Дизайнерская деятельность дошкольников рассматривается как новая художественно-продуктивная деятельность, формирующая предметно-пространственную среду. Отмечено, что старшие дошкольники в деятельности переходят от процессуальных действий к проектной деятельности с доминированием замысла, социальной мотивации и критической оценки результата. На основе анализа научной литературы выявлены и охарактеризованы три взаимосвязанных компонента основы дизайнерской деятельности (когнитивный, деятельностный, личностный), образующие целостную систему. Обоснована ведущая роль плоскостного дизайна как наиболее доступного средства для формирования основ дизайнерской компетентности, раскрыта его прямая связь с аппликацией.
Ключевые слова: дизайнерская деятельность, старшие дошкольники, дизайн-мышление, компоненты деятельности, плоскостной дизайн.

Вступление. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), ориентированного на развитие самостоятельности, творчества и инициативы, особый потенциал имеет в себе дизайнерская деятельность. В рамках данного исследования под дизайнерской деятельностью старших дошкольников понимается культурная продуктивная деятельность, в процессе которой ребенок проектирует и создает эстетически организованные объекты и среды, имеющие субъективную или объективную полезность, в партнерском взаимодействии со взрослым. Интерес к этой теме объясняется не только положениями образовательного стандарта, но и очевидным запросом общества, стремящегося к осмысленному творчеству и облагораживанию окружающего пространства. Проявляется это в увлеченности социума «творческим рукодельем», разнообразной дизайнерской деятельностью, что подтверждается ростом интереса к декору, востребованностью мастер-классов и соответствующих материалов. Однако, несмотря на внешнюю популярность, потенциал дизайнерской деятельности в педагогическом аспекте оценен недостаточно. Наблюдается противоречие между ее богатыми возможностями и часто формальным, репродуктивным характером «обучения» на практике, где преобладает ориентация на результат, а не на творческий поиск и креативный подход к решению дизайнерской задачи.

Целью данной статьи является раскрытие сущности, содержания и структурных компонентов дизайнерской деятельности детей старшего дошкольного возраста как целостного педагогического феномена, интегрирующего художественное творчество и проектное мышление.

Основная часть. Дизайнерская деятельность детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) имеет качественные отличия от деятельности младших дошкольников, что обусловлено возрастными психологическими новообразованиями. Если для младшего и среднего дошкольного возраста характерен процессуальный, спонтанный характер действий с материалом, то у старших дошкольников на первый план выходит замысел и его реализация. Ребенок 5-7 лет способен к предварительному планированию: он формулирует идею («Я хочу сделать открытку для мамы с цветами»), продумывает основные этапы ее воплощения и подбирает необходимые материалы. Это знаменует переход от манипулятивной деятельности к собственно проектной. Кроме того, у

старших дошкольников ярко выражена социальная мотивация дизайнерской деятельности. Создание продукта (украшения для группы, открытки, макета) часто направлено не на сам процесс, а на конкретного потребителя (зрителя, друга, родителя) или для использования в игре, что приближает деятельность к реальной дизайн-практике. Формируется критическое отношение к результату: ребенок не просто радуется полученному продукту, но и способен сопоставить его с первоначальным замыслом, оценить его эстетические качества и внести коррективы. Это обуславливает качественное изменение содержания работы педагога: от простого украшения и декорирования он переходит к постановке художественно-конструкторских задач (спроектировать удобную и красивую упаковку для подарка, создать макет сказочного города с учетом пропорций, разработать эскиз костюма для определенного персонажа), требующих комплексного применения знаний, умений и развитого воображения.

Важно подчеркнуть принципиальное отличие дизайна от простого «декорирования». Как отмечается в исследованиях, дизайн «не создает новое, а организует пространственную среду», создает «эстетические конструкции, не художественные образы». В современных исследованиях дизайнерская деятельность рассматривается как «новая художественно-продуктивная деятельность, целью которой является определение формальных качеств предметов, формирование предметно-пространственной среды» (И.А. Лыкова, Л.А. Парамонова, Л.Г. Савенкова). Она выступает мощным стимулом развития творческой активности, поскольку разнообразные материалы (изобразительный, конструктивный, природный, бросовый) направляют мыслительную деятельность ребенка, стимулируя воображение, порождают замысел и пути его воплощения. И.Д. Афонин справедливо отмечает, что продуктивная деятельность дошкольников содержит все этапы познания, присущие взрослым: созерцание, размышление, построение плана реализации идеи и практическая ее реализация. Следовательно, это самоценный вид деятельности в единстве познания и воплощения творческого замысла.

Развивающий потенциал дизайна многогранен. Как резюмирует исследователь О.С. Толстова, он развивает креативность и мелкую моторику, повышает уверенность в своих силах, учит решать проблемы, развивает интерес к учебе, умение работать в команде, эмпатию и устойчивость к неудачам. Все это отвечает на потребность в формировании гармонично развитой личности, способной ценить, сохранять и приумножать красоту.

В педагогической науке и практике целенаправленному развитию творческих способностей в области дизайна уделяется значительное внимание. Доступность первичных операций и материалов делает дизайнерскую деятельность привлекательной и посильной для ребенка, обеспечивая положительную мотивацию и быстрое вовлечение в процесс. По мере накопления сенсомоторного опыта и овладения техниками ребенок обретает возможность реализовывать более масштабные и комплексные проекты, что закономерно ведет к становлению субъектной позиции в творчестве. Важно отметить, что данный вид деятельности вносит вклад в решение одной из ключевых задач современного образования – формирование гармоничной личности, способной к восприятию, оценке и созиданию эстетических ценностей в окружающей среде. Таким образом, дизайнерская деятельность выступает как эффективное средство художественно-творческого и личностного развития детей дошкольного возраста, что и определяет ее актуальность в образовательном процессе [5].

Одной из современных тенденций, характеризующих, как развитие общества в целом, так и диктующих ряд изменений в образовании, можно отметить тяготение к «эстетизации пространства» «вокруг человека»: увлеченность социума «творческим рукодельем», разнообразной дизайнерская деятельностью, о чем свидетельствует повышение интереса к декору разных объектов мира (архитектуры построек (домов,

дач), интерьера квартир, дизайна одежды, создание собственного оригинального имиджа, декорирование предметов (плетение, вышивка, квиллинг, нейл-дизайн, «декупаж», роспись, оформление букетов, открыток), проявление дизайнерских решений в оформлении личных страниц и сайтов; востребованность мастер-классов, различных периодических журналов, сайтов данной направленности; популярность магазинов, представляющих материалы для дизайнерского досуга.

В данной тенденции можно отметить «совпадение» интересов, как «задаваемых из вне» (формируемые крупными производителями эстетические вкусы и предпочтения, материальные запросы покупателей), так и проявляющиеся «внутри» личности (потребности человека в «украшении» пространства вокруг себя, «мотивация к «посильному» творчеству»). Осмысление образовательного, развивающего, социализирующего, арт-терапевтического потенциала дизайнерской деятельности детей в рамках новых нормативных документов и современных концептуальных подходов в области педагогики искусства только предстоит.

Теоретический анализ позволил структурировать основу дизайнерской деятельности, выделив три взаимосвязанных компонента. Когнитивный компонент включает систему знаний о принципах дизайна (композиция, цвет, форма, симметрия), знакомство с культурой одежды, архитектурой, народными промыслами. Как подчеркивает И.А. Лыкова, «дизайнерская деятельность предполагает обогащение представлений о предметном мире, его эстетических и функциональных свойствах» [5, с. 58]. Показатели сформированности: знает и использует в речи основные и дополнительные цвета, умеет создавать гармоничные цветовые сочетания (по принципу контраста или нюанса); владеет понятиями «композиция», «симметрия», «ритм» на доступном уровне; умеет создавать симметричную и асимметричную композицию на плоскости; различает и называет геометрические формы и формы из окружающего мира, использует их как основу для создания образа; имеет представления о функциональности предмета («стул должен быть удобным и прочным») и его эстетических качествах («он может быть красивым, украшенным»); знаком с элементарными основами культуры одежды (праздничная, повседневная) и оформления интерьера [6; 12].

Деятельностный компонент предполагает овладение специфическими умениями работы с разнообразными материалами, инструментами, освоение способов создания и реализации замысла. С.В. Погодина отмечает, что «действия с разнообразными изобразительными материалами обогащают практический опыт ребенка, обобщают и дают возможность переноса способов действий на любой другой материал» [9, с. 63]. Показатели сформированности: умеет создавать эскиз будущей работы (рисунок, схему) перед ее выполнением; подбирает материалы и инструменты в соответствии с творческим замыслом и их свойствами (бумага для фона, ткань для одежды куклы, природный материал для декора); владеет техническими умениями работы с различными материалами: аккуратное вырезание, склеивание, соединение деталей разными способами, использование нетрадиционных техник; способен к пространственному моделированию и конструированию из бумаги, картона, бросового материала; умеет планировать последовательность действий для достижения результата и при необходимости вносить в план коррективы [6; 8; 10].

Личностный компонент направлен на развитие эстетического вкуса, дизайнерского мышления, креативности, инициативности. И.А. Дубова выделяет развитие «чувства инициативы» и стремления к созиданию как ключевую задачу [4, с. 12]. Показатели сформированности: проявляет инициативу и самостоятельность в выборе темы, материалов, способе работы; обладает дизайнерским мышлением: видит проблему («что можно улучшить?»), генерирует идеи, ищет оригинальные способы решения художественно-конструкторской задачи; развита креативность: создает новые,

субъективно значимые образы, комбинируя известные элементы, охотно экспериментирует; проявляет эстетический вкус и чувство меры в оформлении, украшении объекта; обладает эмпатией и социальной мотивацией, учитывает мнение и потребности «заказчика» (зрителя, пользователя) при создании продукта [2; 4; 11].

Эти компоненты образуют целостную систему: знания реализуются через умения при наличии творческой мотивации. Только при единстве всех трех составляющих дизайнерская деятельность приобретает подлинно развивающий характер. [5; 8]

Содержание деятельности конкретизируется через ее типы и направления. Выделяют три типа дизайна: плоскостной (аппликативно-графический), объёмный (предметно-декоративный) и пространственный (архитектурно-художественный). Наиболее доступным и фундаментальным для формирования основ дизайнерской деятельности у старших дошкольников является плоскостной дизайн. Именно в этой области ребенок осваивает ключевые дизайнерские принципы – композицию, ритм, цветовое сочетание, баланс элементов – через работу на плоскости. Прямая связь плоскостного дизайна с аппликацией очевидна: аппликация служит основным средством и методом реализации задач плоскостного дизайна, предоставляя уникальные возможности для композиционных экспериментов, работы с цветом и формой, а также для развития проектного мышления. По каждому типу осуществляется три направления деятельности (виды детского дизайна).

Первое направление – «аранжировки» – предполагает развитие традиций детских рукоделий с ориентацией на украшение одежды и декор интерьера. Это могут быть: композиции фито - дизайна, букеты, гербарии-картины, бижутерия из искусственного и природного материала, витражи и мозаики из цветного пластилина, игровые детали и элементы сюжетно-тематических, сказочно-волшебных и орнаментальных композиций [6; 7].

Второе направление – «дизайн одежды» - предполагает ознакомление детей с культурой одежды и некоторыми доступными дошкольникам способами создания рисунков – эскизов, фасонов и декоративной отделкой платья. На досуге дети рисуют эскизы костюмов для персонажей литературных произведений, мультфильмов, спектаклей. А также для себя одежды повседневной и праздничной [6; 12].

Третье направление – «декоративно-пространственный дизайн» - он ориентирует внимание детей на декоративном оформлении облика зданий и ландшафта, на эстетизацию культурно-игрового пространства, интерьеров групповых комнат, помещений к праздничным утренникам детского сада. Дети приобретают дизайн-опыт при создании макетов комнат, домиков, используя подручные материалы. [6; 7; 8]

Такие исследователи как И.Д., Афонин, А.И. Афонин, Н.А. Ветлугина, С.В. Погодина [1; 2; 9] утверждают, что дизайнерская деятельность показывает человеку мир реально существующей красоты, формирует его убеждения, влияет на поведение, содействует развитию творческих способностей детей, которое возможно лишь в процессе усвоения дошкольниками и практического применения ими знаний, умений и навыков. Занятия детей продуктивной деятельностью при правильной организации данного процесса, положительно влияют на физическое развитие ребенка, способствуют поднятию общего жизненного тонуса, созданию бодрого, жизнерадостного настроения.

Выводы. Таким образом, дизайнерская деятельность старших дошкольников представляет собой сложноорганизованный феномен, сущность которого заключается в синтезе художественного творчества и проектного подхода к организации среды. Ее содержательное ядро образует система из трех компонентов: когнитивного, деятельностного и личностного, которые формируются в единстве в процессе решения художественно-конструкторских задач. Наиболее эффективным полем для целенаправленной педагогической работы по формированию основ данной деятельности является плоскостной дизайн, тесно связанный с аппликативной техникой. Перспективы

дальнейших исследований видятся в детальной разработке методики развития дизайнерской компетентности у детей 5–7 лет через систему заданий по плоскостному дизайну, направленных на последовательное становление всех структурных компонентов, а также в создании диагностического инструментария для оценки уровня их сформированности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афонин И.Д., Афонин А.И. Продуктивная деятельность как средство развития творческого потенциала дошкольника // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2021. – № 68. – С. 15–20.

2. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. – М.: Педагогика, 1972. – 287 с.

3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.

4. Дубова И.А. Развитие инициативы и самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук. – М. – 2021.– 24 с.

5. Лыкова И.А. Дизайн-деятельность в детском саду: интеграция художественного и технического творчества // Детский сад: теория и практика. – 2016. – № 3. – С. 56-65.

6. Лыкова И.А. Художественный труд в детском саду. – М.: Цветной мир, 2020. – 144 с.

7. Пантелеева Л.В., Пантелеев Г.Н. Детский дизайн в дошкольном образовательном учреждении // Воспитатель ДОУ. – 2020. – № 11. – С. 45–53.

8. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учеб. пособие. – М.: Академия, 2017. – 192 с.

9. Погодина С.В. Развитие творческих способностей дошкольников в процессе продуктивной деятельности // Дошкольное воспитание. – 2019. – №5. – С. 34–41.

10. Погодина С.В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. – М.: Академия, 2018. – 352 с.

11. Толстова О.С. Дизайн-мышление для детей: развиваем креативность и soft skills // Современное дошкольное образование. – 2022. – № 4(108). – С. 12–19.

12. Шпикалова Т.Я., Ершова Л.В. Изобразительное искусство. Методическое пособие. 1–4 классы. – М.: Просвещение, 2018. – 128 с.

THE ESSENCE AND CONTENT OF THE FOUNDATIONS OF DESIGN ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: The article is devoted to a theoretical analysis of the essence and content of design activity in children aged 5–7 within the context of the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education (FSES PE) and modern sociocultural trends. Qualitative differences in the activity of older preschoolers are identified, which consist in the transition from procedural actions to project activity dominated by intent, social motivation, and critical evaluation of the result. Design is viewed not as a decorative practice, but as a new artistic and productive activity that shapes the object-spatial environment. Based on an analysis of scientific literature, three interrelated components of the foundation of design activity (cognitive, activity-based, and personal) are identified and characterized, forming an integrated system. The leading role of graphic/2D design as the most accessible means for forming the foundations of design competence is substantiated, and its direct connection with appliqué work is revealed. Prospects for further research related to the development of methods for cultivating design thinking are outlined.

Keywords: design activity, older preschoolers, design thinking, activity components, graphic / 2D design.

Bika V.V.
Scientific Supervisor: Sipacheva E.V., Senior Lecturer
Donetsk State University
E-mail: valeriabyka3@gmail.com

УДК 376.4

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Виноградова Ю.Н.
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной статье проанализировано формирование активного словаря у дошкольников с расстройством аутистического спектра. Проведен теоретический анализ проблемы формирования активного словаря детей с расстройством аутистического спектра. Проанализированы результаты экспериментального изучения формирования активного словаря детей с расстройством аутистического спектра.
Ключевые слова: активный словарь, дети дошкольного возраста, логопедическая работа, расстройство аутистического спектра, речевое развитие.

В настоящее время детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) становится все больше, что подтверждается растущей с каждым годом статистикой.

Проблемами детей с РАС занимались многие ученые. Большой вклад в развитие отечественной науки в сфере аутизма внесли О.С. Никольская, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг, в зарубежной науке можно выделить труды О. Декроли, М. Монтессори, Айрес Э. Джин. Исследуя развитие детей с раннего детства, они изучали патогенез, этиологию, клинику аутизма, разрабатывали программы по коррекции и воспитанию детей с РАС.

Понятие «аутизм» в научную литературу по психологии ввел психиатр Э. Блейлер. Он понимал под «аутизмом» игнорирование человеком социума, существующих в нем взаимоотношений и изолированность личного опыта человека от сформированных у него ассоциаций. [1, 3]

Под аутизмом обычно подразумевается явное отсутствие общительности, склонность к избеганию контактов и пребывание в собственном мире. Некоммуникабельность, однако, может проявляться различными способами и иметь разные причины. Иногда это просто характерная черта ребенка, а иногда она вызвана проблемами со зрением или слухом, нарушениями речевого и интеллектуального развития, расстройствами нервной системы или изоляцией ребенка в раннем возрасте. В большинстве этих случаев нарушения коммуникации являются прямым и очевидным результатом основной проблемы: необходимости в общении, трудностей в восприятии и понимании информации, хронического недостатка общения на ранних этапах детства или неспособности использовать речь.

Однако существует такое нарушение коммуникации, при котором все эти трудности связаны в единое целое, где сложно выделить первопричины и понять: ребенок не желает или не может общаться; а если не может, то почему. Такое нарушение может быть связано с синдромом раннего детского аутизма.

Синдром раннего детского аутизма (РДА) (синоним: синдром Лео Каннера) – комплекс клинических признаков психологического расстройства детей, характеризующийся отклонениями в проявлении эмоций и развития личностной сферы в возрасте до 3 лет.

Проявление первых признаков РАС можно заметить еще в младенческом возрасте или раннем детстве, отставание и задержка в развитии разных психических функций и социально-коммуникативных навыков, сохранение аномальной социальной деятельности и особенностей поведения на протяжении всей жизни.

Что касается применения термина «аутизм» к детям, следует отметить, что эту проблему удобно рассматривать не только с точки зрения психологии, но и с точки

зрения педагогики. Поэтому вопросами аутичных детей занимаются не только психологи, но и педагоги.

В последнее время стало все больше внимания уделяться проблеме изучения и коррекции различных психических расстройств у детей. Центральное место в развитии детей с расстройством аутистического спектра занимают трудности коммуникации и социализации (Е.Р. Баенская, В.М. Башина, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская). Основной общей чертой является несформированность словаря как одно из характерных проявлений общей коммуникативной недостаточности. Проявления речевых нарушений при аутизме, по мнению ученых (В.М. Башина, Н.В. Симашкова), чрезвычайно многообразны по характеру и динамике, и являются одним из основных признаков отклонения в развитии у детей с РАС.

Важно отметить, что симптомы аутизма могут проявляться в различной степени и варьироваться у каждого ребенка. [2, 3] Некоторые дети с РАС могут иметь высокий уровень интеллекта и особые способности в определенных областях, в то время как у других могут быть серьезные ограничения в обучении и функционировании в повседневной жизни.

В процессе развития речи детей с РАС, ученые выделяют такие явления, как мутизм, эхолалия, штампованная речь, выраженные аграмматизмы и нехватка личных местоимений, а также бедность интонации в языке. Лексика детей с РАС является ограниченной и преимущественно включает обиходно-бытовую лексику. Эти слова или краткие фразы предназначены для общения с близкими. При переходе к активному этапу овладения речью дети могут утрачивать даже этот небольшой запас слов (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг).

Степень речевых нарушений у детей с расстройством аутистического спектра может колебаться от полного отсутствия речи до формально высокого уровня ее развития. В зависимости от выраженности аутистических симптомов О.С. Никольская [8] выделяет четыре группы детей, каждая из которых отличается уникальными особенностями формирования речи.

У детей *первой группы* наблюдается отсутствие речевой активности, которое связано с более общими нарушениями в области коммуникации. Эхолалии выражены в ограниченной форме и обычно проявляются как крики, произнесение гласных звуков или мычание.

У детей *второй группы* наблюдаются телеграфные фразы, типичны эхолаличные ответы. Речь звучит напряженно и скандирована, навыки общения закладываются в фиксированной, неизменной форме и применяются только в тех ситуациях, в которых они были первоначально сформированы.

Дети *третьей группы* рано развивают обширный словарный запас и начинают употреблять более сложные фразы. Речь формируется на основе цитат, которые применяются в неизмененном виде и не служат для общения. Это также проявляется в особой интонации. Темп, ритм и высота звука нарушены.

Дети *четвертой группы* демонстрируют легкие выражения аутизма. Их речевое развитие затруднено, так как они плохо воспринимают инструкции. Речь не согласована, содержит грамматические ошибки и неясна в простых социальных ситуациях.

Для детей с РАС характерен комплекс психических и поведенческих расстройств в таких областях: коммуникация и речь, эмоциональная сфера, общественное взаимодействие. Такой ребенок испытывает: трудности со средоточением внимания, трудности в процессе восприятия и переработки информации, сложности с произвольной памятью, хотя механическая память очень развита, речевые расстройства, как следствие нарушены мыслительные процессы. Так же специалисты указывают на нарушения эмоционально-волевой сферы у аутичных детей.

У детей с РАС нарушения во взаимодействии психических процессов наиболее выраженно проявляются в речевом развитии. Это включает в себя:

–мутизм (отсутствие речи или несоответствующее использование языка для общения, несмотря на возможность случайного произнесения отдельных слов и фраз);

–эхолалии (повторение фраз или слов, произнесённых другими, зачастую с задержкой);

–изобилие штампованных слов и фраз, фонографичность речи, что на фоне хорошей памяти создает впечатление развитой речи;

–позднее появление личных местоимений (в частности «я»), неправильное использование местоимений (себя – как «он», «ты» или по имени; о других – иногда «я»);

–нарушения семантики (метафорическое замещение, чрезмерное расширение или сужение значений слов; неологизмы), вербализм, проявляющийся в избирательном использовании определенных слов.

–проблемы с грамматикой;

–ошибки в звукопроизношении;

–нарушение просодических компонентов речи;

–трудности с связной речью и спонтанными высказываниями, автономность речи.

У большинства детей с аутизмом наблюдаются проблемы с грамматическим строем речи: они сталкиваются с определенными трудностями в использовании грамматических категорий, таких как число, время, лицо, а также в построении сложных предложений и других аспектах. Однако у некоторых детей с расстройствами аутистического спектра присутствует врожденное чувство языка, что позволяет им с легкостью усваивать структуры не только родного, но и других языков.

Таким образом, для реализации особого подхода к аутичному ребенку в процессе обучения, специалист должен понимать, как протекают психические процессы у данных групп детей и учитывать их в ходе учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время в научной литературе [3, 4, 5] представлены разнообразные методические подходы к развитию речи у детей с аутизмом, предложенные как российскими, так и зарубежными специалистами. Среди них можно выделить работы К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, В.М. Башиной, Л.Г. Нуриевой, а также зарубежных авторов, таких как O. Lovaas, М.М. Либлинг и другие.

К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и их коллеги [6, 7] подчеркивают, что развитие речи у детей с расстройствами аутистического спектра должно осуществляться с учетом индивидуальных особенностей их речевого развития. Кроме того, они акцентируют внимание на важности начинать коррекционную работу в максимально раннем возрасте, чтобы добиться более эффективных результатов.

Коррекционно-логопедическая работа с детьми с РАС, направленная на устранение речевых нарушений требует продолжительного и систематического взаимодействия всех специалистов: логопеда, дефектолога, психолога, воспитателя.

При осуществлении логопедической работы, логопеду следует принимать во внимание степень развития речи и особенности речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра. Это можно сделать, опираясь на четыре типа речевого развития, выделенные в классификации О.С. Никольской [3, 7].

Особенности речевых нарушений у детей с аутизмом обусловливают необходимость разработки специфических методов обучения, учитывающих специфику развития каждого ребенка с расстройством аутистического спектра.

Развитие активного словаря у детей с ранним аутизмом целесообразно осуществлять в два этапа: первый – подготовительный, второй – основной.

На первом, подготовительном этапе, осуществляется начальное взаимодействие с аутичным ребенком – установление формального контакта между учеником и педагогом. Под формальным контактом подразумевается, что ребенок ощущает безопасность ситуации и готов находиться в одном пространстве с педагогом. В этот период выявляются методы, которые могут привлечь внимание ребенка: вестибулярные

(например, качание на качелях), тактильные (щекотание), сенсорные (использование трещоток) или пищевые стимулы.

При планировании и проведении занятий важно определить, каким образом будет поощряться ребенок за правильные действия или ответы. Для одного ребенка это может быть угощение, для другого – возможность заняться любимым занятием (рисование, качание на качелях), для третьего – игра с предпочитаемой игрушкой. Если поощрением выступала игра (например, катание на качелях), устанавливался временной интервал, после которого ребенок возвращался к занятию. Рекомендуется, чтобы продолжительность занятий превышала время, отведенное на поощрение.

Любое поощрение должно быть значимым для ребенка, поэтому его выбор основывается на беседах с родителями. В ходе которых выясняется, что нравится ребенку и какие стимулы могут мотивировать его к участию в занятиях.

На втором этапе, который является основным (формирующим), устанавливаются основные цели и задачи логопедической деятельности. Происходит подбор необходимого наглядного и методического материала, а также разрабатываются специальные коррекционно-развивающие занятия. Основная задача логопедического воздействия заключается в формировании речевой основы, которая обеспечит возможность активного участия в коммуникативном процессе.

Каждый ребенок с расстройством аутистического спектра обладает уникальными особенностями, поэтому при разработке коррекционной программы логопеду важно подбирать методы, наиболее подходящие для конкретного случая. На первых этапах рекомендуется применять подходы, предполагающие индивидуальные занятия. Постепенно, когда ребенок будет готов, можно переходить к работе в группах. Особое внимание следует уделять адаптивным методикам, которые способствуют включению ребенка в социальную среду.

Логопедическая работа, направленная на развитие активного словаря [8]:

–активизация речевой функции через регулярное повторение и закрепление уже знакомых слов и новых выражений, используя игровые методы, ответы на вопросы и создание эффекта живого диалога;

–формирование навыков пересказа;

–обучение целостному чтению. Суть этого метода заключается в том, что ребенок учится распознавать слова целиком, не разделяя их на отдельные буквы. При обучении целостному чтению важно соблюдать постепенность и последовательность. Вводить этот метод можно только после того, как ребенок научится соотносить предметы с их изображениями, подбирать парные картинки или объекты. Предварительную работу по соотнесению и подбору должен провести дефектолог. Он же будет заниматься развитием математических представлений на данном этапе;

–развитие продуктивных видов деятельности. Подготовка руки к письму. Логопед будет использовать разнообразные задания, направленные на развитие мелкой моторики, такие как штриховка, рисование по точкам и другие упражнения.

Развитие словарного запаса у детей с аутизмом требует постоянного закрепления достигнутых результатов. Для этого необходимо:

–регулярно моделировать в играх или на занятиях ситуации, которые побуждают ребенка использовать новое слово;

–уделять внимание закреплению слов, связанных с повседневными нуждами ребенка;

–поддерживать появившиеся слова и фразы, активно реагируя на речевые проявления ребенка, повторяя его слова или звуки, связывая их с контекстом, обыгрывая и отвечая, создавая ощущение настоящего диалога.

Для успешного речевого развития детей с РАС ключевую роль играет развитие сенсорной сферы. Работу по сенсорной интеграции у таких детей рекомендуется проводить в нескольких направлениях.

Во-первых, важно применять специальные дидактические игры и упражнения, направленные на сенсорное воспитание, которые способствуют развитию восприятия пространственных и качественных характеристик предметов.

Во-вторых, необходимо использовать игры и задания, ориентированные на развитие социального восприятия: умения воспринимать человека, его действия, движения, включая мимику и эмоциональные выражения, а также осознавать себя и окружающих сверстников.

Третье направление включает вовлечение детей в продуктивные виды деятельности, такие как рисование, аппликация, лепка, конструирование и ручной труд.

Кроме того, важно применять игры, развивающие слуховое внимание и концентрацию, стимулирующие речевое подражание, а также игры, направленные на формирование элементарных математических представлений и развитие мелкой моторики через пальчиковые игры.

Таким образом, педагогу необходимо тщательно анализировать индивидуальные характеристики каждого ребенка, чтобы подобрать наиболее эффективные методы и подходы, соответствующие их специфическим потребностям. Учет этих факторов позволит оптимизировать логопедические занятия, что, в свою очередь, будет способствовать более успешному развитию речевых навыков у детей с аутизмом. Профессиональный подход к организации логопедической работы играет ключевую роль в процессе коррекции речевых расстройств детей дошкольного возраста с РАС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова, Е.Л. Педагогическое обследование детей младшего школьного возраста с синдромом детского аутизма: (характеристика по результатом диагностического и динамического обследования) / Е.Л. Агафонова, О.О. Григорян // Коррекционная педагогика. – 2006. – №1.

2. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе: материалы к спецкурсу / под ред. С.А. Морозова. М.: Сигнал, 2014. – 247 с.

3. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Изд. 7-е. – М.: Теревинф, 2012. – 288 с.

4. Башина, В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. М.: Медицина, 2015. – 243 с.

5. Богдашина, О.Б. Аутизм: определение и диагностика. О.Б. Богдашина, Донецк: Лебедь, 1999. – 112 с.

6. Лебединский, В.В., Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: изд-во МГУ, 1990. – 197 с.

7. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. и др. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2005.

8. Дети с расстройствами аутистического спектра: современные представления и педагогическая помощь : учеб.- метод. пособие / Т.Н. Адеева, Е.В. Куфтяк, Е.В. Патрина, И.В. Тихонова, Н.С. Шипова; отв. ред. И.В. Тихонова. – Кострома : КГУ, 2017. – 196 с.

FEATURES OF ACTIVE WORD BUILDING IN PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. This article analyzes the formation of the active vocabulary in preschool children with autism spectrum disorder. A theoretical analysis of the problem of the formation of the active vocabulary in children with autism spectrum disorder is carried out. The results of the experimental study of the formation of the active vocabulary in children with autism spectrum disorder are analyzed.

Keywords: active vocabulary, preschool children, speech therapy, autism spectrum disorder, speech development.

Vinogradova Yu.N.
Scientific supervisor: Londarenko S.Yu., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: moya.raduga@yandex.ru

УДК 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Голованова А.А.
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на оценку эффективности специально разработанного комплекса занятий с применением логопедических технологий, направленного на формирование графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Описаны процедуры констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. Приведены статистические данные, свидетельствующие о положительной динамике в экспериментальной группе после проведения коррекционных мероприятий.
Ключевые слова: графомоторные навыки, дети старшего дошкольного возраста, логопедическая технология, общее недоразвитие речи, формирующий эксперимент.

Переход от дошкольного к школьному образованию представляет собой критически важный этап в развитии ребенка, требующий сформированности целого комплекса предпосылок, обеспечивающих успешное овладение учебной деятельностью. Среди этих предпосылок особое место занимают графомоторные навыки, понимаемые как сложно координированная деятельность, обеспечивающая техническую сторону письма: правильный захват пишущего инструмента, плавность и точность движений руки, зрительно-моторную координацию и пространственную ориентировку на листе бумаги [6]. У детей с нормальным речевым развитием эти навыки формируются постепенно в процессе дошкольного детства через разнообразные виды продуктивной деятельности. Однако для старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) характерна совокупность дефицитов, затрагивающих не только речевую, но и сопряженные с ней моторную, сенсорную и когнитивную сферы [1].

Изучением связи общего недоразвития речи (ОНР) и графомоторных навыков занимался ряд выдающихся отечественных ученых.

По мнению Розы Евгеньевны Левиной, основоположника учения об ОНР, речевые нарушения носят системный характер и тесно связаны с общим развитием, включая моторную сферу. Она указывала на общность механизмов, лежащих в основе речевой и двигательной недостаточности, заложив теоретическую базу для дальнейших исследований [5].

По мнению Людмилы Владимировны Лопатиной, углубленно изучавшей детей со стертой дизартрией, у данной категории дошкольников наблюдаются выраженные нарушения тонкой моторики пальцев рук и артикуляционного праксиса как взаимосвязанные компоненты моторного дефицита. Она доказала, что несформированность графомоторных навыков при ОНР носит закономерный характер и требует целенаправленной коррекции [6].

По мнению Татьяны Васильевны Ахутиной, нейропсихолога, трудности овладения письмом у детей с речевыми проблемами часто обусловлены слабостью функций программирования и контроля, а также кинестетическими дисфункциями. Ею были разработаны методы нейропсихологической коррекции, направленные в том числе на формирование графомоторных навыков через развитие управляющих функций мозга [1].

По мнению Александра Николаевича Корнева, специалиста в области дисграфии, у детей с ОНР часто нарушена интеграция между зрительным восприятием и моторным исполнением. Ключевой проблемой он считал несформированность зрительно-моторной

координации и оптико-пространственных представлений, что непосредственно препятствует успешному формированию графического навыка [4].

По мнению Ольги Борисовны Иншаковой, существует прямая коррелятивная связь между уровнем развития мелкой моторики и состоянием речи. Она разработала практические системы диагностики и развития графомоторной сферы у детей с речевыми нарушениями как основу для профилактики будущих трудностей письма [3].

По мнению Марьяны Михайловны Безруких, физиолога, процесс формирования навыка письма является сложнейшим психофизиологическим актом. У детей с ОНР он часто осложняется из-за незрелости мозговых механизмов, что проявляется в быстрой утомляемости руки, нестабильности почерка и трудностях автоматизации движений [2].

По мнению Ирины Владимировны Прищеповой, целенаправленное развитие графомоторных умений должно быть обязательным этапом в системе подготовки к обучению грамоте детей с ОНР. Её методика делает акцент на последовательном развитии ручной умелости, зрительно-моторной интеграции и пространственного гнозиса [7].

Таким образом, эти исследователи обосновали, что работа над графомоторной сферой у детей с ОНР является не вспомогательным, а неотъемлемым и системообразующим звеном коррекционно-развивающего воздействия, напрямую направленным на профилактику нарушений письменной речи.

Общее недоразвитие речи представляет собой системное нарушение, затрагивающее все компоненты речевой системы: фонетико-фонематический, лексический и грамматический строй. Важной особенностью данной категории детей является незрелость высших психических функций, в том числе процессов программирования и контроля деятельности, а также недостаточная сформированность мелкой моторики и зрительно-пространственных представлений [4]. Эти нарушения создают специфические трудности при подготовке к обучению грамоте. Так, недостаточная дифференцированность движений пальцев рук, слабость мышечного тонуса, нарушение кинетического и кинестетического праксиса напрямую влияют на способность ребенка овладеть точными, координированными графическими движениями. В свою очередь, дефициты зрительно-пространственного гнозиса и праксиса осложняют восприятие и воспроизведение конфигурации букв, их правильное расположение на строке.

Таким образом, несформированность графомоторных навыков у детей с ОНР выступает не как изолированная трудность, а как закономерное следствие комплексного характера нарушений. Это создает серьезные риски возникновения вторичных нарушений письменной речи – дисграфии, а также школьной дезадаптации в целом, снижая учебную мотивацию и познавательную активность ребенка [2, 7].

В современной логопедической практике традиционно уделяется внимание развитию мелкой моторики, однако зачастую эта работа носит фрагментарный характер и не выстраивается в целостную технологию, специально направленную на поэтапное формирование именно графомоторных навыков с учетом структуры дефекта при ОНР. Существующий разрыв между осознанием значимости проблемы и недостаточной разработанностью конкретных, технологичных коррекционных путей и определил актуальность настоящего исследования, целью которого стала не теоретическая констатация взаимосвязей, а разработка и практическая апробация эффективной логопедической технологии.

Целью констатирующего этапа было выявление исходного уровня сформированности графомоторных навыков у детей с ОНР. Исследование проводилось на базе ГКДОУ «Детский сад №48 «Светлячок» комбинированного вида г. Енакиево. В эксперименте принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) с диагнозом ОНР II–III уровня. Выборка была разделена на две равные группы –

экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) – по 10 человек в каждой. Группы были уравнены по возрасту, полу и структуре речевого дефекта.

Для оценки уровня сформированности графомоторных навыков использовался комплекс методик, направленных на изучение ключевых компонентов:

1. Тонкая моторика пальцев рук: «Проба пальцевого гнозиса и праксиса» (А.Л. Сиротюк) [3]. Ребёнку предлагается вслед за экспериментатором воспроизвести ряд специальных поз пальцев (например, «колечко», «зайчик», скрещенные пальцы) сначала по зрительному образцу, а затем кинестетически, без зрительного контроля. Методика оценивает точность, дифференцированность и произвольную регуляцию мелких движений пальцев, что является базой для удержания пишущего инструмента.
2. Зрительно-моторная координация: Методика «Заборчик» (А.Р. Лурия) [4]. Ребёнку предоставляется графический образец (элемент повторяющегося узора) и предлагается продолжить его до конца строки. Задание выявляет способность к точному зрительному восприятию образца и его моторному воспроизведению, удержанию ритма и размера элементов, что напрямую связано с техникой письма.
3. Слухо-моторная координация: «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) [2]. Ребёнок выполняет рисунок на листе в клетку под диктовку взрослого, который задаёт направление и количество клеток (например, «2 клетки вправо, 1 вниз»). Методика оценивает умение переводить слуховую инструкцию в последовательность точных двигательных актов, удерживать алгоритм действий и ориентироваться на плоскости — ключевой навык для письма под диктовку.
4. Зрительно-пространственное восприятие: Методика «Дорожки» (Л.А. Венгер). Ребёнку необходимо провести непрерывную линию по извилистому узкому пути («дорожке») между двумя контурными линиями, не задевая их краёв. Задание диагностирует точность зрительного восприятия траектории, плавность движений руки и способность контролировать действие на основе зрительной обратной связи.
5. Зрительная память: Методика «Найди отличия» (по О.Н. Земцовой). Ребёнку предъявляются две на первый взгляд идентичные картинки и даётся задание найти все различия между ними. Методика оценивает объём, устойчивость и избирательность зрительного внимания, а также оперативную зрительную память, необходимую для запоминания и сравнения графических образов, в том числе конфигурации букв.

По сумме баллов всех заданий был определен интегральный уровень сформированности графомоторных навыков: низкий (0-22 балла), средний (23-44 балла), высокий (45-60 баллов).

Анализ результатов исследования показал, что у большинства детей обеих групп преобладает средний уровень сформированности графомоторных навыков. Однако были отмечены выраженные трудности в отдельных компонентах. Так, зрительно-моторная координация выявлена на низком уровне у 70% детей ЭГ и 50% детей КГ. Серьезные затруднения наблюдались также в слухомоторной координации и зрительно-пространственном восприятии. Высокий уровень не был выявлен ни у одного ребенка. Полученные данные в процентном отношении представлены в таблице 1.

Таблица 1. Распределение уровней сформированности графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР на констатирующем этапе эксперимента, %

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная (ЭГ)	10%	90%	0%
Контрольная (КГ)	10%	90%	0%

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленных коррекционных мероприятий для развития графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР, как профилактики возможных будущих трудностей письма.

С этой целью для детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы была разработана и реализована специальная программа логопедической работы, ставшая частью общего коррекционного процесса. Формирующий этап исследования проходил с февраля по май 2025 года.

Цель формирующего этапа: целенаправленное развитие компонентов графомоторных навыков у детей с ОНР через систему специальных занятий с применением логопедических технологий.

Ядром формирующего этапа стал специально разработанный комплекс занятий с использованием логопедических технологий, реализованный в рамках гибкой (динамической) модели работы и закрепленный в календарно-тематическом плане., представлял собой целостную систему, в которой содержательные блоки не существовали изолированно, а переплетались, обеспечивая комплексное воздействие. Его гибкость проявлялась в адаптации форм занятий (групповые, подгрупповые, индивидуальные) и содержания под оперативные потребности детей на основе постоянного педагогического мониторинга. Блоки, над которыми проводилась работа, представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 - Схема «Комплексная работа по формированию графомоторных навыков»

Работа строилась по блочно-тематическому принципу и включала следующие направления:

1. Развитие тонкой моторики и пальцевого праксиса: комплекс пальчиковой гимнастики, упражнения с массажными мячиками, игры с мелким конструктором, мозаикой, бисером, пластилинография, элементы самомассажа кистей и пальцев [3, 5].

2. Формирование зрительно-моторной координации: обведение по трафаретам и контурам, штриховка в различных направлениях, дорисовывание симметричных половинок, графические упражнения «дорожки», «лабиринты» [4, 6].

3. Совершенствование зрительно-пространственного восприятия: игры на ориентировку на листе бумаги и в пространстве, конструирование по образцу и схеме, графические диктанты.

4. Развитие слухо-моторной координации и зрительной памяти: выполнение рисунков и узоров под диктовку, упражнение «Запомни и повтори» с графическими узорами [2].

Для повышения мотивации, снижения тревожности и решения коррекционных задач комплекса логопедических занятий активно включала творческие и инновационные приемы, многие из которых являются эффективными **логопедическими технологиями**:

5. Песочная терапия и рисование на крупе: Тактильно приятное рисование графических элементов и букв, создание сюжетов с параллельным развитием связной речи.

6. Ниткография и бисерография: Выкладывание нитями или бисером по контуру для развития точности, глазомера и усидчивости, часто с опорой на речевую тему.

7. Работа со штампами (логопедическая технология дифференциации): Выработка правильного захвата и дифференциация понятий (например, разный штамп на гласный/согласный звук, твердый/мягкий).

8. Знаковая трансформация (логопедическая технология развития воображения и речи): Обводка предметов с их последующим «превращением» в новый образ и составление рассказа.

9. Теневые игры и игры с решетками [3,4]: Развитие пространственного восприятия и мелкой моторики в игровой форме.

Занятия проводились 3 раза в неделю в течение 20-25 минут, как в форме индивидуальной работы, так и в малых подгруппах. Эксперимент носил игровой характер и была тесно связан с лексическими темами, изучаемыми на логопедических занятиях. Контрольная группа в этот период продолжала заниматься по традиционной программе, где развитие моторики не было выделено в отдельную, целенаправленную систему.

После завершения формирующего этапа (июнь 2025 г.) было проведено контрольное исследование по той же диагностической методике, что и на констатирующем этапе.

Сравнительный анализ данных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показал значительную положительную динамику у детей ЭГ. Количество детей со средним уровнем развития графомоторных навыков сократилось, при этом у 40% детей был зафиксирован высокий уровень, которого не наблюдалось изначально. Низкий уровень не был выявлен ни у одного ребенка.

В КГ также наблюдался некоторый прогресс, связанный с естественным развитием и общими занятиями, однако он был менее выраженным. Показатели преимущественно остались в зоне среднего уровня, высокий уровень сформированности навыков был отмечен лишь у 10%.

Наглядно динамика развития графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР до и после формирующего этапа эксперимента представлены на рисунке 2.

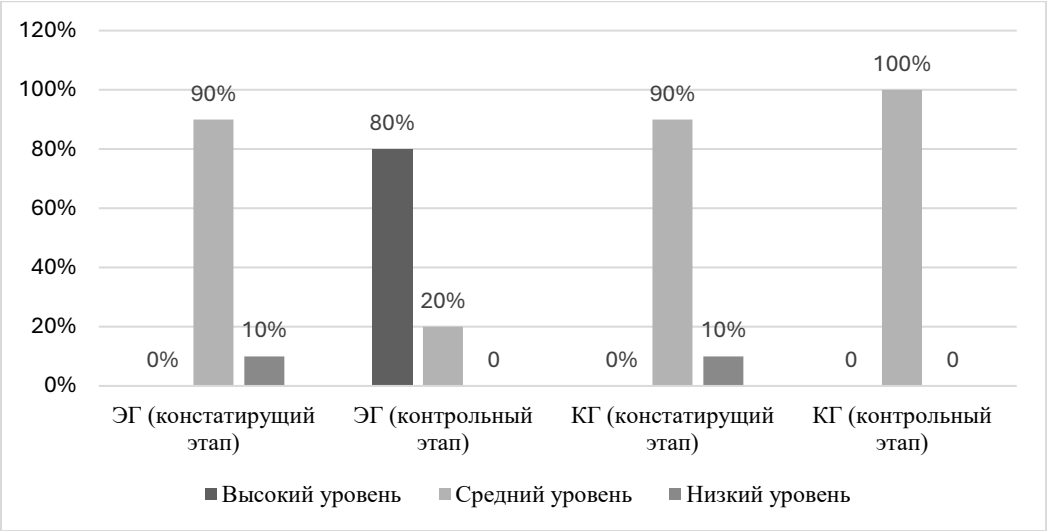


Рисунок 2 – Распределение уровней графомоторных навыков в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах до и после формирующего эксперимента.

Для математической проверки достоверности различий между показателями экспериментальной и контрольной группы на контрольном этапе был применен t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что между контрольной и экспериментальной группами, на стадии контрольного эксперимента, есть достоверные отличия т. к. $t > P - 0,01$.

Улучшение моторной координации и мелкой моторики способствует более точному и аккуратному выполнению графомоторных заданий, что в свою очередь способствует развитию навыков самообслуживания и повышения уровня самостоятельности в повседневной деятельности. Повышение качества выполнения графических заданий также положительно влияет на развитие речевого и коммуникативного потенциала, так как активизирует речевую мотивацию и способствует развитию связной речи.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило эффективность целенаправленной коррекционной работы по развитию графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР. После формирующего эксперимента в экспериментальной группе зафиксированы статистически достоверные улучшения по сравнению с контрольной группой. Наиболее выраженный прогресс достигнут в развитии тонкой моторики, зрительно-моторной и слухомоторной координации, зрительно-пространственного восприятия. Менее динамичным оказалось развитие зрительной памяти, что указывает на необходимость ее дополнительной проработки. Результаты доказывают практическую значимость применяемого комплекса методик для формирования предпосылок успешного овладения письмом.

Проведенное экспериментальное исследование подтвердило первоначальную гипотезу о высокой эффективности целенаправленном и системном применении на занятиях логопедических технологии в формировании графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР).

Таким образом, теоретический анализ и констатирующий эксперимент выявили, что у детей с ОНР действительно наблюдается закономерная и комплексная несформированность ключевых компонентов графомоторной деятельности: тонкой моторики, зрительно-моторной и слухо-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти. Это подтверждает позиции ведущих специалистов (Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, Т.В. Ахутиной и др.) о системном характере нарушений при ОНР и необходимости целенаправленного воздействия на моторную сферу.

Проведенное исследование не только подтвердило существующую теоретическую взаимосвязь между ОНР и дефицитом графомоторных функций, но и предложило действенное практическое решение. Системный комплекс коррекционных занятий с применением логопедической технологии у старших дошкольников с ОНР является высокоэффективным средством профилактики трудностей письменной речи и должен стать обязательным компонентом их подготовки к школьному обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 320 с.

2. Безруких М. М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе. – Москва : Юрайт, 2016. – 215с.

3. Иншакова,О. Б. Развитие графомоторных навыков у детей с речевыми нарушениями. – Москва : Владос, 2017. – 184 с.

4. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей – Санкт-Петербург : Речь, 2020. – 330 с.

5. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – Москва : Издательство МГПИ, 2021. – 150с.

6. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами. – Санкт-Петербург : Союз, 2019. – 192 с.

7. Прищепова И. В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – Санкт-Петербург : КАРО, 2020. – 48 с.

8. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – Москва : Сфера, 2018. – 288 с.

9. Степанова О. А. Профилактика школьных трудностей у детей с нарушениями речи . – Москва : ТЦ Сфера, 2017. – 128 с.

10. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – Москва : Национальный книжный центр, 2019. – 240 с.

FORMATION OF GRAMMATIC AND MOTOR SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH LOGOPEDIC TECHNOLOGIES: RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH

Annotation. The article presents the results of an empirical study aimed at evaluating the effectiveness of a specially developed set of exercises using speech therapy technologies aimed at developing graphomotor skills in older preschoolers with general speech underdevelopment (OSU). The procedures for the ascertaining, formative, and control experiments are described. Statistical data are presented, indicating positive changes in the experimental group after the implementation of correction measures.

Keywords: graphomotor skills, older preschoolers, speech therapy technology, general speech underdevelopment, formative experiment.

Golovanova A.A.
Scientific adviser: Ruchitsa T.S., senior lecturer
Don State University
E-mail: alya.litv.01@mail.ru

УДК 376.1

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С РАС: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМАТИКИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ

Денисова Е.Э.
Научный руководитель: Чернышев Д.А., д-р пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Рассматривается проектирование образовательного маршрута для обучающихся с расстройством аутистического спектра (РАС) в условиях инклюзии. Анализируются трудности механического включения таких детей в общеобразовательный класс без учета их когнитивных, сенсорных и коммуникативных особенностей. Доказывается, что многообразие проявлений РАС требует перехода к точечной индивидуализации, инструментом которой выступает специальная индивидуальная программа развития (СИПР). Её разработка является необходимым условием эффективной инклюзии. Особое внимание уделяется роли тьюторского сопровождения и созданию образовательных условий с учётом уникальных сенсорных особенностей при построении содержания коррекционно-развивающих модулей обучения.
Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), инклюзивное образование, специальные образовательные потребности, Специальная Индивидуальная Программа Развития (СИПР), тьюторское сопровождение.

Введение. Концепция инклюзивного образования, предполагающая обеспечение равного доступа к обучению для всех детей с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей, является определяющей для современных образовательных систем [5]. Однако практическая реализация инклюзивных принципов в отношении обучающихся с расстройством аутистического спектра (РАС) сопряжена с рядом существенных методологических и организационных сложностей. Данные сложности обусловлены, прежде всего, уникальной клинико-психологической структурой дефекта при РАС, включающей стойкий дефицит социальной коммуникации и взаимодействия, нарушения процессов обработки сенсорной информации и трудности регуляции поведения и деятельности.[6,9]. Целью настоящей статьи является анализ специфики образовательных потребностей детей с РАС, критическое осмысление проблематики их включения в инклюзивную среду общеобразовательной организации и обоснование методологии проектирования специальной индивидуальной программы развития (СИПР) как ключевого инструмента обеспечения доступности и качества образования.

Основная часть. Современные научные представления определяют РАС как группу нарушений развития нервной системы, характеризующихся стойким дефицитом социальной коммуникации и взаимодействия, а также ограниченными, повторяющимися паттернами поведения, интересов и активности [5,6]. Важно подчеркнуть, что термин «спектр» отражает качественное разнообразие симптоматики, которое может кардинально различаться у разных индивидов по своему характеру и проявлениям, причинам возникновения и динамике развития [10]. Эта внутренняя гетерогенность, признаваемая в качестве одного из центральных свойств РАС, ставит под сомнение применимость универсальных педагогических стратегий. Как отмечают исследователи, «аутизм многолик», и за одним диагностическим ярлыком скрывается широкий диапазон когнитивных стилей, сенсорных профилей и моделей поведения [3,9]. Следовательно, сам принцип инклюзии, понимаемый как создание универсальной образовательной

среды, пригодной для всех, вступает в противоречие с необходимостью учета крайней степени индивидуализации, требуемой для успешного обучения ребенка с РАС.

Существующие научные подходы к пониманию РАС сместились с попыток выделить четкие подтипы (такие как «синдром Каннера» или «синдром Аспергера») к признанию единого спектра нарушений, внутри которого проявления могут варьироваться в крайне широких пределах [5, 6]. Этот концептуальный сдвиг означает отказ от поиска универсальной технологии обучения для всех детей с аутизмом и требует перехода к методологии, центрированной на анализе индивидуального образовательного профиля. Такой профиль представляет собой комплексную характеристику, объединяющую данные о сенсорных особенностях (гипо- или гиперчувствительность в различных модальностях), когнитивном стиле (например, склонность к визуальной или детализированной обработке информации), уровне развития коммуникации (вербальной и невербальной), специфике социального взаимодействия и наличии стереотипных поведенческих паттернов [2, 9]. Следовательно, проектирование образовательного маршрута должно начинаться не с адаптации общей программы, а с тщательного изучения и описания этого уникального профиля, который и станет основой для построения всей последующей педагогической работы.

Внедрение инклюзивных моделей для детей с РАС часто сталкивается с рядом системных барьеров. Во-первых, это неподготовленность образовательной среды. Стандартная классно-урочная система, ориентированная на фронтальные формы работы и вербальную передачу информации, оказывается малодоступной для ребенка, чьи трудности лежат в сфере понимания социального контекста, обработки слуховой информации или произвольной регуляции деятельности [4,6]. Во-вторых, существует дефицит специальных педагогических компетенций у большинства педагогов общеобразовательных школ, не прошедших целевой подготовки по работе с данной категорией обучающихся [8,9]. В-третьих, значимым препятствием выступает отсутствие системного тьюторского сопровождения, без которого ребенок с РАС зачастую не может самостоятельно ориентироваться в сложной социальной и организационной структуре школы [7,8]. В-четвертых, ключевой проблемой является отсутствие учета сенсорных особенностей. Именно сенсорная дисфункция является одним из базовых нарушений при РАС, которая может проявляться как в виде гиперчувствительности (когда обычные звуки, свет или тактильные ощущения воспринимаются как болезненные), так и в виде гипочувствительности (поиск интенсивной сенсорной стимуляции) [1,3]. Нахождение в переполненном, шумном классе для ребенка с гиперчувствительностью равносильно пребыванию в состоянии постоянного физиологического стресса, полностью блокирующего познавательную активность [9]. Таким образом, механическое включение ребенка с РАС в общий класс без предварительного и тщательного проектирования специальных условий не только не обеспечивает реальной инклюзии, но и может нанести ущерб его психоэмоциональному состоянию и учебной мотивации [5].

Помимо системных барьеров, попытка организовать обучение ребенка с РАС в общем классе без создания специальных условий создает прямые угрозы для его развития. Во-первых, возникает риск социальной изоляции и непонимания**.** Неспособность самостоятельно интерпретировать сложные социальные сигналы и следовать правилам поведения в классе делает ребенка уязвимым. Его реакции и формы коммуникации, обусловленные особенностями развития, часто неверно трактуются сверстниками, что ведет к избеганию контактов с его стороны. Во-вторых, неизбежна учебная неуспеваемость и потеря интереса к занятиям. Невозможность усвоить материал в общем темпе на фоне постоянного стресса формирует у ребенка устойчивое переживание учебной неудачи. В-третьих, возможен регресс уже сформированных навыков. Постоянная тревога и перегрузка часто провоцируют усиление нежелательного

поведения (агрессии, самоагрессии, навязчивых действий), а также общее снижение коммуникативной активности - ребенок «замыкается в себе» еще сильнее [4, 10]. Таким образом, неподготовленная инклюзивная среда может не просто не помочь, а нанести ребенку с РАС серьезный психологический и педагогический вред, откатив назад результаты всей предыдущей коррекционной работы.

Адекватным ответом на вызовы, описанные выше, выступает разработка и реализация специальной индивидуальной программы развития (СИПР). СИПР не является альтернативой инклюзии, а представляет собой ее технологический инструмент, детализированный план создания специальных условий для конкретного ребенка [5,8]. Ее разработка инициируется заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которое служит официальным основанием для определения специальных образовательных условий.

Стоит отметить, что на сегодняшний день в российской образовательной практике разработка СИПР чаще всего ассоциируется с обучением детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) в условиях специализированных коррекционных школ или интернатов. Однако механический перенос этого опыта или, что чаще, полное игнорирование необходимости СИПР для обучающихся с РАС, включенных в общеобразовательную среду, является серьезным упущением. Для ребенка с РАС, особенно с сохранными когнитивными возможностями, попадание в массовую школу без специально спроектированного индивидуального маршрута, учитывающего его специфические сенсорные, коммуникативные и социальные дефициты, приводит к описанным выше рискам. Таким образом, утверждение о необходимости обязательного проектирования и реализации СИПР для каждого обучающегося с РАС в общеобразовательной организации - является ключевым тезисом, отстаиваемым в данной работе.

Разработка специальной индивидуальной программы развития представляет собой регламентированный процесс, осуществляемый командой специалистов образовательной организации под руководством психолого-педагогического консилиума (ППК) [8]. Его отправной точкой является диагностико-проектировочная фаза, в ходе которой на основании заключения ПМПК и данных первичного психолого-педагогического обследования ребенка формулируются долгосрочные (на учебный год) и краткосрочные (на учебную четверть) целевые ориентиры. Эти ориентиры охватывают ключевые для развития ребенка с РАС области: коммуникацию и социальное взаимодействие, самообслуживание и бытовые навыки, саморегуляцию поведения, а также, при сохранном когнитивном потенциале, базовые академические умения [5, 9].

Далее следует фаза структурирования содержания, в рамках которой создается комплексный документ, объединяющий индивидуальный учебный план, программу коррекционно-развивающей работы, систему оценки достижения запланированных результатов и план взаимодействия с семьей. Критически важным требованием является четкая и предметная формулировка целей. Это означает, что каждая задача должна быть описана как конкретное, наблюдаемое действие или результат, который можно зафиксировать и измерить. Например, целевой ориентир «развитие самостоятельности» формулируется как практическая задача: «сформировать умение самостоятельно надевать верхнюю одежду перед прогулкой по пошаговому визуальному алгоритму без физической помощи взрослого к концу учебного года». Такой подход позволяет не только четко планировать работу, но и объективно оценивать динамику развития ребенка, создавая основу для последующей фазы мониторинга и коррекции программы [6, 10].

Содержательным ядром СИПР должен стать всесторонний анализ индивидуального профиля обучающегося, выходящий за рамки констатации диагноза. Этот профиль включает:

1. Сенсорный профиль: детальная оценка модальностей, в которых наблюдаются гипер- или гипочувствительности. Например, для ребенка с аудиальной гиперчувствительностью обязательным условием СИПР станет организация рабочего места в звукоизолированной зоне, использование шумоподавляющих наушников и визуального расписания, предупреждающего о потенциально «шумных» событиях [1,9]. Для ребенка с потребностью в проприоцептивной стимуляции (раскачивания, прыжки) в расписание будут включены «сенсорные паузы», а в кабинете организовано безопасное пространство для такой активности.

2. Коммуникативный профиль: оценка уровня понимания речи, наличия спонтанной речи, необходимость использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации (АДК) [9].

3. Поведенческий профиль: анализ стереотипных действий нежелательного поведения, а также выявление мотивационных факторов [4,10].

4. Когнитивный и академический профиль: оценка актуального уровня развития учебных навыков и познавательных процессов [6].

На основе этого профиля формулируются приоритетные образовательные задачи, которые структурируются в содержательные модули СИПР. Ключевым является содержательный компонент СИПР. Он представляют собой педагогически осмысленные меры, напрямую вытекающие из диагностических данных и определяющие логику образовательного взаимодействия [10]. Так, организация пространства (отдельный кабинет, зона для сенсорной разгрузки, стабильное рабочее место) и временная структура (четкое визуальное расписание с встроенными паузами) становятся первыми и основными «учебными пособиями», снижающими тревогу и создающими стабильную, понятную для ребенка среду. [2]. Методы и формы работы также подбираются строго индивидуально: от преимущественно индивидуальных занятий с опорой на визуальную поддержку и следование интересам ребенка до дозированного и тщательно подготовленного включения в микрогруппы для отработки конкретных социальных навыков.

Процесс реализации СИПР должен носить динамический и гибкий характер. Это предполагает систематический мониторинг достижений и трудностей ребенка с помощью объективных методов сбора данных (протоколирование, шкалы оценки, анализ видеоматериалов). Полученные данные регулярно анализируются консилиумом специалистов, что позволяет осуществлять своевременную коррекцию программы: изменять сложность задач, вводить новые или изменять старые методы работы, пересматривать режимные моменты [7,10]). Такой подход превращает СИПР из статичного документа в «живой» инструмент развития, реагирующий на актуальное состояние и прогресс обучающегося.

Заключение. Таким образом, проектирование образовательного маршрута для обучающегося с РАС в условиях инклюзивной школы представляет собой сложную, многоэтапную задачу. Преодоление объективных трудностей, порождаемых крайним многообразием проявлений аутистического спектра, возможно только через отказ от универсальных решений в пользу принципа точечной индивидуализации, технологическим воплощением которого является специальная индивидуальная программа развития [5,6]. При этом необходимо преодолеть сложившийся стереотип, ограничивающий применение СИПР преимущественно сферой специального (коррекционного) образования для детей с интеллектуальными нарушениями. Для обучающегося с РАС в общеобразовательной школе СИПР становится не формальным документом, а ключевым инструментом педагогического проектирования, без которого эффективная инклюзия невозможна. СИПР выступает не как документ-ограничитель, а как дорожная карта для создания персонализированной образовательной системы, в которой специальные условия (тьюторское сопровождение, адаптация пространственно-

временной и сенсорной среды) являются ее неотъемлемым содержанием [8,9]. Разработка и реализация такой программы, основанная на комплексном анализе индивидуального профиля ребенка и подкрепленная системой динамической оценки, позволяет трансформировать инклюзию из формального присутствия в осмысленный педагогический процесс, направленный на развитие жизненных компетенций и реализацию образовательного потенциала каждого обучающегося с РАС.

Для практической реализации данной модели на системном уровне необходима консолидация усилий. На институциональном уровне требуется разработка и тиражирование методических комплексов для проведения углубленной диагностики образовательного профиля обучающегося с РАС. На кадровом уровне остро стоит проблема нехватки специальных педагогических кадров в общеобразовательных школах. Несмотря на распространенность инклюзивной практики, штатные единицы учителя-дефектолога зачастую отсутствуют. Обязательное введение и обеспечение ставок учителей-дефектологов в каждой общеобразовательной организации стало бы ключевым шагом для решения множества проблем: от квалифицированной помощи в составлении СИПР до непосредственной коррекционной работы и методической поддержки учителя класса. Параллельно необходимо внедрение обязательных программ повышения квалификации для всех педагогов и тьюторов, ориентированных на практические навыки работы с детьми с РАС. На ресурсном уровне необходимо обеспечение школ базовым специализированным оборудованием для сенсорной разгрузки и альтернативной коммуникации.

Дальнейшие исследования в данной области целесообразно направить на разработку стандартизированных диагностических инструментов для составления образовательного профиля и создание банка вариативных модулей СИПР, соответствующих различным сочетаниям сильных и слабых сторон в структуре дефекта при РАС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме и синдроме Аспергера: Разный сенсорный опыт – разные перцептивные миры / Пер. с англ. – М.: Теревинф, 2016. – 272 с.

2. Бурон К.Д., Кертис М. Невероятная 5-балльная шкала. – Издательство ААПС, 2012.

3. Грандин Т., Панек Р. Аутистичный мозг: Размышления на спектре / Пер. с англ. – М.: Альпина нон-фикшн, 2021. – 280 с.

4. Либлинг М.М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с аутизмом. – М.: Национальный книжный центр, 2021.

5. Малофеев Н.Н. Специальный федеральный государственный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции. // Дефектология. – 2009. – № 5. – С. 3-14.

6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение.— М.: Теревинф, 2005.— (Особый ребенок).— 224 с.

7. Стребелева Е.А. Коррекционная помощь детям раннего возраста. – М.: Просвещение, 2018.

8. Сунцова А.С. Технологии тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. – М.: Национальный книжный центр, 2020.

9. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.

10. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019.

DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE FOR A STUDENT WITH ASD: ANALYSIS OF INCLUSIVE PRACTICE ISSUES AND METHODOLOGICAL BASES FOR CONSTRUCTING A SPECIAL INDIVIDUAL DEVELOPMENT PROGRAM

Abstract. The article examines the design of an educational pathway for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in inclusive settings. It analyzes the difficulties of mechanically integrating such children into mainstream classrooms without considering their cognitive, sensory, and communicative profiles. It argues that the

heterogeneity of ASD manifestations necessitates a shift towards targeted individualization, for which the Special Individual Development Program (SIDP) serves as the key tool. The development of such a program is a prerequisite for effective inclusion. Special attention is paid to the role of tutor support and to creating educational conditions that account for unique sensory profiles when developing the content of correctional-developmental learning modules.
Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), inclusive education, special educational needs, Special Individual Development Program (SIDP), tutor support.

Denisova E.E.
Scientific Supervisor: Chernyshev D.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Donetsk State University
E-mail: novosielova1996@mail.ru

УДК 37.091.33:51:004

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Деревянко Е.В., Михайлова В.Р.
Научный руководитель: Гончарова И.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Статья посвящена формированию познавательного интереса обучающихся основной школы во внеурочной деятельности по математике посредством цифровых образовательных ресурсов. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыта сущность познавательного интереса, его структура и основные приёмы формирования. Рассмотрены формы организации внеурочной деятельности в условиях цифровизации образования. Методом исследования выступил анализ и обобщение педагогического опыта. Результатом работы стало обоснование дидактического потенциала цифровых образовательных ресурсов, а также представлены авторские разработки, подтверждающие эффективность цифровых инструментов как средства повышения мотивации и познавательной активности школьников.
Ключевые слова: познавательный интерес, внеурочная деятельность по математике, цифровые инструменты, цифровые образовательные ресурсы.

Вступление. Современные образовательные стандарты основного общего образования ориентированы на развитие личности обучающегося, его познавательной активности и способности к самостоятельному освоению знаний. Особую значимость в этом контексте приобретает внеурочная деятельность, которая создаёт пространство для реализации индивидуальных интересов и углублённого изучения предметов. Вместе с тем, процесс цифровизации образования открывает новые возможности для организации внеурочной работы, позволяя использовать цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) как средство активизации познавательной деятельности и формирования устойчивого интереса к математике. Однако, несмотря на наличие отдельных методических разработок, проблема системного применения ЦОР во внеурочной деятельности по математике с целью формирования познавательного интереса обучающихся основной школы остаётся недостаточно изученной, что и обуславливает актуальность данного исследования.

Цель статьи – выявить и обосновать дидактические возможности цифровых образовательных ресурсов в формировании познавательного интереса обучающихся основной школы и представить методические решения по их интеграции во внеурочную деятельность по математике.

Для достижения поставленной цели необходимо, прежде всего, обратиться к анализу ключевого понятия исследования – «познавательный интерес». Раскрытие его сущности, структуры и основных приемов формирования позволит определить теоретическую базу для дальнейшей разработки и применения ЦОР во внеурочной деятельности по математике.

Основная часть. В психолого-педагогической литературе познавательный интерес рассматривается как сложное интегральное образование личности. Т.В. Дубынина [10] отмечает, что познавательный интерес формирует внутреннюю среду развития, благодаря чему изменяется интенсивность деятельности и характер её протекания, что в конечном итоге сказывается на результате. И.А. Чиркова и Е.Н. Сачкова [19] рассматривают познавательный интерес как избирательную направленность личности на явления и предметы окружающей действительности, связанную с устойчивым стремлением к наиболее полному и совершенному познанию. Т.А. Волобуева [5] уточняет, что познавательный интерес представляет собой

избирательную деятельность человека, направленную на познание и активизирующую его познавательные возможности. Т.Л. Блинова и А.А. Туснолобова [18], обобщая различные подходы, отмечают, что познавательный интерес можно определить как способность обучающегося удовлетворять свои потребности в изучении предметной деятельности, что влечёт самообучение и саморазвитие.

Т.В. Дубынина [10], опираясь на сложившиеся в психолого-педагогической науке представления, выделяет четыре стадии развития познавательного интереса: любопытство (реакция на новизну, «ситуация удивления обыденному»), любознательность (поисковый характер, внутренний мотиватор), собственно познавательный интерес (активное воздействие на мир) и теоретический (творческий) интерес. Л.А. Редькина [14] добавляет, что именно занимательные задачи, вызывая удивление и интерес, способствуют переходу от любопытства к более глубоким стадиям. Структура познавательного интереса включает три компонента: интеллектуальный, эмоциональный и волевой [19].

В этой связи особую актуальность приобретает поиск таких организационных форм образовательного процесса, которые бы обеспечивали сочетание интеллектуального, эмоционального и волевого компонентов познавательного интереса. Одним из наиболее продуктивных пространств для реализации указанных условий выступает внеурочная деятельность, обладающая расширенными возможностями для вариативной и личностно ориентированной организации учебно-познавательной активности школьников.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта внеурочная деятельность рассматривается как составная часть образовательного процесса, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной системы, и ориентированная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [1]. Ее целевая направленность заключается в обеспечении этих результатов посредством расширения информационной, предметной и культурной среды, а также повышения гибкости организации образовательной деятельности [2]. В данном контексте внеурочная деятельность приобретает особую значимость как средство формирования познавательного интереса школьников, поскольку позволяет им проявлять инициативу, включаться в различные виды активности и углублять интерес к изучаемому предмету.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема организации внеурочной деятельности рассматривалась в трудах отечественных исследователей, изучающих вопросы воспитания, развития личности и мотивации обучающихся, например, исследования С.Г. Алиевой [3], К.Б. Ескендирова [11], В.Н. Шайкиной [20] и др. Авторы отмечают, что внеурочная деятельность выступает важным фактором формирования внутренней учебной мотивации, так как создает условия для проявления инициативы, самостоятельности и познавательной активности обучающихся. В контексте математического образования это особенно значимо, поскольку именно во внеурочной среде возможно расширение содержания учебного материала, включение нестандартных задач, элементов истории математики, логических игр и исследовательских заданий.

Во внеурочной деятельности по математике формирование познавательного интереса осуществляется через систему специальных приёмов.

Использование занимательных задач. Т.А. Волобуева [5] отмечает, что решение занимательных задач поддерживает интерес к математике, развивает творческое мышление. Т.Л. Блинова и А.А. Туснолобова [18] приводят конкретные примеры: задача о кроликах и фазанах (метод предположения), задача К.Ф. Гаусса о сумме чисел от 1 до 100, задача про Винни Пуха и Пятачка. Авторы подчёркивают, что такие задачи позволяют обучающимся самостоятельно искать решения, обсуждать результаты и

составлять собственные задачи. Л.А. Редькина [14] акцентирует внимание на задачах с геометрическим содержанием (например, задача о пауке и мухе), где текст дополнен рисунком, что облегчает поиск решения и усиливает интерес.

Привлечение исторического материала. Д.А. Степура [17] подробно раскрывает цели использования исторического материала: развитие творческой активности, воспитание патриотизма (на примере П.Л. Чебышева, Л.Ф. Магницкого, А.Н. Колмогорова), повышение общей культуры обучающихся. Автор выделяет формы работы: исторические справки, беседы, доклады, викторины, выпуск стенгазет, а также приводит пример задачи о Георгиевском зале Большого Кремлёвского дворца. Е.Э. Кохнович [13] добавляет примеры исторических задач (про Гаусса, про А.В. Суворова) и подчёркивает, что исторический материал помогает ученикам понимать сущность теорем и отстаивать своё мнение.

Возможности нейросетей для визуализации историко-математического контента обоснованы в работе И.В. Гончаровой, И.Н. Никитенко и М.В. Петренко [6]. Авторы отмечают, что генеративные нейросети создают «эффект погружения» в историко-культурный контекст, а анимированные портреты и интерактивные диалоги формируют эмоционально-ценностное отношение обучающихся к математическому знанию.

Использование практико-ориентированных задач. Т.А. Волобуева [5] отмечает, что теоретический материал усваивается быстрее, когда обучающиеся видят его связь с реальной жизнью: примеры симметрии в архитектуре, использование отрицательных чисел как «долга» и «дохода».

Игровые приёмы. Н.А. Семенякина [15] относит к игровым приёмам математические бои, викторины, Клуб веселых математиков, «Математическое кафе». Т.А. Волобуева [5] добавляет, что игра позволяет детям учиться без затруднений.

Квест-технологии. Д.В. Баклыков [4] определяет математический квест как командную игру, где группа выполняет задания на основе математических фактов; при этом развиваются самообучение, самоорганизация, умение работать в команде. О.В. Синько подчёркивает [16], что веб-квест стимулирует познавательный интерес через решение проблемной ситуации и ориентирован не только на результат, но и на процесс.

Использование творческих домашних заданий. Т.П. Яковлева [22] в своём исследовании показывает, что система творческих домашних работ (сообщения с презентациями, ребусы, кроссворды, карточки с заданиями, проекты, стенгазеты) способствует активизации познавательной деятельности. Автор приводит данные эксперимента: после применения таких заданий уровень интереса к математике и креативности обучающихся значительно вырос. По мнению Н.А. Семенякиной [15], важную роль в формировании познавательного интереса играют приёмы творческого самовыражения: придумывание математических сказок, выпуск тематических стенгазет.

Использование онлайн-платформ. Т.И. Кадыкалова и А.М. Тезекбаева [12] подтверждают, что использование онлайн-платформ (например, LearningApps, CoreApp) в обучении математике повышает интерес к предмету. В работе И.В. Гончаровой и Е.В. Деревянко [7] отмечено, что применение платформы CoreApp в дополнительном математическом образовании обеспечивает адаптивность обучения и персонализацию образовательных траекторий, интерактивность и оперативную обратную связь.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод о том, что существует большое разнообразие форм внеурочной деятельности по математике, выделим основные из них: математические кружки, математические олимпиады, математические соревнования, математические викторины, школьную математическую печать, математические вечера, недели (декады) математики, внеклассное чтение по математике.

Каждая из указанных форм обладает значительным потенциалом в развитии познавательного интереса. Однако тут важно подчеркнуть, что в современных условиях

развития образовательной среды эффективность реализации перечисленных форм внеурочной деятельности напрямую связана и с процессом цифровизации образования. Как отмечают А.Ш. Шахманова и Н.З. Мунгиева [21], цифровая образовательная среда позволяет существенно повысить эффективность внеурочных занятий. К тому же, применение ЦОР во внеурочной деятельности отвечает ключевым социальным запросам, связанным с необходимостью адаптации образовательного процесса к когнитивным особенностям «цифрового» поколения Z [9]. Следовательно, ЦОР выступают эффективным средством познавательной деятельности и мощным механизмом, способствующим развитию интереса обучающихся.

Интеграция ЦОР в каждую из форм внеурочной работы позволяет не только обновить содержание деятельности, но и усилить ее мотивационный и познавательный эффект.

Поэтому в рамках исследования было предложено интегрировать цифровые решения в ключевые формы внеурочной деятельности по математике. Основная идея заключается в использовании цифровой среды не как средства демонстрации материалов, а как инструмента активной организации внеурочной деятельности, ориентированной на исследовательскую деятельность и углубление познавательного интереса обучающихся.

Так, организация кружковых занятий с использованием инструментов для управления обучением дает возможность разрабатывать цифровые образовательные ресурсы, насыщенные интерактивными заданиями и средствами визуализации. В качестве примера можно привести занятие эвристического кружка «Следствие ведут Математики. Дело №2025», реализованное на платформе CoreApp в формате сюжетного расследования рис. 1. Игровой сюжет, в котором обучающимся отводилась роль помощников детектива, позволил организовать работу над эвристическим приемом «переформулировка» в увлекательной форме. Интерактивные элементы платформы (задания с автоматической проверкой, возможность загрузки файлов с решениями, визуальное оформление) способствовали поддержанию вовлеченности и обеспечивали ситуацию успеха, что является ключевым условием формирования устойчивого познавательного интереса.

Проведение олимпиад и соревнований в цифровом формате расширяет их доступность и усиливает соревновательный компонент. Разработанная на платформе CoreApp эвристическая олимпиада «Математика в профессиях» (рис. 2) включает задания открытого типа, объединенные тематическими номинациями («Писатель», «Дизайнер», «Учитель математики»). Цифровой формат позволил участникам не только давать текстовые ответы, но и загружать созданные ими дизайн-проекты, рисунки и авторские задачи. Возможность выбора формата самовыражения, наглядность и практико-ориентированный характер заданий стимулируют творческую активность и познавательную самостоятельность школьников.

Эффективность внедрения ЦОР проявилась и при организации тематических мероприятий (недель, декад, вечеров математики). Так, неделя математики «Математическое путешествие по странам мира» [8] (см. рис. 3), реализованная в формате веб-квеста, позволила объединить игровые механики, элементы геймификации и последовательное продвижение по виртуальным «локациям» (Греция, Египет, Англия, Китай, Россия), знакомясь с математическими идеями разных культур. Такая организация деятельности направлена на создание эмоционально насыщенной образовательной среды, стимулирующей познавательную активность и поддержание интереса к изучению математических идей в культурно-историческом контексте.

Оформление школьной математической печати в цифровом формате открывает новые возможности для визуализации информации и вовлечения в творческую деятельность. В рамках исследования были созданы цифровые аналоги традиционных

форм: интерактивные журналы, плакаты и инфографика (см. пример на рис. 4), разработанные с использованием инструментов для визуализации контента. Их создание направлено на вовлечение обучающихся в творческую переработку математической информации, развитие самостоятельности и углублению познавательного интереса через личностно значимую деятельность.



Рисунок 1 – Фрагмент занятия эвристического кружка, реализованного на платформе CoreApp

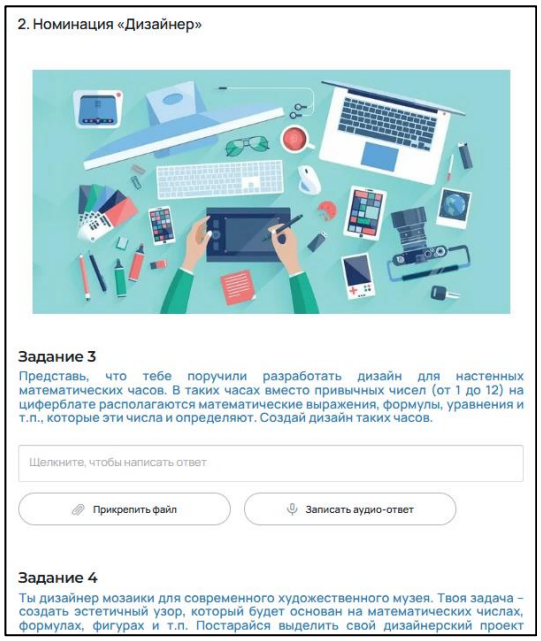


Рисунок 2 – Фрагмент эвристической олимпиады на платформе CoreApp

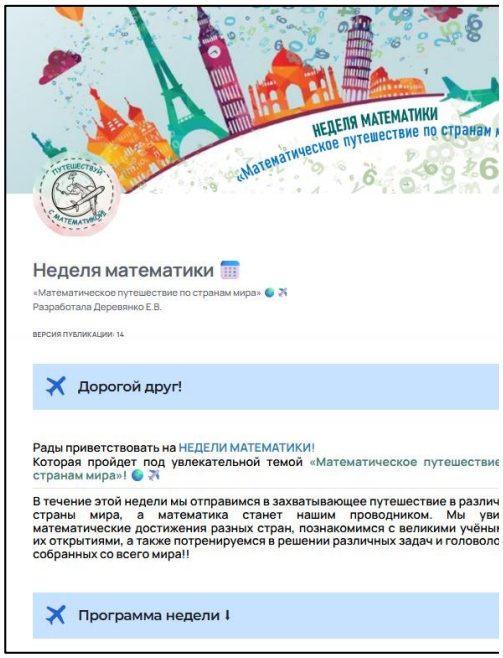


Рисунок 3 – Фрагмент недели математики «Математическое путешествие по странам мира»



Рисунок 4 – Фрагмент инфографики «Вклад Архимеда в науку»

В русле реализации приёмов исторического материала и сторителлинга нами был разработан мультимедийный гид «Досье Фалеса Милетского: разоблачение древнего гения» на платформе CoreApp (см. рис. 5). Ресурс выполнен в формате вертикальной

ленты, стилизованной под детективное «досье»: повествование от первого лица, последовательно знакомит с жизнью и научным наследием Фалеса. Визуальный ряд включает серию изображений философа в разном возрасте, сгенерированных нейросетью, что способствует формированию целостного образа исторической личности. Завершается гид интерактивной викториной для закрепления материала (см. рис. 6). Объединение сторителлинга, визуализации и геймификации усиливает познавательный интерес и эмоциональную вовлечённость обучающихся.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают, что внеурочная деятельность по математике обладает значительным потенциалом в формировании познавательного интереса обучающихся основной школы. Целенаправленная интеграция цифровых образовательных ресурсов в различные формы внеурочной работы позволяет усилить мотивационный компонент, активизировать познавательную деятельность и создать условия для исследовательской и творческой активности школьников. Представленные разработки демонстрируют, что использование ЦОР не только обновляет содержание и организацию внеурочных занятий, но и способствует формированию устойчивого интереса к изучению математики.



Рисунок 5 – Фрагмент мультимедийного гида «Досье Фалеса Милетского»

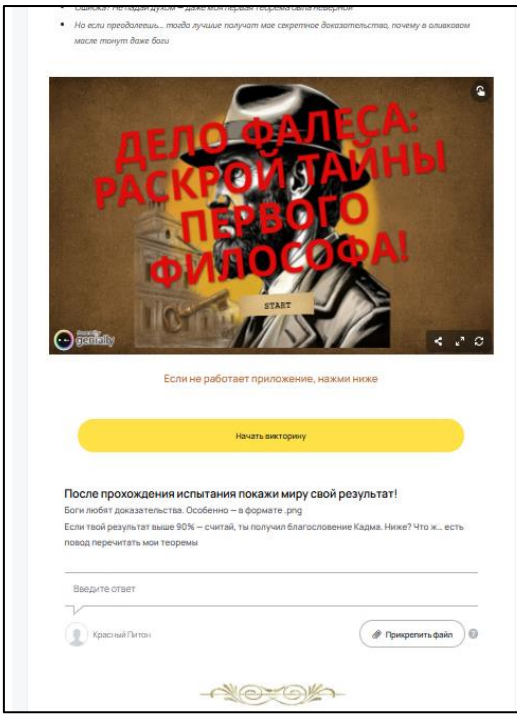


Рисунок 6 – Фрагмент интерфейса викторины в гиде «Досье Фалеса Милетского»

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования с изменениями и дополнениями, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 (ред. от 22.01.2024) : [утвержден Министерством просвещения Российской Федерации 22 декабря 2009 г.] – Текст : электронный // КонсультантПлюс : официальный сайт. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/.

2. О направлении методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности: письмо Минобрнауки России от 18.08.2017 № 09-1672. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : официальный сайт. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278827/c4393f0de547496913499bcafeed9ecfd1481cae/.

3. Алиева, С.Г. Внеклассная и внеурочная деятельность как стимулирующий и мотивирующий фактор / С.Г. Алиева // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 3. – С. 143-150.

4. Баклыков, Д.В. Математический квест как средство активизации познавательного интереса обучающихся / Д.В. Баклыков, Т.Л. Блинова, А.В. Воинкова // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2021. – № 6. – С. 142-150. – EDN YUVKFA.

5. Волобуева, Т.А. Познавательный интерес учащихся и его формирование на уроках математики / Т.А. Волобуева, П.Д. Волобуева // Заметки ученого. – 2021. – № 5-1. – С. 272-276. – EDN IAZECF.

6. Гончарова, И.В. Использование нейросетевых технологий для визуализации исторического материала и повышения мотивации обучающихся на уроках математики / И.В. Гончарова, И.Н. Никитенко, М.В. Петренко. – DOI: 10.24412/2079-9152-2025-67-88-103 // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2025. – Вып. 3 (67). – С. 88–103. – EDN RTBIHO.

7. Гончарова, И.В. Использование платформы CoreApp для дополнительного обучения математике в условиях цифровизации образования / И.В.Гончарова, Е.В.Деревянко // Человеческий капитал. – 2025. – №05(197). – С.64-76. DOI: 10.25629/HC.2025.05.06

8. Деревянко, Е.В. Разработка недели математики на платформе CoreApp для организации внеклассной работы в условиях цифровизации образования / Е.В. Деревянко // Эвристика и дидактика математики: материалы XIV Междунар. науч.-метод. дистанц. конф. для молодых ученых, аспирантов и студентов. – Донецк : Изд-во ДонГУ, 2025. – С. 128-131.

9. Дзюба, Т.И. Анализ педагогических проблем поколения Z / Т.И. Дзюба, Е.С. Ермолаева. – Текст: электронный // Актуальные исследования. – 2024. – № 23(205). – URL: https ://apni.ru/article/9541-analiz-pedagogicheskih-problempokoleniya-z (дата обращения 04.02.2026).

10. Дубынина, Т.В. Развитие познавательного интереса к математике во внеурочной деятельности / Т.В. Дубынина // Интерактивная наука. – 2021. – № 8(63). – С. 18-20. – DOI 10.21661/r-554940. – EDN WNTPKF.

11. Ескендиров, К.Б. Методические основы организации внеклассной работы по математике / К.Б. Ескендиров // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 97-11. – С. 165-168. – DOI 10.18411/trnio-05-2023-627. – EDN OMVLMM.

12. Кадькалова, Т.И. Использование онлайн-платформ как инструмента развития функциональной грамотности на уроках математики / Т.И. Кадькалова, А.М. Тезекбаева // Педагогический вестник Казахстана. – 2023. – Т. 70, № 1(75). – С. 47-65. – DOI 10.52301/1991-0614-2023-1-47-65. – EDN BYRUIN.

13. Кохнович, Е.Э. Использование исторических задач на уроке математики для повышения познавательного интереса в основной школе / Е.Э. Кохнович // Лучшие исследовательские работы студентов : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 12 июня 2024 года. – Пенза: Международный центр научного сотрудничества "Наука и Просвещение", 2024. – С. 159-161. – EDN EXVKOS.

14. Редькина, Л.А. Занимательные задачи как средство формирования у обучающихся познавательного интереса к математике / Л.А. Редькина // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2016. – № 4(4). – С. 90-95. – EDN XEQAAV.

15. Семенякина, Н.А. Развитие познавательного интереса учащихся к математике через внеурочную деятельность / Н. А. Семенякина // Академическая публицистика. – 2023. – № 12-2. – С. 467-471. – EDN LKRGTQ.

16. Синько, О.В. Внедрение вэб-квест технологий на уроках математики / О.В. Синько // Педагогическая наука и практика. – 2023. – № 2(40). – С. 64-69. – EDN DNHFXM.

17. Степура, Д.А. Применение исторического материала на уроках математики и во внеурочное время / Д.А. Степура // Дневник науки. – 2021. – № 1(49). – С. 12. – EDN DPILUS.

18. Туснолобова, А.А. Активизация познавательного интереса учащихся 5-6 классов на уроках математики при решении нестандартных и занимательных задач / А.А. Туснолобова, Т.Л. Блинова // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий : Межвузовский сборник научных работ. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2016. – С. 231-235. – EDN WDAJFF.

19. Чиркова, И.А. Формирование познавательного интереса учащися при обучении математике в основной школе / И.А. Чиркова, Е.Н. Сачкова // Студенческая наука Подмосковью : материалы Международной научной конференции молодых ученых, Орехово-Зуево, 25–26 апреля 2017 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. – Р. 695-698. – EDN ZECCGP.

20. Шайкина, В.Н. Внеурочная деятельность по математике как фактор развития познавательной активности обучающихся / В.Н. Шайкина // Концепт. – 2018. – № V8. – С. 39-43.

21. Шахманова, А.Ш. Повышение эффективности внеурочной деятельности школьников с использованием возможностей цифровой информационно-образовательной среды / А.Ш. Шахманова, Н.З. Мунгиева // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3(106). – С. 242-245. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-3106-242-245. – EDN RQFEQO.

22. Яковлева, Т.П. Применение творческих домашних работ по математике в исследовании активизации познавательной деятельности в обучении школьников / Т.П. Яковлева // Вестник КРАУНЦ. Физико-математические науки. – 2021. – Т. 34, № 1. – С. 212-223. – DOI 10.26117/2079-6641-2021-34-1-

212-223.

FORMATION OF COGNITIVE INTEREST OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN MATHEMATICS BASED ON THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

Annotation. The article is devoted to the formation of the cognitive interest of secondary school students in extracurricular activities in mathematics through digital educational resources. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of cognitive interest, its structure and basic methods of formation are revealed. The forms of organization of extracurricular activities in the context of digitalization of education are considered. The research method was the analysis and generalization of pedagogical experience. The result of the work was the substantiation of the didactic potential of digital educational resources, as well as the author's developments confirming the effectiveness of digital tools as a means of increasing motivation and cognitive activity of schoolchildren.

Keywords: cognitive interest, extracurricular activities in mathematics, digital tools, digital educational resources.

Derevyanko E.V., Mikhailova V.R.
Scientific adviser: Goncharova I.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Donetsk State University
E-mail: k.derevyankoo@mail.ru, valeriya23.04@mail.ru

УДК 376.37

КОМПЛЕКСНЫЕ СИСТЕМЫ И МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Донскова А.Ю.
Научный руководитель: Бондарь Г.И., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Статья посвящена анализу комплексных систем коррекции и профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста. На основе теоретического анализа и сравнительного обзора методик ведущих отечественных и зарубежных исследователей определены ключевые теоретические принципы работы. Рассмотрены основные направления коррекционно-профилактического воздействия.
Ключевые слова: речевые нарушения, ранний возраст, коррекция, профилактика, комплексный подход.

Формирование речевой функции в раннем детстве представляет собой сложный многокомпонентный процесс, непосредственно влияющий на становление когнитивной сферы, эмоционально-волевого развития и успешность будущей социальной адаптации личности. Исходя из результатов современного научного анализа, наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей раннего возраста с различными нарушениями речевого развития, что актуализирует задачи ранней диагностики, эффективной коррекции и профилактики. Указанный возрастной период рассматривается как сензитивный для развития речи, характеризующийся максимальной пластичностью мозговых структур и их высокой восприимчивостью к направленному педагогическому воздействию. Согласно научным данным, именно на этом этапе закладываются основы сенсорных и моторных функций, активно развивается эмоциональная и познавательная сфера ребёнка [1, с. 13]. Своевременность и адекватность коррекционного вмешательства в этот период имеют определяющее значение, поскольку запаздывающие или неэффективные меры могут привести к стойкой фиксации речевых дефектов, вызвать вторичные осложнения в обучении и затруднить интеграцию ребёнка в социум. В этой связи разработка, научное обоснование и внедрение комплексных систем коррекции и профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста отображает существенную междисциплинарную задачу, имеющую высокую педагогическую и социальную важность.

Степень изученности вопросов, связанных с комплексными системами коррекции и профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста, является высокой, что подтверждается значительным объёмом теоретических и практических исследований в области детской речи, логопедии и дефектологии. Исследованиями в данной области занимались многие отечественные учёные, например, Е.Ф. Архипова, Т.В. Волосовец, Л.С. Выготский, О.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Е.А. Стребелева, Т.Н. Ушакова, И.М. Фастовец. Научные труды перечисленных авторов посвящены изучению закономерностей развития речи в раннем возрасте, выявлению факторов риска возникновения речевых нарушений, разработке диагностических и коррекционных методик. Значительный вклад в понимание механизмов речеобразования и разработку методов коррекции речевых расстройств у детей раннего возраста внесли и зарубежные исследователи, такие как Л. Ауэрбах, П. Брук, Ж. Пиаже, Н. Хомский. Несмотря на значительный объём исследований по отдельным аспектам рассматриваемой проблемы, комплексный подход к изучению эффективных педагогических условий профилактики и коррекции речевых нарушений у детей раннего возраста, интегрирующий достижения различных научных школ, остаётся недостаточно разработанным и требует дальнейшей систематизации.

Опираясь на анализ научной литературы, под комплексной системой коррекции и профилактики речевых нарушений детей раннего возраста следует понимать целенаправленное взаимодействие структурных компонентов, объединённых общей целью. К таким компонентам относятся: задачи, содержание, методы, средства и формы реабилитационной работы, а также её ожидаемый результат и ключевые субъекты реабилитационного процесса (дети, воспитатели, специалисты дошкольной организации, родители). Эффективность данной системы напрямую зависит от реализации комплексного подхода и налаженного сотрудничества всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Коррекция и профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста основываются на целостном подходе, учитывающем различные аспекты развития ребёнка: физическое, когнитивное, эмоциональное и социальное. Важными теоретическими принципами, составляющими методологическую основу работы, являются:

– Принцип сенсорной интеграции: развитие речи тесно связано с развитием сенсорных систем ребёнка. Целенаправленная стимуляция сенсорных ощущений (зрительных, слуховых, тактильных, проприоцептивных, вестибулярных) способствует улучшению функционирования мозга, создавая нейрофизиологическую базу для развития речи.

– Принцип нейропластичности: мозг ребёнка обладает высокой степенью нейропластичности, то есть способностью к структурным и функциональным изменениям под воздействием внешних стимулов. Раннее вмешательство и грамотная стимуляция речевого развития, опирающиеся на данное свойство, могут значительно улучшить прогноз для детей с речевыми нарушениями.

– Принцип онтогенеза: развитие речи у ребёнка подчиняется определённым закономерностям и проходит через последовательные этапы. Коррекционные методики должны не только учитывать эти этапы, но и строго соответствовать актуальному возрасту и индивидуальному уровню развития ребёнка.

– Принцип комплексного междисциплинарного подхода: коррекция речевых нарушений должна осуществляться комплексно, что предполагает участие различных специалистов: учителя-логопеда, невролога, психолога, педиатра. Неотъемлемым условием успеха является активное и осознанное участие родителей в процессе коррекции.

Анализ отечественной и зарубежной практики обучения и воспитания детей раннего возраста с нарушениями речевого развития показывает эффективность разработки и внедрения разнообразных комплексных программ раннего вмешательства. Об этом свидетельствуют труды таких исследователей, как Т.Н. Ушакова, С.С. Белова, О.Е. Громова (методика формирования начального детского лексикона); Н.М. Толкова (арт-терапевтические методы в работе с детьми раннего возраста); M. A. Macken и C. A. Ferguson (модель фонологического развития); S.F. Warren (семейно-ориентированные практики); P.L. Cleave (программы языкового вмешательства) [2, с. 385]. На основании изученного теоретического материала целесообразно рассмотреть и проанализировать конкретные примеры комплексных систем и методов коррекции и профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста.

В современной научно-методической литературе представлены авторские подходы к логопедической коррекции и профилактике речевых нарушений у детей раннего возраста. Так, Е.Ф. Архипова описывает систему логопедической помощи детям с перинатальной энцефалопатией, детским церебральным параличом, а также входящим в группу риска. Такой подход базируется на тщательном учёте структуры дефекта и мобилизации сохранных функций ребёнка. Е.Н. Винарская в своих исследованиях делает акцент на устранении проблем речевого развития в раннем возрасте, основываясь на

эмпирическом материале нейропсихологического и нейролингвистического анализа. Методика логопедической работы для детей третьего года жизни, разработанная Ю.В. Герасименко, учитывает степень развития речевых предпосылок и тип речевого дизонтогенеза. Комплексные методы коррекционно-профилактического воздействия в раннем возрасте являются предметом исследования Е.В. Шереметьевой [2, с. 387; 3, с. 23].

Особого внимания заслуживает подход Ю.В. Глузман, разработанный в соавторстве с другими исследователями. Учёный обосновывает необходимость ранней целенаправленной комплексной логопедической помощи, утверждая, что при её отсутствии большинство детей к дошкольному возрасту не достигают потенциального возрастного оптимума в развитии речи. Ключевым элементом метода Ю.В. Глузман является сенсорно-интегративная логотерапия, которая реализуется в неразрывной связи с партнёрским взаимодействием с семьёй. Методика предусматривает принцип постепенного включения сенсорных ощущений и строго индивидуального подбора сенсорной стимуляции для каждого ребёнка [2, с. 395].

Комплексная методика коррекции и профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста, предложенная Г.В. Пантюхиной и К.Л. Печорой, интегрирует вербальные и невербальные диагностические ситуации, а также метод наблюдения. Вербальные диагностические ситуации направлены на оценку понимания речи. Например, ребёнку предлагают найти несколько предметов из одежды по просьбе взрослого, и задание считается выполненным при успешном нахождении не менее трёх предметов. Невербальные ситуации оценивают понимание инструкций через действие: ребёнка просят выполнить определённые действия (покормить куклу, положить её в кроватку). Параллельно ведётся систематическое наблюдение за ребёнком в условиях самостоятельной деятельности. Данная методика позволяет комплексно оценить сформированность грамматического строя речи, объём словарного запаса и особенности звукопроизношения [4, с. 5].

Система занятий, разработанная Е.А. Янушко для детей раннего возраста с речевыми нарушениями, структурирована поэтапно. Начальный этап работы посвящён развитию понимания обращённой речи и включает специальные упражнения, формирующие способность к различению и анализу речевых звуков. Важнейшей составляющей данной методики является сенсорная интеграция, предназначенная стимулировать и гармонизировать взаимодействие зрительной, слуховой, тактильной и проприоцептивной систем. Основная задача на этом этапе – накопление пассивного словарного запаса (слов-предметов, слов-действий, слов, обозначающих явления и состояния). Все занятия строятся на основе подражания взрослому (его движениям, действиям, словам), а не на вербальных объяснениях или беседах. Совместная деятельность ребёнка и взрослого совмещает элементы игры и обучения [5, с. 1].

О.В. Закаревская предложила целостную систему работы, нацеленную на профилактику отставания и коррекцию отклонений в развитии детей раннего возраста. Центральное место в методике занимают индивидуальные коррекционные занятия, содержание и темп которых гибко адаптируется к индивидуальным способам усвоения навыков и знаний, характерным для каждого конкретного ребёнка [6, с. 78].

Исследователь А.В. Семенович утверждает, что логопедическую работу по профилактике речевых нарушений у детей раннего возраста необходимо выстраивать с акцентом на стратегию раннего вмешательства. В методологический инструментарий, рекомендуемый А.В. Семенович, входят:

– уточнение произношения звуков раннего онтогенеза с опорой на наглядность (символы звуков, речевые подражания);

– работа над дыханием в игровой форме по подражанию (отработка короткого спокойного вдоха через нос и плавного выдоха);

– развитие активной речи через комментирование действий, показ предметов, выполнение действий с предметами, повторение ребёнком слов, словосочетаний и предложений, опосредованное общение через куклу;

– сенсорное развитие с акцентом на цвете, форме и размере предметов как основе для последующего развития грамматических навыков [7, с. 78].

Значительное внимание вопросам ранней диагностики и коррекции речевых нарушений уделяется в зарубежных научно-практических подходах. Ярким примером служит американская программа «Early Intervention» (Раннее вмешательство). Данная программа предполагает всестороннюю комплексную оценку развития ребёнка, охватывающую речевые навыки, социальное взаимодействие и моторные функции. На основании этой углублённой оценки формируется индивидуальный план вмешательства (IFSP – Individualized Family Service Plan), который учитывает уникальные потребности и возможности как ребёнка, так и его семьи. Такие программы обычно включают в себя занятия с учителем-логопедом, сеансы физической терапии и эрготерапии, мероприятия по развитию сенсорных и моторных функций, адаптивных навыков, а также предоставление психологической поддержки семье [8].

Таким образом, анализ подходов различных авторов к проблеме разработки и реализации комплексных систем помощи детям с речевыми нарушениями позволяет сформулировать, что эффективная коррекционно-профилактическая система для детей раннего возраста должна включать в себя несколько взаимосвязанных направлений работы.

1. Формирование моторной сферы. Данное направление включает в себя нормализацию мышечного тонуса, формирование кинестетического и кинетического ощущения ручных и артикуляторных движений, развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики, зрительно-моторной координации, а также базовых навыков самообслуживания.

2. Развитие высших психических функций (ВПФ). Работа в этом направлении нацелена на формирование сенсорно-перцептивной деятельности и эталонных представлений, развитие памяти, внимания, всех видов восприятия, мыслительной деятельности – всегда в тесной взаимосвязи со стимуляцией речевого развития. Сюда же относится развитие творческих способностей.

3. Развитие импрессивной речи (понимания). Это направление работы ориентировано на формирование понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки; усвоение грамматических категорий и предложных конструкций; понимание инструкций, вопросов и несложных текстов.

4. Развитие экспрессивной речи (говорения). Направление включает в себя целенаправленное формирование лексического запаса, фразовой речи, коррекцию звукопроизношения, развитие фонематических процессов, постоянную активизацию словаря, совершенствование процессов поиска слов и перевода лексики из пассивного в активный запас.

Реализация данных направлений осуществляется с помощью широкого спектра конкретных методов и приёмов, адаптированных для работы с детьми раннего возраста. Среди них: различные виды массажа и гимнастики, приёмы, основанные на подражании и вслушивании, исследование и манипуляции с предметами и картинками, предметно-игровые действия с игрушками, а также элементы рисования и конструирования.

Анализ специальной литературы также позволяет утверждать, что ранняя диагностика речевых нарушений выступает ключевым, неотъемлемым условием успешности последующей коррекционной работы. Современная практика располагает целым рядом диагностических методов, позволяющих своевременно выявить речевые проблемы у детей раннего возраста.

1. Наблюдение за ребёнком в естественной обстановке. Учитель-логопед проводит наблюдение за ребёнком во время свободной игры, в процессе общения с родителями и сверстниками. Фиксируются такие параметры, как речевая активность, понимание обращённой речи, особенности произношения звуков и построения предложений.

2. Специализированные диагностические тесты и методики. Существует множество стандартизированных и авторских тестов, разработанных специально для детей раннего возраста. Диагностический инструментарий позволяет объективно оценить уровень развития речи, объём понимания, словарный запас, состояние грамматического строя речи и звукопроизношения.

3. Анкетирование и беседа с родителями. Родителям предлагается заполнить подробную анкету, содержащую вопросы об анамнезе, этапах речевого развития ребёнка, его текущих речевых навыках и особенностях поведения в коммуникативных ситуациях.

4. Инструментальные методы диагностики. В сложных или спорных случаях для уточнения характера нарушения может потребоваться применение инструментальных методов. К ним относятся электроэнцефалография (ЭЭГ) для оценки функционального состояния коры головного мозга, аудиометрия для объективной проверки слуха, ларингоскопия для осмотра состояния голосовых складок.

Важнейшим условием успешной профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста является сознательное создание обогащённой и эмоционально благоприятной речевой среды в семье. Родителям рекомендуется постоянно разговаривать с ребёнком, комментировать действия и события, читать вслух книги, петь песни, вовлекать его в развивающие игры. Необходимо уделять пристальное внимание состоянию слуха ребёнка и своевременно лечить заболевания лор-органов. Целенаправленное стимулирование развития общей и, особенно, мелкой моторики также вносит существенный вклад в речевое развитие. Систематические консультативные осмотры ребёнка педиатром и учителем-логопедом позволяют выявить потенциальные проблемы на самых ранних этапах и вовремя принять корректирующие меры.

Многочисленные исследования единодушно демонстрируют, что семья играет ключевую роль не только в профилактике, но и в коррекции речевых нарушений у детей раннего возраста. Родители должны быть не пассивными наблюдателями, а активными и информированными участниками коррекционного процесса: тщательно выполнять рекомендации специалистов, регулярно заниматься с ребёнком в домашних условиях, целенаправленно создавать и поддерживать насыщенную речевую среду. Благоприятный, принимающий эмоциональный климат в семье сам по себе является мощным терапевтическим фактором, значительно повышающим эффективность любой коррекционной методики [1, с. 13-17; 2, с. 387; 3, с. 23].

В заключение вопроса следует акцентировать внимание на том, что разработка и внедрение комплексных систем и методов коррекции и профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста представляет собой приоритетную задачу современной педагогики и дефектологии. Действительно, актуальность проблемы обусловлена растущим числом детей с речевыми дефицитами, а ее решение – ключом к полноценному развитию личности. Анализ теоретических и практических подходов отечественных и зарубежных ученых подтверждает эффективность целостного, междисциплинарного вмешательства, основанного на принципах нейропластичности и сенсорной интеграции. Дальнейшие исследования в данной области должны фокусироваться на создании универсальных программ, адаптированных к индивидуальным особенностям детей, с акцентом на профилактику в семье и дошкольных учреждениях, что в перспективе позволит минимизировать риски и обеспечить гармоничное речевое развитие подрастающего поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боровцова Л. А., Козодаева Л. Ф. Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста // Гаудеамус. – 2015. – № 1. – С. 13–17.

2. Глузман Ю. В. Логопедическая помощь детям группы риска в раннем возрасте // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (46). – С. 383–397.

3. Шереметьева Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению: монография / Ч.: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с.

4. Крашенинникова О. А. Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста: автореф. бак. Работы 44.03.03 / Б., 2018. – 12 с.

5. Янушко Е. А. Логопедические занятия с неговорящими детьми 2-3 лет. Авторская методика Елены Янушко // Блог. – 2004. – URL: http://www.elenayanushko.ru/php/content.php?id=172 (дата обращения: 03.02.20026).

6. Закаревская О. В. Развивайся, малыш!: Система работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста / М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. – 90 с.

7. Селиверстов В. И. Детская логопсихология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. Дошк. Педагогика и психология» / М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2018. – 175 с.

8. Раннее вмешательство. Программа // Речевая среда [сайт]. – 2025. – URL: https://sredarechi.ru/o-nas/programs/early-intervention/ (дата обращения: 25.01.2026).

COMPLEX SYSTEMS AND METHODS OF CORRECTION AND PREVENTION OF SPEECH DISORDERS IN EARLY CHILDHOOD

Abstract. This article is dedicated to the analysis of comprehensive systems for the correction and prevention of speech disorders in early childhood. Based on theoretical analysis and a comparative review of methodologies from leading domestic and foreign researchers, key theoretical principles of work have been identified. The main directions of correctional and preventive intervention are discussed.

Keywords: Speech disorders, early age, correction, prevention, comprehensive approach.

Donskova A.Y.
Scientific adviser: Bondar G.I., senior lecturer
Donetsk State University

УДК 51:372.851

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЦИФРОВОГО УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МАГИСТРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС»

Ерошенко Е.В.
Научный руководитель: Гончарова И.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассмотрены психолого-педагогические предпосылки цифрового управления самостоятельной работой магистрантов при изучении дисциплины «Методика обучения математике в условиях реализации ФГОС». На основе проведённого анализа автором выделены и обоснованы следующие взаимосвязанные предпосылки: учёт возрастных и психологических особенностей магистрантов как представителей поколений Y/Z и взрослых обучающихся (андрагогический подход); формирование устойчивой профессиональной мотивации средствами практико-ориентированных и творческих заданий; реализация принципов дифференциации и индивидуализации обучения с использованием цифровых инструментов; целенаправленное развитие гибких навыков, соотнесённых с универсальными компетенциями ФГОС ВО; педагогически осмысленное проектирование цифровой образовательной среды; готовность преподавателя к реализации управленческих и наставнических функций.
Ключевые слова: цифровое управление, самостоятельная работа студента, методика обучения математике, федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС).

Введение. Подготовка будущего учителя математики в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) основывается на системном подходе, обеспечивающем последовательное формирование профессиональных компетенций через междисциплинарную структуру обучения. Примером такого подхода является описанный Е.И. Скафой [15] опыт внедрения технологии организации проектно-эвристической деятельности студентов направления 44.03.05 Педагогическое образование (Профиль: Математика и информатика) в Донецком государственном университете. Рассматриваемая технология реализуется поэтапно. Так, на втором курсе бакалавриата студенты – будущие учителя математики изучают дисциплину «Эвристики в решении математических задач» (первый этап), а на третьем – дисциплину «Методика обучения математике», идеология которой построена на идее эвристического конструирования учебной деятельности (второй этап).

На следующей ступени обучения – в магистратуре – происходит освоение студентами дисциплины «Методика обучения математике в условиях реализации ФГОС» (МОМ ФГОС), изучение которой основывается на предшествующих упомянутых дисциплинах. Таким образом, содержание и методику изучения указанной дисциплины целесообразно рассматривать в контексте эвристического подхода.

Раскрытие и развитие творчества, математических способностей и талантов будущих учителей математики в магистратуре предполагает активное вовлечение их в самостоятельную эвристическую деятельность. В условиях расширяющегося использования цифровых инструментов особую значимость приобретает организация и педагогическое сопровождение такой деятельности на расстоянии. Для эффективного цифрового управления самостоятельной работой необходимо опираться на комплекс психолого-педагогических закономерностей, интегрирующих достижения психологии, дидактики и методики обучения математике [14].

В связи с этим, целью статьи является выявление и анализ основных психолого-педагогических предпосылок цифрового управления самостоятельной работой обучающихся магистратуры при изучении дисциплины «МОМ ФГОС», осуществляемый на основе изучения литературных источников с позиции эвристического подхода [8; 13; 14].

Основная часть. Обучающиеся магистратуры характеризуются значительной возрастной вариативностью: в отличие от студентов бакалавриата, среди них преобладают лица старше 22–23 лет, многие из которых совмещают учёбу с профессиональной деятельностью, особенно при заочной форме обучения. Наличие жизненного и педагогического опыта, сформированная внутренняя мотивация и стремление к осмысленному, прикладному освоению знаний позволяют рассматривать магистрантов как категорию взрослых обучающихся. Чтобы обучать данную аудиторию, преподаватель должен ***уметь учитывать их возрастные и психологические особенности***, применяя андрагогическую модель образования, которая существенно отличается от традиционной педагогической модели.

Нами ранее были рассмотрены принципы андрагогики американского педагога М. Ноулза применительно к формированию личностных качеств будущего учителя математики в цифровой среде [6].

Обучающиеся магистратуры направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (Профиль: Математическое образование) Донецкого государственного университета изучают учебную дисциплину «МОМ ФГОС» на первом курсе как на очной, так и заочной форме обучения. Анализ возрастной структуры данных групп (всего 15 человек) позволяет констатировать, что преобладающая часть студентов относится к цифровому поколению (поколение Z – 12, Y – 3).

Основанием для такого вывода послужила теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса, где «поколение Y» – 1983–2000 гг., «поколение Z» – 2000–2011 гг. [12].

Важно учитывать, что представители цифрового поколения имеют свои особенности мышления. Например, визуальный контент они воспринимают и запоминают лучше, чем текст. Им интересна информация, которую можно сразу применить на практике. Они ценят возможность учиться в любом месте и в любое время с помощью мобильных устройств. Также отличительной чертой представителей поколения Z является клиповость и поверхностный стиль мышления, неспособность устанавливать причинно-следственные связи. Всё это ведет к слабому развитию самостоятельности мышления [5; 15]. Поэтому изучение обучающимися магистратуры дисциплины МОМ ФГОС, направленной на проектирование уроков с использованием средств эвристического обучения математике и цифровых инструментов, является важным компонентом образовательной подготовки.

Формирование положительных мотивов обучения у магистрантов происходит в соответствии с принципами андрагогики, в частности, при условии выполнения индивидуальных заданий, имеющих непосредственную связь с их будущей профессиональной деятельностью. В рамках дисциплины «МОМ ФГОС» это достигается через:

– *практико-ориентированный характер заданий:* обучающиеся осознают, что осваиваемые методики (разработка технологической карты урока, веб-квеста, использование цифровых инструментов) являются не абстрактными знаниями, а конкретным инструментарием для их будущей работы в школе, что формирует внутреннюю профессиональную мотивацию;

– *предоставление свободы в выборе и творчестве:* задания по дисциплине (например, разработка собственного сценария урока, выбор цифровых платформ, создание интерактивных материалов) позволяют обучающимся проявить инициативу, адаптировать контент под свои интересы и педагогический стиль, что удовлетворяет их потребность в автономии и самореализации;

– *создание ситуации успеха и полезности:* когда студенты видят, что созданный ими цифровой продукт (интерактивный рабочий лист, ментальная карта) может быть сразу использован в педагогической практике или представлен профессиональному сообществу, у них формируется мотивация достижения и уверенность в собственной компетентности;

– *организация рефлексии и осознание прогресса:* анализ и самоанализ созданных уроков с использованием диагностических инструментов (схем, карт и экспертных

листов), предусмотренных рабочей программой, позволяют магистрантам видеть рост собственной профессиональной компетентности, что усиливает мотивацию к дальнейшему совершенствованию.

Эффективное цифровое управление самостоятельной работой магистрантов при изучении дисциплины «МОМ ФГОС» требует ***реализации двух взаимосвязанных принципов – дифференциации и индивидуализации***. С.Н. Бекиров дифференциацию обучения определяет как «обеспечение различных педагогических подходов к группам обучающихся или к отдельному студенту, что предусматривает организацию образовательной деятельности, различной по содержанию, объему, сложности, методам и средствам» [2, с. 13].

Дифференциация обучения, реализуемая с использованием цифровых инструментов, предоставляет студентам возможность выбирать темп обучения, углубленно изучать интересующие их темы, получать индивидуальную обратную связь и работать с заданиями, соответствующими их уровню подготовки. Это позволяет магистрантам, особенно студентам-заочникам с разным профессиональным опытом, осваивать материал в соответствии со своими возможностями и интересами, что напрямую способствует развитию навыков самообразования, самоконтроля и самооценки – ключевых компонентов формируемых профессиональных компетенций в условиях реализации ФГОС.

По мнению И.Э. Унт, использование терминов «дифференциация» и «индивидуализация» в качестве синонимов нецелесообразно [16]. Исследователь индивидуализацию обучения трактует как «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей обучающихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности, в какой мере учитываются» [16, с. 8]. В контексте заочной формы обучения, где самостоятельная работа приобретает определяющее значение, принцип индивидуализации обучения становится критически важным, поскольку является фундаментальной основой для развития у обучающихся магистратуры инициативности, автономности и творческой активности, необходимых для успешного освоения учебной программы.

Создание цифровой образовательной среды выступает необходимым условием реализации психолого-педагогических предпосылок эффективного управления самостоятельной работой магистрантов. По словам Т.Н. Носковой [11], цифровая образовательная среда – это информационно-образовательное онлайн-пространство, созданное и управляемое с помощью средств информационно-коммуникационных технологий для решения образовательных задач и саморазвития всех участников образовательного процесса. В такой среде трансформируется и само понимание самостоятельной работы. Д.У. Биджиева рассматривает самостоятельную работу в контексте цифрового образования как «целенаправленную самоорганизуемую информационно-исследовательскую деятельность обучающихся, выполняемую с помощью цифровых технологий под воздействием педагогического управления и самоуправления как механизмов обеспечения её качества» [3, с. 282].

Однако в контексте подготовки обучающихся магистратуры ключевое значение приобретает не просто наличие цифровой среды, а её педагогически осмысленное проектирование. Согласно учебному плану и рабочей программе дисциплины МОМ ФГОС, общий объём её изучения составляет 90 часов. При этом на самостоятельную работу (включая контроль) приходится 56 часов для студентов очной формы обучения и 84 часа – для заочной. Поэтому преподаватель, выступая в роли проектировщика и модератора, должен организовать самостоятельную работу студентов таким образом, чтобы она была личностно значимой, профессионально ориентированной и методически выстроенной. Индивидуальные задания, упомянутые выше, носят эвристический, творческий и рефлексивный характер и требуют инициативности, автономности и способности к самоорганизации – качеств, свойственных магистрантам.

Необходимость целенаправленного ***формирования гибких навыков (soft skills)*** у магистрантов обусловлена требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Данный стандарт фиксирует перечень универсальных компетенций выпускника. Будучи одинаковыми для большинства направлений подготовки и не относясь к узкопрофессиональным умениям (*hard skills*), эти компетенции могут быть отнесены к категории *soft skills* [1].

Н.Н. Колосова определяет гибкие навыки будущего педагога, как «комплекс универсальных (не связанных с конкретной сферой применения) надпрофессиональных навыков, отвечающих за эффективность и высокую производительность педагогического труда, способствующих профессиональному развитию и самореализации» [9, с. 27].

Для студентов магистратуры педагогических направлений наиболее важными являются следующие гибкие навыки: самоорганизация и самоменеджмент, креативность и системное мышление, коммуникативные навыки, навыки работы с информацией, организаторские способности и лидерские качества, эмоциональный интеллект и когнитивная гибкость [7; 9].

Анализ универсальных компетенций ФГОС ВО и их связи с гибкими навыками, а также учет специфики дисциплины «МОМ ФГОС», позволили выделить три группы навыков, необходимых для эффективного цифрового управления самостоятельной работой магистрантов.

Первая группа соотносится с универсальной компетенцией УК-1 (способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий) и профессиональными компетенциями ПК-1.3 и ПК-2.1, предполагающими разработку методически обоснованного учебного процесса с использованием современных педагогических технологий и цифровых ресурсов.

В рабочей программе дисциплины «МОМ ФГОС» формирование данной группы навыков обеспечивается через тему «Гибкие навыки, функциональная грамотность и универсальные учебные действия», а также через систему индивидуальных заданий, включающих подбор и описание интерактивных заданий с цифровых платформ, разработку цифровых инструментов сопровождения урока (ментальные карты, интеллект-карты, интерактивные рабочие листы). Сформированность данной группы навыков позволяет магистранту выступать не пассивным потребителем готовой информации, а субъектом, способным к обоснованному выбору и проектированию авторских дидактических материалов.

Вторая группа соотносится с универсальными компетенциями УК-4 (способность применять современные коммуникативные технологии) и УК-3 (способность организовывать и руководить работой команды), а также с требованиями ПК-1.3 к владению приемами организации учебного сотрудничества. Важно различать два типа коммуникации в цифровой образовательной среде. Первый тип – синхронная педагогическая коммуникация, реализуемая в ходе групповых форм работы, веб-уроков, совместного решения задач на онлайн-досках. В контексте цифрового управления самостоятельной работой на первый план выходит второй тип – асинхронная инструментальная (виртуальная) коммуникация, которую мы понимаем как способность магистранта выстраивать продуктивную коммуникацию с преподавателем и одногруппниками в ходе выполнения самостоятельной работы, опосредованную цифровой средой и отсроченную во времени.

Третья группа является центральной для самостоятельной работы и напрямую соотносится с универсальной компетенцией УК-6 (способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни), а также с профессиональной компетенцией ПК-1.3, фиксирующей владение приемами организации рефлексии и мотивации. Важной теоретической основой выделения данной группы выступает взаимосвязь самоорганизации и субъектности. М.А. Николаева и Н.В. Шрамко отмечают, что

«субъектность как принятие всей полноты ответственности за свою жизнь включает самоорганизацию как опыт реализации этой самой ответственности» [10, с. 262]. Т. е. чем выше уровень самоорганизации, тем более выраженной становится субъектная позиция обучающегося. Без неё цифровое управление самостоятельной работой неизбежно сводится либо к излишне регламентированному сопровождению, либо к полной дезориентации обучающегося в информационной среде.

Рассмотренные выше психолого-педагогические предпосылки – учет возрастных особенностей магистрантов, формирование их мотивации, развитие гибких навыков, создание цифровой образовательной среды – создают необходимую, но недостаточную основу для эффективного цифрового управления их самостоятельной работой. Ключевым условием, без которого все перечисленные факторы утрачивают свою действенность, выступает ***готовность преподавателя к реализации управленческих и наставнических функций в цифровой среде.***

Цифровая трансформация высшего образования вносит принципиальные изменения в характер педагогической деятельности. Как подчёркивает М.А. Хлыбова [17], в новых условиях преподаватель перестает быть лишь источником информации, превращаясь в наставника, посредника, который способствует успешному усвоению знаний благодаря сознательному вовлечению студентов в учебную деятельность. Также исследователь выделяет основные профессиональные задачи преподавателя в условиях дистанционного обучения: 1) грамотная организация цифрового процесса обучения; 2) создание благоприятной среды для повышения мотивации обучающихся; 3) создание субъект-субъектной основы взаимодействия со студентами. Данная профессиональная позиция означает смену самой парадигмы взаимодействия: от субъект-объектной модели «преподаватель – источник знаний, студент – получатель» к субъект-субъектной модели. В цифровой среде, где велик риск «атомизации» и сужения межличностных контактов, особую значимость приобретает эмоциональный интеллект преподавателя, позволяющий выстраивать подлинный диалог, а не его техническую имитацию. Рассматриваемая модель особенно актуальна в условиях обучения магистрантов, уже имеющих профессиональный опыт и сформированный запрос на индивидуальные образовательные траектории.

Заключение. Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что эффективность цифрового управления самостоятельной работой магистрантов при изучении дисциплины «МОМ ФГОС» обеспечивается комплексом психолого-педагогических условий. Базисом выступают учет возрастных особенностей обучающихся, их мотивация, реализация принципов индивидуализации и дифференциации обучения, развитие гибких навыков и наличие цифровой среды. Однако системообразующим фактором, преобразующим эти предпосылки в действенный механизм, является готовность преподавателя к реализации наставнических функций. Именно переход от трансляции знаний к субъект-субъектному взаимодействию, основанному на эмпатии и тактичности, позволяет гарантировать решение проблемы применения цифровых инструментов в профессиональной подготовке будущего учителя математики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 126 (с изменениями и дополнениями). – Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/ (дата обращения: 12.02.2026). – Текст электронный.

2. Бекиров С.Н. Основные аспекты содержания индивидуализации и дифференциации обучения студентов в высшей школе на современном этапе // Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 12-13.

3. Биджиев Д.У. Структура и сущность понятия самостоятельной работы в контексте цифрового образования // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 281-283.

4. Бичева И.Б., Казначеева С.Н., Казначеев Д.А. Профессиональная подготовка обучающихся в современных условиях // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2020. – № 5(47). – С. 112-118.

5. Дзюба Т.И., Ермолаева Е.С. Анализ педагогических проблем поколения Z. [Электронный ресурс] // Актуальные исследования. – 2024. – № 23(205). – URL: https ://apni.ru/article/9541-analiz-pedagogicheskih-problem-pokoleniya-z (дата обращения 12.02.2026).

6. Ерошенко Е.В. Принципы андрагогики как основа формирования личностных качеств будущего учителя математики в условиях цифрового управления самостоятельной работой // Математика. Информатика. Технологии. Наука : сборник тезисов докладов межрегиональной научной школы молодых ученых, Елец, 11 декабря 2025 года / под ред. С.А. Рощупкина [и др.]. – Елец : ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2025. – С. 16-18.

7. Жукова П.А. Soft skills будущего педагога в условиях современного образования // Поволжский вестник науки. – 2024. – № 1(31). – С. 47-49.

8. Коваленко А.А. Психолого-педагогические предпосылки организации дополнительного математического образования старшеклассников // Дидактика математики: проблемы и исследования: международный сборник научных работ. – 2021. – Вып. 53. – С. 63-70. – doi: 10.24412/2079-9152-2021-53-63-70.

9. Колосова Н.Н. Веб-квест как средство формирования гибких навыков будущих педагогов в условиях высшего учебного заведения // Открытое образование. – 2024. – № 28(3). – С. 25-34.

10. Николаева М.А., Шрамко Н.В. Онлайн-курс как средство развития навыков самоорганизации студентов педагогического вуза // Педагогическое образование в России. – 2024. – №2. – С. 259-271.

11. Носкова Т.Н. Цифровая образовательная среда: новые аспекты развития обучающихся // Проблемы развития дидактики в условиях цифровой трансформации образования : сборник научных трудов / сост. В.Г. Мартынов, В.М. Жураковский. – Москва : Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2022. – С. 122-146.

12. Поддубная Я.Н. Котова А.А., Котов К.С. Анализ обобщенных характеристик поколений в педагогическом контексте: реальность и перспективы // Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – № 2. – С. 179-183.

13. Полищук Е.Д. Психолого-педагогические предпосылки формирования эвристических умений обучающихся на факультативных занятиях по математике // Эвристическое обучение математике : материалы V междунар. науч.-методич. конф., 23–25 декабря 2021 года / под ред. Е.И Скафа [и др.]. – Донецк : Ред.-изд. ДОННУ, 2021. – С. 96-99.

14. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология : монография. Донецк : ДонНУ, 2004. – 440 с.

15. Скафа Е.И. Подготовка будущего учителя математики: от овладения эвристическими приемами к организации проектно-эвристической деятельности // Эвристическое обучение математике : материалы VI междунар. науч.-методич. конф., 21–23 декабря 2023 года / под ред. С.В. Беспаловой [и др.] – Донецк : Ред.-изд. ДонГУ, 2023. – С. 75-82.

16. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – Москва : Педагогика, 1990. – 192 с.

17. Хлыбова М.А. Роль преподавателя в условиях цифровой образовательной среды // Педагогический вестник. – 2023.– № 26. – С. 94-97.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR DIGITAL MANAGEMENT OF INDEPENDENT WORK OF MASTER'S STUDENTS IN THE DISCIPLINE «METHODS OF TEACHING MATHEMATICS IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTING THE FEDERAL STATE STANDARD»

Annotation. The article discusses the psychological and pedagogical prerequisites for digital management of independent work by master's students studying the discipline «Methods of Teaching Mathematics in the Context of Federal State Educational Standards Implementation». Based on the analysis conducted, the author has identified and substantiated the following interrelated prerequisites: taking into account the age and psychological characteristics of master's students as representatives of the Y/Z generation and adult learners (andragogical approach); developing sustainable professional motivation through practice-oriented and creative assignments; implementing the principles of differentiation and individualization of learning using digital tools; purposefully developing flexible skills (soft skills) that are aligned with the universal competencies of the Federal State Educational Standard for Higher Education; pedagogically sound design of the digital educational environment; and the teacher's readiness to perform managerial and mentoring functions.

Keywords: digital management, independent work of students, methods of teaching mathematics, Federal State Educational Standards (FSES).

Eroshenko E.V.
Scientific adviser: Goncharova I.V., Ph.D. in Education, associate professor Donetsk State University
E-mail: yeroshenko03@internet.ru

УДК 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Жихарь К.А.
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной работе раскрываются особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием современных коррекционно-педагогических технологий. Проанализированы основные трудности, возникающие у данной категории детей в процессе речевого и социального взаимодействия. Обосновывается эффективность применения интерактивных, игровых, проектных, информационно-коммуникационных методов и технологий обучения как условий для активизации речевой деятельности. Приводятся примеры методик и приёмов, позволяющих индивидуализировать работу с детьми с ОНР и обеспечить комплексную поддержку в развитии их коммуникативной компетентности. Делается вывод о необходимости комплексного, системного и современного подхода к коррекционной работе для успешной социализации и адаптации дошкольников с нарушениями речи.
Ключевые слова: коммуникативные умения, дошкольники, общее недоразвитие речи, речевое развитие, коррекционная работа.

В современной системе дошкольного образования одной из приоритетных задач выступает формирование коммуникативных умений у детей, испытывающих трудности в речевом развитии. Особенно актуальной эта проблема становится в работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР). Коммуникативная деятельность является основой успешной социализации, дальнейшего обучения и личностного роста ребенка. Недостаточная сформированность навыков общения существенно затрудняет интеграцию детей с ОНР в общество, препятствует освоению образовательных программ и полноценному межличностному взаимодействию. В последние годы внедрение современных коррекционных педагогических технологий в образовательный процесс открывает новые возможности для преодоления речевых нарушений и развития коммуникативной компетенции детей. Тем не менее, несмотря на значительное количество исследований, посвящённых методам коррекции речевых недостатков, наблюдается недостаточная разработанность вопросов, связанных с эффективной организацией целенаправленного формирования коммуникативных умений средствами инновационных педагогических практик. Актуальность обозначенной проблемы обусловлена необходимостью поиска комплексных, научно-обоснованных подходов, которые позволят повысить результативность коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР. Таким образом, нерешённой частью общей задачи формирования коммуникативных умений является выявление наилучших практик и инструментов, адаптированных под индивидуальные особенности данной категории детей.

Целью данной статьи является обоснование значимости применения современных коррекционных педагогических технологий в процессе формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и определение наиболее продуктивных направлений этой деятельности.

Дети с общим недоразвитием речи — это дети, у которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы: звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики). При этом у ребёнка нормально развит интеллект и сохранён слух.

Выделяют три уровня речевого развития с учётом степени ОНР:

1 уровень — общеупотребительная речь отсутствует.

2 уровень — начальные элементы общеупотребительной речи, бедность словарного запаса, явления аграмматизма.

3 уровень — появление развёрнутой фразовой речи с недоразвитием её звуковой и смысловой сторон.

Вопросы развития и коррекции коммуникативных умений широко изучались такими учёными, как:

Р.Е. Левина - впервые ввела понятие общее недоразвитие речи, подробно охарактеризовала структуру этого речевого нарушения и выделила уровни речевого развития у детей дошкольного возраста. Она также разработала методы диагностики и определила принципы коррекционной работы с данной категорией детей [2].

Л.С. Волкова - занималась исследованием особенностей формирования речи у детей с разными формами речевой патологии. Разработала эффективные методы логопедического воздействия, а также научно обосновала игровые подходы и индивидуализацию уроков для достижения лучшего результата в формировании коммуникативных умений [3].

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина продолжили и углубили исследования в области ОНР, предложили детальную классификацию речевых нарушений, а также создали систему диагностических методик для выявления особенностей речевого развития. Ими были разработаны комплексные коррекционно-педагогические программы для формирования коммуникативных и речевых умений у детей с ОНР [4].

Л.С. Выготский - впервые ввёл понятие социального происхождения дефекта и обосновал необходимость комплексного, деятельностного и средового подхода в обучении и воспитании детей с ОВЗ [5].

Н.В. Нищева создала специальные программы и методические пособия, в которых основное внимание уделялось упражнениям и технологиям, направленным на развитие диалогической речи у детей с ОНР, а также взаимодействию логопеда с семьёй [6].

Анализ научной литературы показывает, что формирование коммуникативных умений у детей с ОНР требует целенаправленного и системного подхода. Немаловажно понимать, что у детей с данным диагнозом проблемы с формированием коммуникативных умений возникают из-за того, что у них страдают все стороны речи: ограниченный словарный запас, ошибки в грамматике и построении предложений, трудности в понимании обращённой речи. Из-за этого ребёнок не может полноценно выражать мысли, поддерживать беседу, понимать собеседника и включаться в коллективные игры. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР обладает рядом специфических особенностей, обусловленных как структурой речевого дефекта, так и используемыми современными коррекционно-педагогическими технологиями. Для таких детей характерны бедность словарного запаса, аграмматизмы, однотипные речевые конструкции, трудности в построении диалога и монолога, слабое понимание обращённой речи и недостаточное развитие как вербальных, так и невербальных средств общения. Всё это затрудняет не только речевое, но и социальное взаимодействие, снижает мотивацию к общению и приводит к замкнутости или неуверенности ребёнка в себе.

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе речевого и социального взаимодействия возникают ряд характерных трудностей, существенно осложняющих их коммуникацию как со сверстниками, так и со взрослыми.

Прежде всего, отмечается **ограниченность словарного запаса**: детям сложно подбирать нужные слова для выражения своих мыслей, чувств, желаний. В их речи часто преобладают знакомые, бытовые слова, а новые понятия усваиваются медленно и включаются в активную речь с трудом. Это приводит к тому, что дети часто заменяют

названия предметов и действий жестами, описаниями, а не точными словами, что снижает понятность их высказываний для окружающих.

Значительные трудности вызывает **формирование грамматически правильной речи**. Дети с ОНР часто допускают аграмматизмы — ошибки в согласовании слов, их изменении по родам, числам, падежам, в построении предложений. Это отражается на понимании их речи другими детьми и взрослыми, а также затрудняет развитие связной, последовательной речи. Высказывания, как правило, кратки, однотипны, не содержат сложных конструкций, плохо связаны между собой по смыслу.

Наблюдаются **сложности в развитии диалогической речи**: дети с ОНР редко проявляют инициативу в беседе, не умеют поддерживать разговор или развивать его тему, не всегда реагируют на реплики собеседника. Они могут быстро замолкать, если сталкиваются с вопросом, на который сложно ответить, или если не понимают смысл обращения. Эти речевые недостатки усугубляют проблемы социального взаимодействия. Дети нередко стесняются выступать, обосновывать свою точку зрения, принимать участие в коллективных играх и совместных делах. У них может формироваться чувство неуверенности, тревожность, опасение совершить ошибку, что приводит к стремлению избегать речевых и групповых ситуаций. Всё это препятствует формированию дружеских связей, снижает удовлетворённость общением, тормозит процесс социализации.

Ещё одним серьёзным затруднением является **слабое развитие невербальных средств коммуникации**: ограниченное использование мимики, жестов, интонаций, что снижает выразительность речи, делает её менее интересной и эмоционально насыщенной для собеседника. В совокупности эти трудности приводят к ограничению речевой активности, замедлению развития познавательной сферы, трудностям в освоении образовательных программ и, как следствие, затрудняют успешную адаптацию ребёнка с ОНР в коллективе сверстников и школьной среде.

Проблема общего недоразвития речи изучалась многими отечественными учёными. Вопросы диагностики, описания структуры дефекта, поиска наиболее эффективных стратегий развития речевой деятельности отражены в работах Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.С. Волковой, Л.Б. Халиловой, С.Н. Шаховской, Н.В. Нищевой и других специалистов. Особое внимание современных исследователей и практиков уделяется как раз разработке и внедрению эффективных коррекционно-педагогических средств, методов, технологий, направленных на преодоление речевых трудностей и формирование коммуникативной компетентности у детей с ОНР. Использование современных коррекционно-педагогических технологий позволяет эффективнее преодолевать эти трудности и создавать условия для активного овладения детьми коммуникативными умениями.

Так, внедрение интерактивных методов, игровых и групповых форм работы стимулирует речевую инициативу, учит слушать собеседника, вступать в диалог и аргументировать свою точку зрения. Интерактивные методы (работа в парах, мини-группах, коллективные обсуждения, игры «Аквариум», «Цепочка») создают условия для активного обмена репликами, учат слушать собеседника, аргументировать свои высказывания, поддерживать диалог. Как отмечает О.С. Ушакова в программе «Развитие речи дошкольников», использование коллективных речевых упражнений способствует выработке коммуникативной инициативы и умения воспринимать чужую точку зрения. В частности, через задания «Передай слово» или «Диалог по кругу» дети учатся включаться в совместную деятельность и доброжелательно реагировать на ошибки других.

Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), мультимедийных приложений, логопедических компьютерных тренажёров повышает интерес к занятиям, делает обучение наглядным и доступным, способствует

автоматизации навыков общения. Информационно-коммуникационные технологии активно применяются как в индивидуальной, так и в групповой коррекционной работе. Примером могут быть логопедические компьютерные программы и приложения «Учись говорить правильно», «Логомир», рекомендованные Н.В. Нищевой, интерактивные презентации и мультимедийные задания, которые делают упражнения более наглядными, усиливают эмоциональную вовлечённость и позволяют моделировать разные коммуникативные ситуации без ограничения времени и пространства.

Особое значение приобретают сюжетно-ролевые, дидактические и театрализованные игры, которые помогают моделировать реальные ситуации взаимодействия, стимулируют самостоятельную речевую активность ребёнка, формируют у него позитивный опыт речевого общения. Игровые технологии (сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, пальчиковые и дидактические игры) отвечают интересам и ведущей деятельности ребёнка. В работах Е.И. Игнатьевой «Развитие речи и культуры речевого общения дошкольников» подчёркивается, что игровые формы позволяют детям в безопасной атмосфере проявлять речевую инициативу: ребёнок может проигрывать различные роли (продавца и покупателя, доктора и пациента, мамы и малыша), упражняться в ведении диалога, использовать новые слова и моделировать коммуникативные ситуации из реальной жизни. Пальчиковые и мелкомоторные игры (например, «Волшебный мешочек», «Собери мозаику», описанные в работах Л.С. Волковой) одновременно развивают моторику, связанную с речевой функцией, и обогащают словарь.

Проектные методы и технологии обучения в сотрудничестве способствуют формированию умений договариваться, работать в коллективе, принимать ответственность за своё слово и учиться выражать мысли с учётом мнения других. Большую роль играет индивидуализация коррекционного процесса, дифференцированный подход и организация специальной развивающей среды, где ребёнок может безопасно пробовать разные роли общения и постепенно наращивать свой речевой опыт. Проектные методы позволяют выстраивать предметно-речевые проекты. Так, в программе Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной «Общее недоразвитие речи» широко используются мини-проекты «Овощная лавка», «Строим зоопарк», в ходе которых дети обсуждают, что нужно сделать, планируют действия, составляют рассказы о результатах работы в коллективе, что помогает развивать навыки связной и монологической речи, сотрудничества и взаимодействия в группе.

Эффективность применения интерактивных, игровых, проектных и информационно-коммуникационных методов и технологий обучения как условий для активизации речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи подтверждается как ведущими научными исследованиями, так и практикой современных педагогов-дефектологов и логопедов.

Таким образом, использование данных методов и технологий способствует не только активизации речевой деятельности, но и формирует у детей с ОНР положительный опыт живого общения, помогает преодолеть скованность и неуверенность, подготовить ребёнка к успешной коммуникации в коллективе сверстников.

Следовательно, необходимость комплексного, системного и современного подхода к коррекционной работе с дошкольниками с нарушениями речи обусловлена тем, что только использование разнообразных, научно обоснованных методов и технологий позволяет эффективно решать весь спектр речевых и коммуникативных проблем данной категории детей. Индивидуализация обучения, чередование индивидуальных и групповых форм занятий, применение интерактивных, проектных, игровых методов и современных информационно-коммуникационных ресурсов создают условия для постепенного и устойчивого формирования всех компонентов коммуникативной

компетентности. Комплексный подход позволяет учитывать не только уровень развития речи, но и особенности психики, эмоционально-волевой сферы, социальной адаптации каждого ребёнка. Вовлечение семьи, междисциплинарное сотрудничество специалистов (логопед, дефектолог, психолог, воспитатель) обеспечивают более целостное и поддерживающее образовательное пространство. Благодаря этому выстраивается система поддержки, где каждый участник педагогического процесса дополняет работу коллег, а ребёнок получает помощь в разных сферах — от коррекции звукопроизношения до формирования навыков общения в коллективе сверстников. Современные коррекционно-педагогические технологии помогают не только преодолевать речевые барьеры, но и мотивируют воспитанников к общению, формируют у них веру в собственные силы, способствуют личностному и социальному росту. Всё это в итоге обеспечивает успешную социализацию и более лёгкую адаптацию дошкольников с ОНР в образовательной среде и в обществе. Отсутствие же комплексного, системного подхода ведёт к фрагментарности коррекционной работы, снижению её эффективности, что может стать причиной дальнейших трудностей при обучении, общении и развитии ребёнка с речевыми нарушениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Характеристика уровней общего недоразвития речи. — Текст: электронный // МБДОУ № 95: [сайт]. — URL: https://mbdou95.gosuslugi.ru/netcat_files/19/8/Prilozhenie_1._Harakteristika_urovney_obschego_nedorazvitiya_rechi.pdf (дата обращения: 20.12.2025).

2. Левина Общее недоразвитие речи у детей / Левина, Е. Р. — 1-е издание. — Москва: Просвещение, 1963. — 159 с. — Текст: непосредственный.

3. Волкова Обучение пересказу дошкольников с общим недоразвитием речи. — 1-е издание. — Москва: Просвещение, 1979. — 112 с. — Текст: непосредственный.

4. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие / Филичева, Б. Т, Чиркина, В. Г. — 5-е издание. — Москва: Айрис-Пресс, 2008. — 208 с. — Текст: непосредственный.

5. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — изд. 5, исп. — Москва: Лабиринт, 1999. — 352 с. — Текст: непосредственный.

6. Нищева, Н. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. — 2-е изд., перераб., дополн. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2010. — 288 с. — Текст: непосредственный.

FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH MODERN CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES: THEORETICAL ANALYSIS

Annotation. This paper explores the development of communicative skills in older preschool-age children with general speech underdevelopment using modern correctional pedagogical technologies. The main difficulties encountered by this category of children during speech and social interaction are analyzed. The effectiveness of interactive, game-based, project-based, and information and communication teaching methods and technologies for enhancing speech activity is substantiated. Examples of methods and techniques that allow individualized work with children with general speech underdevelopment and provide comprehensive support for the development of their communicative competence are provided. A conclusion is drawn regarding the need for a comprehensive, systematic, and modern approach to correctional work for the successful socialization and adaptation of preschoolers with speech impairments.

Keywords: communication skills, preschoolers, general speech underdevelopment, speech development, correctional work.

Zhikhar K.A.
Scientific adviser: Ruchitsa T.S., Senior Lecturer
Donetsk State University
E-mail: kristinazihar03@gmail.com

УДК 376.37

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Затоковенко Е.С.
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования игровой деятельности для коррекции нарушений темпа и ритма речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Анализируется специфика ритмических расстройств (брадилалия, тахилалия, заикание) при ТНР и доказывает, что целенаправленно организованная игра является оптимальным средством формирования ритмических способностей, мотивирующим и психологически комфортным для ребенка. Представлены основные направления и конкретные примеры игровых упражнений, интегрирующих речевой и двигательный ритм.
Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, старший дошкольный возраст, игровая деятельность, темпо-ритмическая организация речи.

Актуальность проблемы нарушений темпо-ритмической стороны речи подтверждается данными современных исследований, согласно которым от 15 до 20% детей старшего дошкольного возраста демонстрируют выраженные трудности в воспроизведении нормальных темпо-ритмических параметров. Эти трудности оказывают системное негативное влияние не только на звучание речи, но и на более высокие уровни речевой функциональной системы: ухудшают восприятие устной информации, затрудняют формирование лексико-грамматического строя и становление связного высказывания.

Темпо-ритмическая организация речи является фундаментом для ее разборчивости, выразительности и коммуникативной успешности. У детей старшего дошкольного возраста с заключением «моторная алалия», «заикание», «дизартрия», нарушения ритма и темпа выступают одним из стойких симптомокомплексов. Они могут проявляться как в виде ускоренной (тахилалия) или замедленной (брадилалия) речи, так и в неспособности выражать паузацию, правильно ставить логическое ударение, что приводит к смазанной, малопонятной речи даже при относительной чистоты звукопроизношения.

Традиционные методы коррекции часто носят тренировочный, повторяющийся характер, что может вызвать утомление и снижение мотивации у дошкольников. В контексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), где ведущей деятельностью признана игра, актуализируется поиск методов, естественно встраивающихся в эту парадигму. Данной проблемой занимались такие ученые, как Гвоздев А.Н., Картушкина М.Ю., Мастюкова Е.М.

Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости разработки и научного обоснования игровых средств, эффективно корректирующих темпо-ритимические нарушения у детей с ТНР.

Термин «Тяжелые нарушения речи» происходит из области специальной педагогики, логопедии и клинической психологии. Он появился, как результат необходимости классифицировать детей с наиболее сложными речевыми расстройствами для оказания им специализированной помощи, в частности, для определения типа учебного заведения. Для системы образования было недостаточно описания расстройств в таких терминах, как «алалия», «дизартрия», «афазия» и т.д.. Требовался психолого-педагогический критерий, который определял бы не сколько болезнь, сколько особые образовательные потребности ребенка. Термин «ТНР» сформировался в советской и постсоветской дефектологии середине 20 века, когда создавалась сеть специализированных школ.

У детей с ТНР нарушения ритма речи часто сопряжены с более глубокими расстройствами: общей моторной неловкостью, недостаточностью динамического праксиса, нарушением слухового восприятия, в том числе ритмических структур, слабостью регулярных процессов. Речь может быть монотонной, невыразительной, с нарушением координации между дыханием, фонацией и артикуляцией.

Классификация нарушений темпа и ритма речи Волковой Г.А. является одной из основополагающих при рассмотрении темпо-ритмической стороны речи. Эти расстройства связаны с отклонением скорости произнесения элементов речи. К таким расстройствам относится брадилалия, которая характеризуется замедленным темпом речи. Речь вялая, растянутая, с длительными паузами между словами и слогами. Создается впечатление «заторможенности» речевого потока. Тахилалия характеризуется ускоренным темпом речи. Речь стремительная, «захлебывающаяся», проглатываются окончания слов и целые слоги. Ускорение часто сопровождаются нарушением артикуляции. Заикание является нарушением речи из-за судорог речевых мышц. Проявляется прерываниями, повторами и растягиванием звуков/слогов.

Нами были определены особенности темпа речи. Темп речи очень неровный и неустойчивый. Ребенок может начать говорить быстро, а закончить очень медленно, и наоборот. Чаще всего речь все-таки замедленная, с долгими паузами, потому что ему сложно быстро построить мысль и подобрать нужные слова. Иногда речь, наоборот, ускоряется, становится нечеткой, словно «проглатываются» слоги и ее трудно понять. Главная проблема – нарушение плавности. Паузы возникают в самых неожиданных местах: не между словами или смысловыми блоками, а прямо внутри них. Это может быть связано как с судорожными заиканиями (при заикании), так и с общими трудностями в построении фраз.

Также удалось определить характерные черты ритма речи. Это проявляется в двух основных вещах: «Неправильные мелодии» фразы, при которой речь звучит ровно, без нужных пауз и смысловых ударений, не делиться на постоянные отрезки; интонация либо очень однообразная, либо странная, не соответствующая смыслу. И «Сломанную» структуру слов, когда ребенок произносит слова с перестановками, пропусками или лишними повторами слогов (например, «сипед», «папападает», «певрый»). Это говорит о трудностях в анализе и удержании последовательности звуков в слоге. В целом речь звучит неровно: резко, отрывисто или, наоборот, излишне растянуто и монотонно.

Изучив проблемы быстрой утомляемости и истощаемости детей во время коррекции темпо-ритмической стороны речи, было выявлено, что использование игровых упражнений значительно повышает результатативность занятий. Игра для ребенка-дошкольника – это не просто развлечение, а основная форма познания мира и отработки навыков. В коррекционной работе она выполняет несколько ключевых функций:

1. Мотивационная: Создает естественную, эмоционально положительную среду для занятий.

2. Регулятивная: Позволяет моделировать ситуации, требующие контроля над темпом действий и речи.

3. Полуфункциональная: Через игру можно одновременно развивать общую и мелкую моторику, слуховое восприятие, дыхание и собственно речь, что принципиально важно при системном характере ТНР.

Физиологической основой предполагаемого подхода является теория о тесной связи моторного и речевого ритмов (Н.А.Бернштейн). Ритмические движения тела (ходьба, хлопки, постукивания) облегчают формирование внутреннего ритма, который затем транслируется в речь. Игровая деятельность должна быть выстроена по принципу «от простого к сложному»: неречевой ритм, ритм + движение, ритм + речь. Игра является идеальным полем для такой синхронизации.

Нами были подобраны такие категории игр:

1. Игры на развитие неречевого ритмического чувства

Цель: научиться воспринимать и воспроизводить ритмические рисунки без речи.

- «Повтори за мной»: Логопед отстукивает ритм ладошами, по столу, на бубне или барабане (//, ///, //-/, где / - удар). Ребенок повторяет.

- «Музыкальные шаги»: Под медленную музыку идем, как великаны, под быструю – бежим, как мышки. Останавливаемся когда музыка замолкает (тренировка пауз).

- «Ритмическое эхо»: Использование звучащих жестов (хлопки, шлепки по коленям, щелчки, притопы). Взрослый показывает комбинацию, ребенок – «эхо» ее повторяет.

2. Игры на координацию ритма движения и речи

Цель: синхронизировать речь с плавными, ритмичными движениями.

- Игры с мячом: Перекатывание или бросание мяча со стихом. На каждый ударный слог – движение (Ка-**ТА**-шень-**КА**, на «ТА» и «КА» - бросаем мяч).

- Пальчиковые игры с ритмичными проговариваниями: «Сорока-белобока», «Мы капусту рубим». Движения пальцев задают темп речи.

- Хороводные и подвижные игры: «Каравай», «Заинька, попляши». Ритмичные шаги, хлопки, притопы сочетаются с пением или речевкой.

- Логоритмика: Специальные комплексы, где под музыку или счет выполняются движения и проговариваются стихи, чистоговорки. Например, на шаг – слог.

3. Игры на нормализацию темпа и ритма непосредственно речи

Цель: научиться управлять скоростью речи и ее внутренним ритмом.

- Игры с опорой на внешний ритм:

«Дирижер»: Логопед задает ритм рукой (плавные взмахи – медленная речь, короткие отрывистые – быстрая), ребенок говорит (например, перечисляет дни недели, считает) в этом темпе.

«Метроном»: Использование детского метронома или хлопков. На каждый «тик» или хлопок произносится один слог слова: со-ба-ка.

- Игры на растягивание гласных и плавность: «Поезд» (у-у-у-у, ч-ч-ч-ч), «Самолет» (з-з-з-з), игры в животных (медленно, как черепаха: «по-ло-зи-м…»).

- Игры на ритмизацию стихотворной речи: Разучивание коротких, ритмичных стихов с четкой метрикой (А.Барто, С.Маршак). Проговаривание с отхлопыванием ритма.

-Игры-драматизации и ролевые игры: Это высший уровень. В игре «Магазин», «Больница», «Стройка» ребенок естественным образом вступает в диалог, и логопед может мягко регулировать темп его речи, включаясь в игру («Доктор, говорит медленнее, чтобы я, пациент, все понял»).

4. Игры для снятия мышечного напряжения (как фактора, влияющего на темпо-ритм)

- Игры на расслабление: «Надули и сдули шарик», «Спящий котенок».

- Дыхательно-ритмические игры: «Задуй свечи» (короткий выдох), «Запусти кораблик» (длинный плавный выдох) под счет.

Таким образом, использование игровой деятельности в коррекции темпо-ритмической стороны речи у дошкольников с ТНР – это не просто «развлечение между делом», а научно обоснованный, комплексный метод. Он позволяет воздействовать на причину нарушений, создавая оптимальные условия для формирования плавной, выразительной и ритмически организованной речи.

Эффективность коррекционной работы обеспечивается соблюдением следующих организационных принципов:

Принцип постепенной передачи инициативы (от подражания к самостоятельности). На начальных этапах ведущая роль принадлежит взрослому, который демонстрирует образец ритмического или речедвигательного действия. По мере усвоения навыка степень участия педагога сокращается, и ребенок переходит к самостоятельному выполнению.

Принцип расширения коммуникативного поля (от групповых форм к индивидуальным). Освоение нового ритмического навыка целесообразно начинать в хоровых, коллективных играх, где ребенок чувствует себя более защищено и может

ориентироваться на других. Далее осуществляется переход к играм в парах, и наконец, к индивидуальному предъявлению.

Принцип положительного подкрепления. Оценка ориентирована не на безупречность исполнения, а на факт участия, старание и позитивную динамику. Рекомендуется использование внешних, визуализированных форм поощрения (фишки, жетоны, перемещение игрового персонажа по полю), что повышает субъективную значимость достижений.

Принцип тотальной интеграции. Игровые упражнения на развитие темпо-ритмической стороны речи не должны быть локализованы исключительно в рамках логопедического занятия. Они ограничено встраиваются в режимные моменты, музыкальные и физкультурные занятия, свободную деятельность детей, становясь частью целостной коррекционно-образовательной среды.

Принцип дифференциального подхода в соответствии со структурой дефекта:

- при заикании – приоритетными являются игры, направленные на формирование плавности, мягкой голосоподачи и снятие психофизического напряжения;
- при дизартрии – акцент смещается на развитие чувства ритма, преодоление скандированности и нормализацию просодики;
- при моторной алалии – работа строиться от ритмизации простейших слоговых комплексов к постепенному наращиванию слоговой структуры слова и фразы.

Таким образом, игровая деятельность, будучи аутентичной для дошкольного возраста, представляет уникальный инструментарий для коррекции темпо-ритмической стороны речи у детей с ТНР. Она позволяет преодолеть сопротивление ребенка к занятиям, обеспечивает полисенсорное воздействие и способствует переносу сформированного моторного ритма в речевую практику. Систематическое использование предложенных игровых упражнений в комплексе с традиционными методами логопедической работы позволяет достичь более устойчивых результатов: нормализовать темп речи, сформировать чувство паузации и ритмической структуры высказывания, что в конечном итоге повышает коммуникативный потенциал ребенка и готовит его к успешному обучению в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. – М., 2003.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. - №6.
3. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. – СПБ.: Союз, 2001.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. – М., 1991.
5. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. – М., 2005.

PLAY ACTIVITIES AS A MEANS OF CORRECTING THE TEMPO-RHYTHMIC ASPECT OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Annotation. The article discusses the possibilities of using play activities to correct speech tempo and rhythm disorders in older preschool children with severe speech disorders. The article analyzes the specifics of rhythmic disorders (bradylalia, tachylalia, stuttering) in children with TNR and proves that purposefully organized play is the optimal means of developing rhythmic abilities, which is motivating and psychologically comfortable for the child. The article presents the main directions and specific examples of play exercises that integrate speech and motor rhythm.

Keywords: severe speech disorders, senior preschool age, play activities, and the tempo-rhythmic organization of speech.

Zatokovenko E.S.
Scientific adviser: Londarenko S. U., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: ekaterinazatokovenko@mail.ru

УДК 373.2

МОДЕЛЬ ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С МЛАДШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Искрова Е.Б.
Научный руководитель: Сипачева Е.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В современной педагогической практике отмечается возрастающий интерес к поиску эффективных методов и подходов, направленных на развитие и обучение. В данной работе рассматривается модель партнерского взаимодействия педагога с младшими дошкольниками в процессе проведения дидактических игр. Модель включает основные структурные блоки: цели и задачи, компоненты и принципы, этапы, субъекты модели, а также условия ее успешной реализации. Эта модель представляет собой целостную систему, направленную на создание благоприятной среды для развития познавательной активности, коммуникативных навыков, и эмоционального интеллекта детей младшего дошкольного возраста.
Ключевые слова: модель, взаимодействие, педагог, дидактические игры, младшие дошкольники.

Вступление. Дидактические игры, как одна из ведущих форм организации образовательной деятельности, обладают значительным потенциалом для стимулирования познавательной активности, развития сенсорных и моторных навыков, а также для формирования коммуникативных умений у детей. Однако эффективность дидактических игр во многом зависит от позиции педагога, его умения выстраивать партнерские отношения с детьми, создавать благоприятную атмосферу для сотрудничества и поддерживать инициативу каждого ребенка.

Цель статьи – разработать модель партнерского взаимодействия педагога с младшими дошкольниками в процессе дидактических игр.

Основная часть. Проблема организации эффективного взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста в процессе обучения является одной из центральных в современной дошкольной педагогике. В поисках подходов, способных гармонично сочетать образовательные цели с поддержкой личностного развития ребенка, теоретики и практики всё чаще обращаются к концепции партнерского взаимодействия. Данный вопрос является предметом научного интереса ряда исследователей, что подтверждается работами в этой области. По мнению Е.А. Кузнецовой [3], партнерское взаимодействие в образовании – это стиль отношений между педагогом и ребенком, основанный на взаимном уважении, доверии и сотрудничестве. Оно предполагает равноправное участие в процессе обучения, где педагог выступает не только как источник знаний, но и как фасилитатор, помогающий ребенку самостоятельно открывать новое и развивать свои способности. З.Ш. Саитова [5] отмечает, что принципы партнерского взаимодействия включают учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, создание позитивной эмоциональной атмосферы, поддержку самостоятельности и инициативы, а также установление четких, но гибких правил и границ.

Роль педагога в организации партнерского взаимодействия в дидактических играх многогранна. Педагог выступает в роли организатора игровой среды, подбирает и адаптирует игры в соответствии с возрастом и возможностями детей, формулирует правила и цели игры, а также стимулирует детей к активному участию. Е.Г. Сидорова [6]. подчеркивает, что важно, чтобы педагог проявлял эмпатию, умел слушать и слышать детей, поддерживал их инициативу и направлял их действия, не подавляя при этом их самостоятельность.

Исследователь Е.С. Калимулина [2] утверждает, что специфика дидактических игр в контексте партнерского взаимодействия заключается в том, что дидактические игры здесь отличаются от традиционных игр тем, что педагог не навязывает детям готовые

решения, а стимулирует их к самостоятельному поиску и экспериментированию. Педагог может задавать вопросы, подталкивающие детей к размышлениям, предлагать различные варианты действий, а также создавать проблемные ситуации, требующие коллективного решения. Важным элементом является рефлексия по итогам игры, когда дети могут поделиться своими впечатлениями, рассказать о том, что нового они узнали и чему научились.

На наш взгляд, реализация и решение воспитательных задач возможны посредством внедрения модели партнерского взаимодействия педагога с младшими дошкольниками в дидактических играх. Схематично представим данную модель на рисунке (рис.1).

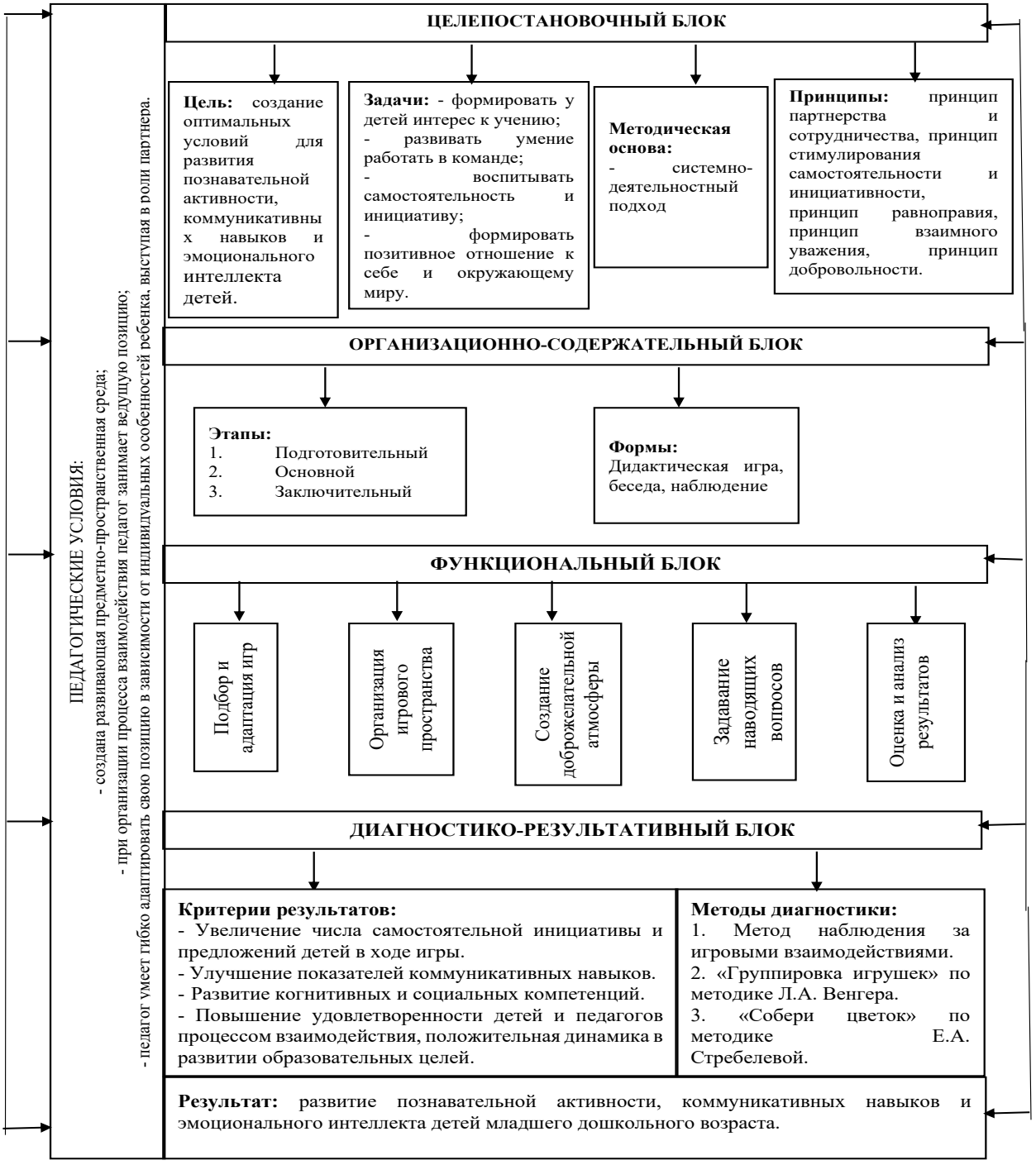


Рис. 1 – Модель партнерского взаимодействия педагога с младшими дошкольниками в процессе дидактических игр

Основная цель модели партнерского взаимодействия педагога с младшими дошкольниками в дидактических играх заключается в создании оптимальных условий для развития познавательной активности, коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта детей. Задачи реализации модели направлены на формирование у детей интереса к учению, развитие умения работать в команде, стимулирование самостоятельности и инициативы, а также на формирование позитивного отношения к себе и окружающему миру.

Модель предполагает, что педагог участвует в игре на равноправных позициях, выступая в роли игрового партнера. Ключевыми характеристиками реализации модели являются включенность педагога в деятельность наравне с детьми, например, когда воспитатель сидит в круге с детьми за общим столом и предлагает возможные способы решения задачи. Важным аспектом является добровольное присоединение детей к деятельности, исключающее психологическое и дисциплинарное принуждение. Детям предоставляется возможность свободного общения и перемещения во время образовательной деятельности. Особую роль играют эмоционально насыщенные комментарии педагога, которые, по мнению О.В. Пастюк [4], используются перед проведением игры для введения детей в воображаемую ситуацию, во время игры для поддержки самостоятельности и активности, а в конце игры — для вывода из воображаемой ситуации. Также предполагается последовательное усложнение способов организации игр: сначала дети повторяют действия по образцу, затем завершают действия, начатые педагогом, а на заключительном этапе демонстрируют телодвижения самостоятельно и проявляют элементы импровизации, как отмечает С.Н. Термичева [8].

Модель включает несколько компонентов. Целевой компонент определяет цели и задачи образовательного процесса. Содержательный компонент предполагает отбор и адаптацию дидактических игр в соответствии с возрастом и возможностями детей. Организационно-методический компонент описывает методы и формы организации образовательной деятельности, основанные на принципах партнерского взаимодействия. Оценочно-результативный компонент направлен на анализ эффективности модели через оценку динамики развития познавательной активности, коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта детей.

Реализация модели проходит в несколько этапов. Подготовительный этап включает изучение теоретических основ партнерского взаимодействия, анализ потребностей и интересов детей, а также подбор и адаптацию дидактических игр. Основной этап предполагает организацию и проведение дидактических игр, основанных на принципах партнерского взаимодействия. Заключительный этап посвящен анализу результатов, рефлексии и определению перспектив дальнейшего развития модели.

Для оценки модели используются критерии и показатели, сгруппированные по нескольким направлениям. Познавательная активность оценивается по частоте инициативных высказываний ребенка и количеству заданных им вопросов в ходе игры, что позволяет определить уровень познавательной активности и интерес к новым знаниям. Коммуникативные навыки анализируются через способность детей выражать свои мысли, учитывая ясность и полноту формулировок. Эмоциональный интеллект оценивается по способности к эмпатии и умению понимать чувства других. Самостоятельность и инициативность определяются по частоте проявления инициативы и способности к самостоятельным действиям, что отражается в уровне активного участия ребенка.

Главное назначение педагогического партнерства позволило сформулировать принципы взаимодействия, включающие принципы партнерства и сотрудничества, стимулирования самостоятельности и инициативности, равноправия, взаимного уважения и добровольности. При организации игровой деятельности важно учитывать пространственное расположение: рекомендуется выбирать позицию «глаза на одном

уровне», чтобы исключить пространственное доминирование педагога и смягчить разницу в физическом росте, как отмечает Е.Г. Сидорова [6].

Критериями эффективности реализации модели являются увеличение числа самостоятельных инициатив и предложений детей в ходе игры, улучшение показателей коммуникативных навыков, таких как активное участие в диалогах, умение слушать и выражать свои идеи. Также важны положительная динамика в развитии когнитивных и социальных компетенций по итогам наблюдения и диагностики, повышение удовлетворенности детей и педагогов процессом взаимодействия и достижение образовательных целей.

Следует выделить тот важный аспект реализации модели партнерского взаимодействия, как создание развивающей предметно-пространственной среды. Эта среда должна быть насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной и доступной для детей. Насыщенность среды предполагает наличие разнообразных материалов и оборудования, стимулирующих познавательную активность и творчество детей. Т.А. Стрюкова [7] подчеркивает, что трансформируемость означает возможность изменения и перестройки среды в соответствии с образовательными задачами и потребностями детей. Полифункциональность подразумевает возможность использования одних и тех же материалов и оборудования в разных видах деятельности. Вариативность предполагает наличие различных вариантов организации среды, учитывающих индивидуальные особенности и интересы детей. Доступность означает, что все материалы и оборудование должны быть легко доступны для детей и безопасны в использовании.

О.Ю. Зайцева [1] утверждает, что для эффективной реализации модели партнерского взаимодействия педагогу необходимо обладать рядом ключевых компетенций. К ним относятся умение организовывать игровую деятельность, создавать позитивную эмоциональную атмосферу, поддерживать инициативу и самостоятельность детей, задавать открытые вопросы, стимулирующие размышления и поиск решений, а также умение рефлексировать и анализировать результаты своей деятельности.

Модель партнерского взаимодействия педагога с младшими дошкольниками в процессе дидактических игр представляет собой эффективный инструмент для развития и обучения детей; она позволяет создать благоприятную атмосферу для сотрудничества, стимулирует познавательную активность, развивает коммуникативные навыки и формирует позитивное отношение к учению. Реализация данной модели требует от педагога высокого уровня профессиональной компетентности, эмпатии и умения выстраивать партнерские отношения с детьми. При этом модель должна гибко адаптироваться под нужды конкретной группы детей и образовательного учреждения, учитывать уникальные особенности и потребности каждой отдельной личности. Важно помнить, что успех партнерского взаимодействия зависит от искреннего желания педагога видеть в каждом ребенке равноправного участника образовательного процесса, готового к сотрудничеству и новым открытиям.

Выводы. Таким образом, разработанная модель партнерского взаимодействия педагога с младшими дошкольниками в процессе дидактических игр представляет собой целостную систему, направленную на создание оптимальных условий для развития детей. Она основана на принципах гуманистической педагогики и учитывает современные требования к организации образовательного процесса. Педагог в этой модели переходит с позиции «над» (контролер, инструктор) в позицию «вместе» (помощник, фасилитатор). Этот переход обеспечивается через конкретные примеры, такие как совместное планирование игр, активное вовлечение детей в процесс принятия решений, использование открытых вопросов для стимулирования мышления и поддержка инициативы детей .Важно, чтобы педагоги творчески подходили к ее реализации, учитывая особенности развития каждого ребенка и свои собственные

профессиональные компетенции. Постоянный анализ результатов и рефлексия позволят совершенствовать модель и делать ее более эффективной в достижении поставленных целей. Эффективность внедрения модели партнерского взаимодействия напрямую зависит от готовности педагогов к изменению своей роли в образовательном процессе. Это требует от педагога высокого уровня профессионализма, эмпатии и умения выстраивать доверительные отношения с детьми. Перспективами нашего исследования является апробация модели на практике в дошкольном образовательном учреждении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайцева О. Ю. Сотрудничество в игровой деятельности детей дошкольного возраста и условия его формирования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – № 1. – С. 15–21.

2. Калимуллина Е.С. Организация игровой деятельности в дошкольном образовании // Вопросы дошкольной педагогики. – 2025. – №2 (83). – С. 41–44.

3. Кузнецова Е.А. Теория и практика педагогического взаимодействия с детьми младшего дошкольного возраста. – Екатеринбург: Уральский университет, 2024. – 168 с.

4. Пастюк О. В. Психолого-педагогические подходы к процессу формирования партнёрских взаимоотношений в детском саду // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – № 8. – С. 56–59.

5. Саитова З. Ш. Взаимодействие педагога с детьми во время игры // Всероссийский педагогический журнал «Современный урок» – 2021. – № 20. – С. 85–87.

6. Сидорова Е.Г. Взаимодействие педагога с детьми по средствам дидактических игр // Научный журнал «Современный урок». – 2021. – №77. – С. 7-9.

7. Стрюкова Т. А. Современные игровые технологии в ДОУ в соответствии с ФГОС // Молодой ученый. – 2023. – № 46 (493). –С. 416–418.

8. Темирчева С. Н. Развитие партнерских взаимоотношений детей в группе детского сада // Молодой ученый. – 2024. – № 23 (522). – С. 368–372.

MODEL OF A TEACHER'S PARTNERSHIP WITH YOUNGER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF DIDACTIC GAMES

Annotation. In modern pedagogical practice, there is an increasing interest in finding effective methods and approaches aimed at development and learning. This paper examines a model of teacher-student partnership in conducting didactic games with younger preschoolers. The model includes the main structural blocks: goals and objectives, components and principles, stages, subjects of the model, and conditions for its successful implementation. This model is a comprehensive system aimed at creating a favorable environment for the development of cognitive activity, communication skills, and emotional intelligence in younger preschool children.

Keywords: model, interaction, teacher, didactic games, younger preschoolers.

Iskrova E.B.
Scientific adviser: Sipacheva E.V., senior lecturer
Donetsk State University
E-maail: yekaterina.iskrova466@mail.ru

УДК 373.1

ФИЛОСОФИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СВЕТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РФ. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Канивец А. Н.
Научный руководитель: Святенко А. А., канд. экон. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается философия управления персоналом основного общего образования (ООО) в свете реформирования образования в Российской Федерации. Определены проблемы, а также перспективы развития кадровой политики, способствующей эффективной реализации образовательных стандартов и созданию оптимальной рабочей среды в педагогических коллективах.
Ключевые слова: философия управления персоналом, реформирование образования, перспективы развития, эффективная реализация, педагогический коллектив.

Введение. Современный мир стремительно меняется, и сфера образования не является исключением. Реформы, направленные на повышение качества и доступности образовательных услуг, влекут за собой глубокие трансформации во всех аспектах деятельности образовательных организаций.

В этом контексте особую актуальность приобретает вопрос эффективного управления человеческими ресурсами. ООО, как организация, функционирующая в образовательной сфере, сталкивается с необходимостью адаптации своих управленческих подходов к новым реалиям [9, С. 673–676].

Данное исследование посвящено анализу философии управления персоналом в ООО в условиях реформирования образования в Российской Федерации, выявлению существующих проблем и определению перспективных направлений развития.

Мы стремимся понять, как изменения в образовательной политике влияют на работу с сотрудниками, какие вызовы стоят перед руководством и какие стратегии могут обеспечить успешное движение вперед.

Целью статьи является анализ трансформации философии управления персоналом в организациях основного общего образования под влиянием реформ и разработка перспективных направлений кадровой политики, нацеленных на выполнение новых образовательных стандартов и формирование благоприятного психологического климата в коллективе.

Основная часть. Философия управления персоналом – это совокупность моральных и административных правил взаимоотношений в трудовом коллективе, внутриорганизационных принципов, ценностей и убеждений, подчиняющихся глобальной организационной цели и воспринимаемых всеми сотрудниками [8].

Реформирование основного образования в РФ является многогранным процессом, направленным на повышение качества и доступности образования для всех граждан страны.

Этот процесс охватывает широкий спектр аспектов, включая обновление содержания образования, технологий обучения, системы оценки качества образования, подготовки и переподготовки педагогических кадров, а также создание современной образовательной среды.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и разработанными на его основе федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), основное общее образование должно обеспечивать развитие личности обучающихся, их способностей и творческого потенциала. Это подразумевает формирование у школьников не только знаний, умений

и навыков, но и компетенций, необходимых для успешной адаптации в современном мире [2].

Одним из ключевых направлений реформирования является внедрение новых образовательных технологий, таких как электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, использование интерактивных средств обучения. Это позволяет сделать процесс обучения более гибким, индивидуализированным и интересным для обучающихся. Также важным аспектом является создание современной образовательной среды, включающей в себя современные учебные кабинеты, лаборатории, спортивные залы, библиотеки, доступ к сети Интернет [1, статья 28].

В эпоху динамичных изменений, охватывающих все сферы жизни российского общества, реформирование системы образования становится не просто необходимостью, а ключевым фактором обеспечения конкурентоспособности. В этих условиях философия управления персоналом основных образовательных организаций (ООО) приобретает особую значимость, определяя траекторию развития как отдельных учреждений, так и системы образования в целом. Современная философия управления персоналом ООО должна опираться на принципы гуманизма, уважения к личности, признания ценности индивидуального вклада каждого сотрудника. Это предполагает создание благоприятной рабочей среды, стимулирующей профессиональный рост, повышение квалификации и развитие творческого потенциала педагогов и административного персонала. Важно понимать, что успех образовательной организации напрямую зависит от качества человеческого капитала, от его способности адаптироваться к новым вызовам и генерировать инновационные идеи. Реформирование образования в РФ диктует необходимость пересмотра традиционных подходов к управлению персоналом.

На первый план выходят задачи привлечения и удержания талантливых специалистов, формирования эффективных команд, способных решать сложные задачи и достигать поставленных целей. Необходимо внедрение современных технологий и инновационных методов обучения, а также развитие системы наставничества и профессиональной поддержки молодых специалистов.

Таким образом, философия управления персоналом ООО в контексте реформирования образования в РФ должна быть ориентирована на создание условий для реализации потенциала каждого сотрудника, на формирование профессионального сообщества, способного обеспечить высокое качество образования и воспитания подрастающего поколения. Это требует от руководителей ООО проявления лидерских качеств, умения мотивировать и вдохновлять своих сотрудников, а также готовности к постоянному совершенствованию и инновациям [10, С. 564–565].

Реформирование образования в России оказывает существенное влияние на управление персоналом в ООО, создавая как новые проблемы, так и перспективы. Одним из ключевых вызовов является несоответствие между компетенциями выпускников учебных заведений и потребностями современного рынка труда. Это приводит к необходимости инвестировать значительные средства в переподготовку и повышение квалификации сотрудников, что увеличивает операционные издержки компании. Кроме того, изменяющиеся образовательные стандарты могут затруднять оценку квалификации потенциальных кандидатов, повышая риск найма некомпетентных работников.

Правовой основой интеграции цифровых форматов в образовательный процесс служит статья 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», которая регламентирует применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Данная норма выступает прямым правовым драйвером технологического обновления, однако её реализация порождает комплекс управленческих вызовов для организации и, в частности, для системы работы с персоналом. Закон не просто разрешает, но и обязывает образовательную организацию создать полноценную информационно-образовательную среду, что влечёт за собой

необходимость серьёзных инфраструктурных инвестиций и, что критически важно, масштабной перестройки кадрового потенциала. Фактически, нормативное закрепление новых технологий имплицитно требует от каждого педагога формирования цифровой педагогической грамотности – навыков разработки контента, модерации онлайн-взаимодействия и сопровождения обучения в гибридном формате. Одновременно на администрацию ложится обязанность по разработке детальных локальных регламентов, регулирующих применение этих технологий. Таким образом, статья 16 переводит цифровую трансформацию из сферы инновационных экспериментов в плоскость обязательной управленческой и педагогической практики. В этом контексте центральным вопросом для философии управления персоналом становится способность системы мотивировать, обучить и поддержать педагогический коллектив в освоении новых ролей, превращая правовую норму в реальный ресурс для повышения качества образования и достижения стратегических целей реформирования [1].

Ключевыми проблемами на пути трансформации философии управления выступает взаимосвязанный комплекс глубинных противоречий. Прежде всего, это фундаментальный ценностный разрыв: на уровне официальных документов и стратегий декларируется переход к гуманистической, личностно-ориентированной и инновационной модели образования, однако в повседневной рутине большинства организаций сохраняется инерция административно-командной логики. Формально провозглашая развитие педагога как главный актив, реальная управленческая практика часто продолжает рассматривать персонал прежде всего как исполнителя регламентов, уделяя основное внимание контролю и отчетности. Это приводит к симуляции изменений, когда новые термины накладываются на старые процедуры, а педагоги, не ощущая подлинного смысла и поддержки, формально соглашаются с инновациями, но психологически и профессионально остаются в прежней, понятной им системе координат. Этот разрыв усугубляется острым дефицитом ресурсов, причем как материальных, так и временных [11, С.110-113].

Недостаточное финансирование не позволяет обеспечить полноценное обновление материальной базы, внедрение дорогостоящих цифровых платформ или достойную оплату труда, которая была бы адекватна новым, возросшим требованиям. Однако еще более критичен дефицит времени – постоянная текущая нагрузка и поток отчетных задач не оставляют педагогам и управленцам пространства для рефлексии, обучения и поэтапного, неспешного внедрения новых подходов. Наконец, эта ситуация довершается системным дефицитом управленческих компетенций. Многие руководители образовательных организаций, будучи блестящими педагогами-предметниками, не обладают достаточной подготовкой в области современного стратегического менеджмента, управления изменениями, командного коучинга и медиации. В результате они не могут выступить эффективными проводниками новой философии, трансляторами новых ценностей для коллектива, организаторами сложных процессов перехода от старых практик к новым. Таким образом, система оказывается в своеобразном замкнутом круге: цели реформ требуют новой философии управления, для её реализации нужны новые компетенции и ресурсы, но отсутствие именно этих компетенций и ресурсов блокирует саму возможность перехода, закрепляя разрыв между глобальными целями и локальной рутиной [7, С.792-804].

С другой стороны, реформирование образования открывает и новые возможности для ООО. Развитие дистанционных образовательных технологий позволяет компаниям более гибко подходить к обучению персонала, сокращая затраты на командировки и позволяя сотрудникам учиться без отрыва от работы. Также, изменения в образовательных программах могут привести к появлению выпускников с более актуальными знаниями и навыками, готовых быстро адаптироваться к требованиям конкретной компании.

Однако, чтобы максимально использовать перспективы, связанные с реформированием образования, ООО необходимо активно взаимодействовать с образовательными учреждениями. Это может включать в себя участие в разработке учебных программ, организацию стажировок для студентов, а также предоставление экспертной оценки качества подготовки специалистов. Такое сотрудничество позволит компаниям формировать кадровый резерв, обладающий именно теми компетенциями, которые необходимы для успешного развития бизнеса [7, С.792-804].

В целом, управление персоналом ООО в условиях реформирования образования требует гибкости, проактивности и стратегического подхода. Необходимо постоянно отслеживать изменения в образовательной системе, адаптируя стратегии найма, обучения и развития персонала к новым реалиям.

Постоянный мониторинг изменений в образовательной системе – это не просто желательная практика, а насущная необходимость для любой организации, стремящейся к долгосрочному успеху и конкурентоспособности. Образование, как фундамент человеческого капитала, претерпевает непрерывную эволюцию, обусловленную технологическим прогрессом, демографическими сдвигами и меняющимися потребностями рынка труда. Игнорирование этих изменений чревато устареванием знаний и навыков, снижением производительности и, как следствие, утратой конкурентных преимуществ [5].

Адаптация стратегий найма предполагает пересмотр требований к кандидатам, выделение приоритетных компетенций и использование новых инструментов оценки. Если раньше акцент мог делаться на формальном образовании и стаже работы, то сегодня все большую ценность приобретают такие качества, как критическое мышление, креативность, умение решать сложные задачи и работать в команде. Процесс отбора должен стать более гибким и учитывать не только текущие потребности организации, но и ее долгосрочные цели [4, С.149-151].

Обучение и развитие персонала также должны быть адаптированы к новым реалиям. Традиционные методы обучения, такие как лекции и семинары, постепенно уступают место интерактивным форматам, онлайн-курсам, микрообучению и геймификации. Важно обеспечить сотрудникам возможность непрерывного обучения и развития, предоставить им доступ к современным образовательным ресурсам и стимулировать самообразование.

Кроме того, необходимо развивать корпоративную культуру, поощряющую адаптивность, инновации и стремление к постоянному совершенствованию. Сотрудники должны чувствовать себя комфортно в условиях перемен и быть готовы к освоению новых знаний и навыков. Только в этом случае организация сможет эффективно реагировать на вызовы времени и оставаться на передовой [6, С.421-423].

Выводы. Проведенный анализ позволяет заключить, что реформирование образования в РФ требует кардинального пересмотра философии управления персоналом в ООО – перехода от административного контроля к модели, ставящей в центр развитие педагога. Ключевыми проблемами на этом пути выступают ценностный разрыв между целями реформ и рутинными практиками, дефицит ресурсов и управленческих компетенций для поддержки изменений. Перспективой является построение гибкой кадровой стратегии, основанной на вовлечении, непрерывном обучении и создании психологически безопасной среды. Такой подход позволит трансформировать управление персоналом из вспомогательной функции в основной драйвер достижения новых образовательных результатов и устойчивого развития организации [3, С.165-165].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025) "Об образовании в Российской Федерации".

2.Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для основного общего образования утверждён приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №287 (ред. от 18.06.2025).

3.Бурляева О. В. Системный подход к управлению персоналом в образовательной организации / О. В. Бурляева, Д. В. Лямцев. // Молодой ученый. – 2019. – № 50 (288). – С. 165–167.

- URL: https://moluch.ru/archive/288/65200 (дата обращения: 16.01.2026).

4. Воронкина В. В. Отечественный и мировой опыт управления персоналом образовательного учреждения // Молодой ученый. – 2020. – № 25 (315). – С. 149–151.

- URL: https://moluch.ru/archive/315/71868 (дата обращения: 16.01.2026).

5. Дряхлова Е. А. Совершенствование системы управления персоналом образовательной организации // Студенческий научный форум – 2020: материалы XII Междунар. студенческой науч. конф.

- URL: https://scienceforum.ru/2020/article/2018018104?ysclid=mkgjel7ng5517431198 (дата обращения: 16.01.2026).

6. Дудина О. Н. Управление персоналом в системе образования: эволюция научных взглядов // Молодой ученый. – 2015. – № 24 (104). – С. 421–423.

- URL: https://moluch.ru/archive/104/24284 (дата обращения: 16.01.2026).

7. Замолотова В. С. Философия управления персоналом образовательных организациях в свете реформирования образования // Вестник науки. – 2025. – № 12. – С. 792–804.

- URL: https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-upravleniya-personalom-obrazovatelnyh-organizatsiyah-v-svete-reformirovaniya-obrazovaniya (дата обращения: 16.01.2026).

8. Кибанова А.Я. Управление персоналом организации: Учебник/ Под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 1997

– 512 с.

9. Макеев В. А. Управление персоналом в образовательных системах / В. А. Макеев, Т. А. Султанова // Молодой ученый. – 2020. – № 21 (311). – С. 673–676.

- URL: https://moluch.ru/archive/311/70424 (дата обращения: 16.01.2026).

10. Новикова О. И. Управление образовательной организацией в условиях цифровизации и глобализации экономики // Молодой ученый. – 2019. – № 22 (260). – С. 564–565.

- URL: https://moluch.ru/archive/260/59984 (дата обращения: 16.01.2026).

11. Холикова Г. М. Риски в условиях модернизации и реформирования профессионального образования // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы III Междунар. науч. конф., г. Санкт-Петербург, 14 дек. 2017 г. – Санкт-Петербург, 2017. – С. 110–113.

- URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13314 (дата обращения: 16.01.2026).

PERSONNEL MANAGEMENT PHILOSOPHY IN COMPULSORY GENERAL EDUCATION IN THE LIGHT OF EDUCATION REFORM IN THE RUSSIAN FEDERATION. PROBLEMS AND PROSPECTS

Annotation. This paper examines the philosophy of personnel management in compulsory general education in the context of education reform in the Russian Federation. The problems and prospects for the development of personnel policies that contribute to the effective implementation of educational standards and the creation of an optimal working environment in teaching staff are identified.

Keywords: personnel management philosophy, education reform, development prospects, effective implementation, teaching staff.

Kanivets A. N.
Scientific adviser: Sviatenko A. A., Ph.D. in Economics, Associate Professor of the Pedagogy Department, Donetsk State University
E-mail: a.svyatenko02@mail.ru

УДК: 373.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИДАКТИЧЕКОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ

Клёсова К.А.
Научный руководитель: Сипачева Е.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация: В статье исследуется педагогический потенциал дидактической игры как средства формирования доброжелательных взаимоотношений у детей 3-4 лет. Актуальность работы обусловлена задачами социализации в дошкольном возрасте. Проведен теоретический анализ подходов (Ф. Фребель, М. Монтессори, А.К. Бондаренко) к использованию дидактических игр. Рассмотрены структура и классификации игр, выявлено их влияние на развитие эмпатии и навыков сотрудничества. В результате исследования обоснованы педагогические условия (отбор игр, эмоциональная атмосфера, роль педагога), при соблюдении которых дидактическая игра становится эффективным средством воспитания доброжелательности у младших дошкольников.
Ключевые слова: дидактическая игра, доброжелательные взаимоотношения, младший дошкольный возраст, социализация, педагогические условия.

Вопрос формирования доброжелательных взаимоотношений у детей младшего дошкольного возраста является одной из приоритетных задач современной педагогики. Именно в дошкольном детстве закладываются основы будущей личности, формируются навыки общения, умение сотрудничать, сопереживать и проявлять эмпатию к окружающим. Одним из эффективных средств решения этой задачи является дидактическая игра, обладающая значительным педагогическим потенциалом.

Цель статьи – выявить педагогический потенциал дидактической игры как средства формирования доброжелательных взаимоотношений у детей 3-4 лет.

Дидактические игры для детей дошкольного возраста впервые были введены в педагогику Ф. Фребелем и М. Монтессори [2]. Ф. Фребель разработал систему дидактических материалов, направленных на развитие сенсорных способностей и познавательной активности детей [2]. М. Монтессори, в свою очередь, создала среду, стимулирующую самостоятельное обучение и развитие ребенка через игру [2]. А.К. Бондаренко рассматривала дидактическую игру как многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка [1]. По мнению А.И. Сорокиной, дидактическая игра – это игра познавательная, направленная на расширение, углубление, систематизацию представлений детей об окружающем, воспитание познавательных интересов, развитие познавательных способностей [8]. Е.В. Карпова определяет дидактические игры как разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности [3]. Игры с правилами формируют у детей навыки соблюдения норм и требований, умение договариваться и учитывать интересы других участников, что, в свою очередь, способствует развитию доброжелательных взаимоотношений. По мнению В.Н. Кругликова, дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [5].

По нашему мнению, дидактическая игра – это обучающая игра, которая способствует лучшему усвоению содержания учебного материала, развитию

общеучебных умений и навыков, а также формированию у детей положительных взаимоотношений с окружающими.

Эффективность дидактической игры как средства формирования доброжелательных взаимоотношений определяется ее структурой. Основными структурными компонентами дидактической игры являются: педагогические и игровые цели, содержание, сюжет (сценарий), правила, средства, игровые действия, оценка и результат. Цели игры определяют направленность деятельности детей и педагога. Педагогические цели отражают образовательные и воспитательные задачи, которые необходимо решить в процессе игры (например, развитие умения сотрудничать, договариваться, оказывать помощь другим). Игровые цели формулируются с точки зрения ребенка, делая игру привлекательной и мотивирующей (например, «построить самый красивый дом», «помочь зайчику найти морковку»). Содержание игры включает в себя знания, умения и навыки, которые дети усваивают в процессе игры (например, знание правил поведения в коллективе, умение выражать свои чувства, навыки решения конфликтных ситуаций). Сюжет определяет последовательность событий и действий в игре, создавая контекст, в котором дети взаимодействуют друг с другом. Сюжет должен быть интересным и понятным детям, соответствовать их возрастным особенностям и жизненному опыту. Правила игры определяют порядок действий и поведение участников, регулируют их взаимоотношения. Правила должны быть четкими и понятными. Соблюдение правил способствует развитию самоконтроля, дисциплины и ответственности. Средства игры включают в себя игровые материалы (игрушки, карточки, предметы-заместители), оборудование и атрибуты, необходимые для реализации игрового сюжета. Игровые материалы должны быть безопасными, эстетичными и соответствовать дидактическим целям игры. Игровые действия – это действия, которые выполняют дети в соответствии с правилами игры и игровым сюжетом. Игровые действия должны быть разнообразными, интересными и мотивирующими. Они способствуют развитию познавательной активности, творческого мышления и воображения. Оценка в дидактической игре может быть как внешней (оценка педагога), так и внутренней (самооценка ребенка). Оценка должна быть доброжелательной, конструктивной и направленной на поддержание интереса к игре и стимулирование дальнейшего развития. Результат игры – это достижение поставленных целей и задач. Результат может быть выражен в конкретных продуктах деятельности (например, построенный дом, нарисованная картина), усвоенных знаниях и умениях, а также в позитивных эмоциях и впечатлениях.

Существует множество классификаций дидактических игр, основанных на различных критериях. Традиционно дидактические игры делятся на предметные, настольнопечатные и словесные. Предметные игры используют реальные предметы, игрушки, природные материалы. Они направлены на развитие сенсорных навыков, мелкой моторики, умения классифицировать и сравнивать предметы. Настольно-печатные игры используют карточки, картинки, лото, домино, настольные игры с правилами. Они направлены на развитие внимания, памяти, мышления, речи. Словесные игры не требуют использования игровых материалов. Они основаны на использовании слова, речи, диалога. Они направлены на развитие речевых навыков, умения выражать свои мысли, слушать и понимать других.

Г.К. Селевко [6] классифицирует дидактические игры по: виду деятельности: интеллектуальные, социальные, трудовые, психологические, релаксационные; предметной области: математические, физические, химические, лингвистические, экономические, литературные и т. д.; этапу педагогического процесса: информационные, тренинговые, диагностические, обобщающие, контрольные; характеру познавательной деятельности: репродуктивные, продуктивные, творческие; игровой методике: драматизация, соревнование, ролевые, деловые; количеству участников:

индивидуальные, парные, групповые, коллективные; времени проведения: занимающие часть занятия, всё занятие, лонгитюдные (от нескольких дней до целого учебного года). А.И. Сорокина [8] классифицирует дидактические игры как: игра–путешествие (дети отправляются в воображаемое путешествие, знакомятся с новыми местами, событиями, явлениями); игра–поручение (дети выполняют определенное задание, поручение, оказывают помощь другим); игра–предположение (дети выдвигают гипотезы, предположения, объясняют причины и следствия); игра–загадка (дети отгадывают загадки, решают головоломки, проявляют смекалку и сообразительность); игра-беседа (дети обмениваются мнениями, обсуждают различные вопросы, выражают свои чувства и переживания).

Дидактические игры обладают значительным педагогическим потенциалом в формировании доброжелательных взаимоотношений у детей 3-4 лет. Как отмечала С.Л. Новоселова [4], игра является важным инструментом социализации ребенка, через который он знакомится с моделями поведения и взаимоотношений взрослых, перенимает их и формирует навыки общения, необходимые для установления контакта со сверстниками. Данный процесс становится возможным благодаря ряду взаимосвязанных аспектов дидактической игры, среди которых первостепенное значение имеет обучение сотрудничеству. Дидактические игры, особенно групповые и коллективные, требуют от детей умения согласовывать свои действия с другими участниками, а в процессе игры дети учатся делиться игровым материалом, помогать друг другу и вместе решать общие задачи, что способствует развитию навыков конструктивного взаимодействия. Кроме того, игровые ситуации часто ставят детей перед необходимостью договариваться, учитывать чужие интересы и находить компромиссы, поскольку правила игры создают рамки, в которых дети учатся вырабатывать взаимоприемлемые решения, развивая навыки ведения переговоров и разрешения конфликтов. Параллельно специально разработанные дидактические игры направлены на формирование умения делиться, уступать и помогать другим, благодаря чему дети начинают понимать, что проявление щедрости и заботы приносит радость не только окружающим, но и самому себе, что способствует развитию альтруистического поведения. Не менее значимым аспектом является развитие эмпатии. Дидактические игры позволяют детям ставить себя на место другого человека, понимать его чувства и переживания. Например, в игре «Помири друзей» дети анализируют причины конфликтов, сочувствуют обиженным и учатся находить способы примирения, что способствует развитию эмоционального интеллекта. Закономерным следствием участия в дидактических играх становится формирование позитивного отношения к сверстникам, выражающееся в развитии чувства товарищества, взаимопомощи, а также в способности видеть в других не соперников, а партнеров, с которыми можно вместе играть, учиться и развиваться, что создает благоприятную атмосферу для развития доброжелательных взаимоотношений. И, наконец, существенную роль играет обучение правилам поведения в обществе, поскольку правила игры моделируют социальные нормы, соблюдение этих правил учит детей самодисциплине, ответственности и уважению к другим, формируя у них основы для адаптации в обществе и успешного взаимодействия с окружающими.

Для того чтобы дидактическая игра эффективно способствовала формированию доброжелательных взаимоотношений у детей 3-4 лет, необходимо соблюдение ряда педагогических условий. Прежде всего, это тщательный отбор дидактических игр. Следует выбирать игры, соответствующие возрасту детей, учитывающие их интересы, уровень развития и индивидуальные особенности. Игры должны быть направлены на формирование конкретных навыков и умений, необходимых для развития доброжелательных взаимоотношений. Не менее важным является четкое формулирование цели и правил игры. Дети должны четко понимать, чему они научатся

в процессе игры и как следует действовать для достижения поставленной цели, поэтому правила игры должны быть сформулированы максимально ясно и доступно. Необходимо также создание эмоционально благоприятной атмосферы. Игра должна проходить в обстановке доверия, поддержки и взаимопонимания, где педагог проявляет доброжелательность, уважение к детям, поддерживает их инициативу и творчество. Также одним из педагогических условий является активное участие педагога, так как педагог выступает не только в роли организатора игры, но и как ее активный участник. Он демонстрирует образцы доброжелательного поведения, оказывает детям помощь в разрешении возникающих конфликтов, направляет их действия в конструктивное русло. Как отмечала Е.О. Смирнова, роль педагога в дидактической игре двойственна: с одной стороны, он руководит познавательным процессом, организует обучение детей, а с другой – выполняет роль участника игры, партнера, направляет каждого ребенка на выполнение игровых действий, а при необходимости дает образец поведения. Участвуя в игре, взрослый одновременно следит за выполнением правил [7]. Ещё одним из педагогических условий является соблюдение индивидуального подхода. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его способности, интересы и потребности. Педагог должен создавать условия для того, чтобы каждый ребенок мог проявить себя, почувствовать свою значимость и внести свой вклад в общий результат. Использование разнообразных игровых материалов также является важным условием. Необходимо применять материалы, которые стимулируют познавательную активность, воображение и творчество детей. Игровые материалы должны быть безопасными, эстетичными и соответствовать дидактическим целям игры. И последнее педагогическое условие – это регулярное проведение дидактических игр, то есть для того, чтобы сформировать у детей прочные навыки и умения, дидактические игры необходимо проводить регулярно, систематически, включая их в различные виды деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что дидактическая игра обладает большим педагогическим потенциалом в формировании доброжелательных взаимоотношений у детей 3-4 лет. Она способствует обучению сотрудничеству, развитию умения договариваться, формированию умения делиться, развитию эмпатии, формированию позитивного отношения к сверстникам и обучению правилам поведения в обществе. Эффективность дидактической игры зависит от соблюдения педагогических условий, таких как тщательный отбор игр, четкая формулировка целей и правил, создание эмоционально благоприятной атмосферы, активное участие педагога, индивидуальный подход, использование разнообразных игровых материалов и регулярное проведение дидактических игр.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду : книга для воспитателя детского сада. – 2-е издание, доработанное. – Москва : Просвещение, 1991. – 160 с.

2. Горбунова О. Ф. , Грайворонская О. И., Олейник Ж. М., Подгорная Н. В., Глушко С. А., Мишина Е. Ю. Теоретические аспекты сенсорного развития детей дошкольного возраста // Интерактивная наука. – 2022. – № 7 (72) – С. 45-47.

3. Карпова Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения : популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с.

4. Кононова И. М., К. Д. Сергеева. Дидактические игры // Игра дошкольника : учеб.-метод. пособие / под ред. С. Л. Новосёловой. – Москва : Просвещение, 1989. – С. 102–111.

5. Круглико, В. Н., Кривов В. Р. Учебный игровой комплекс. – Москва : Просвещение, 2015. – 512 с.

6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 томах / Г. К. Селевко. – Том 1. – Москва : Народное образование, 2005. – 560 с.

7. Смирнова Е. О. Игровая компетентность воспитателя // СДО. – 2017. – № 9. – С. 4–9.

8. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. – Москва : Просвещение, 1982. – 96 с.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF DIDACTIC PLAY IN THE FORMATION OF BENEVOLENT RELATIONSHIPS IN CHILDREN 3-4 YEARS OLD

Annotation. The article explores the pedagogical potential of didactic play as a means of forming benevolent relationships in children 3-4 years old. The relevance of the work is due to the tasks of socialization in preschool age. A theoretical analysis of approaches (F. Frebel, M. Montessori, A.K. Bondarenko) to the use of didactic games was carried out. The structure and classifications of games are considered, their influence on the development of empathy and cooperation skills is revealed. As a result of the study, pedagogical conditions (selection of games, emotional atmosphere, the role of a teacher) were justified, subject to which didactic play becomes an effective means of fostering goodwill among younger preschoolers.

Keywords: didactic game, benevolent relationships, younger preschool age, socialization, pedagogical conditions.

Klyosova K.A.
Scientific adviser: Sipacheva E.V., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: klyosovakamila19@mail.ru

УДК 37.015.3

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОДУКТИВНОЙ (ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ) ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Коваль Е.С.
Научный руководитель: Сухаревская С.Б., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в продуктивной (изобразительной) деятельности старших дошкольников: понятие ИКТ в педагогике, вклад ученых в развитии цифровых технологий на творческое развитие детей и применение ИКТ в практике дошкольной образовательной организации. Подчеркивается необходимость рационального использования ИКТ в дошкольной педагогике, повышения квалификации педагогов и разработки методических рекомендаций по интеграции цифровых средств в образовательный процесс.
Ключевые слова: Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), дошкольное образование, изобразительная деятельность, цифровизация, творческое развитие.

Актуальность. Актуальность темы обусловлена развитием информационного общества и новыми целями дошкольного образования. Согласно Федеральному закону "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ, электронное обучение – это «организация образовательной деятельности с применением информации из баз данных и обеспечивающих ее обработку информационных технологий» [2]. Это основа для интеграции цифровых инструментов в образование.

Современное образование активно интегрирует информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые становятся неотъемлемой частью педагогического процесса.

Большая российская энциклопедия определяет [1, с. 30], что ИКТ как совокупность методов и средств, обеспечивающих сбор, обработку и передачу информации.

По Л.М. Лузиной [2, с. 15], ИКТ — это «совокупность средств и методов преобразования информационных данных для получения информации нового качества». Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин [3, с. 47] также рассматривают ИКТ как комплекс методов, процессов и программно-технических средств, направленных на сбор и использование информации.

В педагогике дошкольного образования, по И.Н. Илюшкиной [9, с. 12], ИКТ — это не только технические устройства, но и методические приёмы, обеспечивающие развитие и коррекцию детей. Исследователи, в частности Р.М. Ревнивцева [4, с. 68], подчёркивают, что ИКТ формируют новую информационно-образовательную среду, в которой педагог выступает посредником между ребёнком и цифровыми средствами обучения.

В дошкольных учреждениях ИКТ используются для демонстрации иллюстраций, создания мультимедийных заданий, а также для индивидуализации обучения. Современные учёные по-разному оценивают влияние цифровых технологий на детей.

Скворцова Т.П., Н.В. Александров и О.В. Алексеев [5, с. 710] (2020) отмечают как положительные эффекты (рост мотивации, наглядность), так и риски (клиповое мышление, киберагрессия). Юй Чен и Цзыхэ Дин [6, с. 7335] (2024) доказали, что цифровые курсы могут развивать когнитивные способности при соблюдении временных и педагогических норм.

Однако Р.В. Воронкова, Т.В. Кириянко и М.В. Воронкова [7, с. 114] предупреждают о рисках для здоровья и зависимости при чрезмерном экранном времени. Зомер и Кей [8, с. 46] (2018) подчёркивают, что избыток мультимедиа может ограничивать креативное воображение ребёнка. В то же время качественно

спроектированные приложения, по мнению исследователей, способствуют развитию творческих способностей.

Отечественные педагоги указывают на нехватку оборудования и методик в детских садах (Воронкова и соавт., 2021), а также на необходимость повышения цифровой компетентности воспитателей. Проблемой остаётся качество контента: многие мультимедиа-программы имеют низкую педагогическую эффективность.

Учёные подчёркивают, что ИКТ должны не заменять традиционные формы рисования и творчества, а дополнять их, соблюдая баланс между цифровыми и классическими средствами обучения.

Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в систему дошкольного образования обусловило необходимость практического изучения их влияния на художественно-творческое развитие старших дошкольников. Это стало основанием для проведения опытно-экспериментального исследования, направленного на выявление эффективности применения ИКТ в продуктивной (изобразительной) деятельности.

Цель исследования заключалась в экспериментальном подтверждении того, что целенаправленное использование ИКТ в изобразительной деятельности способствует повышению уровня художественно-эстетического развития и формированию цифровой компетентности детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие воспитанники старшей группы. На констатирующем этапе были проведены диагностики Погодиной С.В., Косминской В.Б., Савенкова А.И., Коротковой Н.А., Комаровой Т.С., направленные на оценку уровня сформированности изобразительных умений, творческого воображения, композиционного мышления и ИКТ-компетентности.

Анализ полученных данных показал, что на начальном этапе высокий уровень продемонстрировали 20% детей, средний уровень — 60%, низкий уровень — 20%. Большинство воспитанников обладали базовыми навыками, однако испытывали затруднения при самостоятельном выборе инструментов, построении композиции, передаче формы и пропорций, подборе цветовых сочетаний, а также при работе в графическом редакторе без помощи взрослого. У части детей наблюдалась недостаточная уверенность в использовании цифровых средств и ограниченность творческой инициативы. Полученные результаты подтвердили необходимость систематической педагогической работы по развитию как художественных, так и цифровых навыков.

Это соотношение можно наглядно увидеть на диаграмме 1.

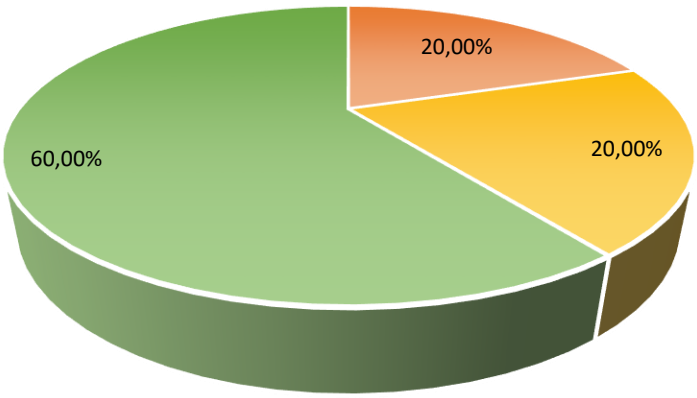


Рис. 1. Обобщение Результаты оценки уровня художественно-творческого развития детей и их ИКТ-компетентности

В ходе формирующего этапа была реализована система занятий с использованием графических редакторов, интерактивных средств и сочетанием традиционных и цифровых техник. Работа строилась по принципу постепенного усложнения заданий и опоры на уже имеющиеся у детей умения. Параллельно проводилась работа с родителями и воспитателями, направленная на повышение их компетентности в вопросах использования ИКТ и создание единого образовательного пространства. Дети учились ориентироваться в интерфейсе программы, выбирать инструменты, планировать замысел, передавать сюжет, продумывать композицию, использовать цвет как средство выразительности и анализировать собственные работы. В процессе занятий отмечалось повышение интереса к художественной деятельности, развитие самостоятельности и стремление к экспериментированию с формой и цветом.

Контрольный этап включал повторное проведение тех же диагностик. Сравнительный анализ результатов продемонстрировал выраженную положительную динамику. Высокий уровень развития достиг 70% детей, средний уровень составил 25%, низкий уровень снизился до 5%. Дети стали увереннее использовать инструменты графического редактора, осознанно планировать композицию, аккуратно выполнять задания и доводить работу до завершения. Повысилась точность передачи формы, улучшилось цветовое решение, усилилась детализация изображений. Отмечено развитие творческого воображения, инициативности и способности к самостоятельному художественному замыслу.

Для наглядного представления распределения уровней была составлена круговая диаграмма (Рис. 2.)

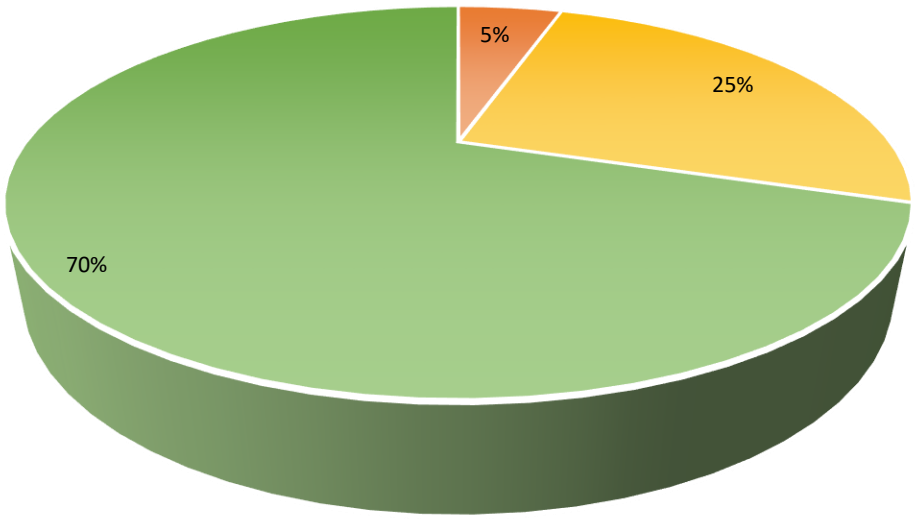


Рис. 2. Результаты оценки уровня сформированности художественно-творческого развития детей и их ИКТ-компетентности

Обобщение результатов показало, что интеграция информационно-коммуникационных технологий в продуктивную деятельность способствует не только формированию базовой цифровой грамотности, но и качественному росту художественно-творческих способностей старших дошкольников. Дети проявляют устойчивый интерес к изобразительной деятельности, активнее используют выразительные средства, демонстрируют самостоятельность и уверенность в собственных возможностях. Полученные данные подтверждают эффективность

разработанной системы работы и полностью подтверждают выдвинутую гипотезу исследования.

Заключение. Таким образом, применение ИКТ в изобразительной деятельности старших дошкольников обладает высоким педагогическим потенциалом, способствуя развитию познавательных и творческих способностей детей. Однако требуется научно обоснованный подход к их внедрению, учёт возрастных особенностей и повышение квалификации педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. — Москва: ИКАР, 2009. — 272 с.

2. Кузнецов С. Д. Информационные технологии [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия. — Режим доступа: https://bigenc.ru/c/informatsionnye-tekhnologii-db7a30 (дата обращения: 10.09.2025).

3. Ревнивцева Р. М. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении // Педагогика: традиции и инновации. — Челябинск, 2012. — С. 67–69.

4. Словарь педагогического обихода / под ред. Л. М. Лузиной. — Псков: Псковский государственный педагогический институт, 2001. — 92 с.

5. Skvortsova T. P., Aleksandrov N. V., Alekseev O. V. Information and communication technologies in art education // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. — 2020. — Vol. 83. — P. 706–714.

THE POSSIBILITIES OF USING ICT TECHNOLOGIES IN PRODUCTIVE (VISUAL) ACTIVITIES OF OLDER PRESCHOOLERS

Annotation. The article examines the theoretical aspects of the problem of using information and communication technologies (ICT) in the productive (visual) activities of older preschoolers: the concept of ICT in pedagogy, the contribution of scientists in the development of digital technologies for the creative development of children and the use of ICT in the practice of preschool educational organizations. The need for the rational use of ICT in preschool pedagogy, advanced training of teachers and the development of methodological recommendations for the integration of digital tools into the educational process is emphasized.

Keywords: Information and communication technologies (ICT), preschool education, visual arts, digitalization, creative development.

Koval. E.S.
Scientific supervisor: Sukharevskaya S.B., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail**:** yekaterina.koval.2354@mail.ru

УДК 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Колесник Ю.В.
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей применения сказкотерапии в системе логопедической коррекции произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Рассматривается содержание понятия ОНР, освещаются подходы отечественных и зарубежных исследователей к проблеме формирования звукопроизношения. Приводятся конкретные примеры артикуляционных и дыхательных упражнений, используемых в коррекционной практике.
Ключевые слова: сказкотерапия, общее недоразвитие речи, произносительная сторона речи, логопедическая работа, артикуляционная моторика, дошкольный возраст.

Введение. Формирование произносительной стороны речи является важнейшим направлением логопедической помощи детям дошкольного возраста с речевыми нарушениями. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечаются стойкие нарушения звукопроизношения, недостаточная сформированность артикуляционных движений, речевого дыхания и фонематического восприятия, что затрудняет полноценное речевое общение и усвоение языковой системы в целом. В этой связи актуальной задачей современной логопедии становится поиск таких методов коррекционного воздействия, которые обеспечивают не только эффективность, но и устойчивую мотивацию ребёнка к речевой деятельности.

Одним из перспективных направлений является использование сказкотерапии, основанной на включении сказочных образов и сюжетов в коррекционно-развивающий процесс. Сказка, обладая высокой эмоциональной и образной насыщенностью, создаёт условия для активного вовлечения ребёнка в занятия и способствует более успешному формированию речевых навыков [3].

Основная часть. Общее недоразвитие речи представляет собой сложное системное нарушение речевого развития, при котором у ребёнка недостаточно сформированы все компоненты речи: звуковая сторона, словарь, грамматический строй и связная речь. При этом уровень интеллектуального развития и состояние слуха, как правило, соответствуют возрастной норме. Как отмечают Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, для детей с ОНР характерны выраженные дефекты звукопроизношения, несформированность фонематических процессов и трудности в овладении связной речью [5].

Вопросы коррекции произносительной стороны речи у детей с ОНР нашли отражение в трудах многих отечественных учёных. Л.С. Волкова, В.П. Глухов, Р.И. Лалаева подчёркивают, что работа по формированию звукопроизношения должна носить комплексный характер и включать развитие артикуляционной моторики, речевого дыхания и фонематического слуха с активным использованием игровых форм обучения [1; 2].

В зарубежных исследованиях также подчёркивается значимость сюжетно-игровых и художественных форм в коррекции речевых нарушений. Так, J. Morris и S. Baker отмечают, что использование сказочных и ролевых ситуаций способствует развитию артикуляционной координации, интонационной выразительности и повышает речевую активность детей. W. Peyton рассматривает сказку как средство снижения

эмоционального напряжения и формирования положительной мотивации к речевой деятельности [1].

Сказкотерапия как метод коррекции речи возникла на пересечении логопедии и психологии, опираясь на представление о том, что игра и художественные образы способствуют естественному развитию речевых навыков у детей. Её истоки уходят в первую половину XX века, когда психологи и педагоги начали использовать сказки не только для воспитания, но и для развития речи и мышления у детей с различными нарушениями.

В логопедической работе посредством сказкотерапии решаются важнейшие **коррекционно-развивающие задачи**, направленные на комплексное развитие произносительной стороны речи у детей с общим недоразвитием речи.

Одной из ключевых задач является формирование **правильных артикуляционных укладов**. Например, упражнение «Ласточка», представленное как полёт язычка «на крышу волшебного домика», помогает ребёнку освоить подъём языка для произношения сонорных звуков. Упражнение «Змейка», в котором язык «ползёт» по тропинке вместе с персонажем сказки, развивает боковую подвижность языка, необходимую для чёткого произношения свистящих и шипящих звуков.

Не менее значимой задачей является развитие **речевого дыхания**, которое обеспечивает длительный и контролируемый выдох, необходимый для протяжного произношения звуков и фраз. Через сказочные образы дыхательные упражнения становятся увлекательной игровой деятельностью: «Дыхание дракона» учит ребёнка делать глубокий вдох носом и плавный выдох ртом, представляя, что он выпускает огонь; «Лёгкий ветерок» превращает выдох в движение облаков, управляемое сказочной феей, формируя плавность и силу дыхания.

Следующей важной задачей является **автоматизация и дифференциация звуков**. Сказочные тексты, насыщенные целевыми фонемами, позволяют постепенно включать звуки в слова, фразы и предложения. Например, при работе над звуком [р] используется сказка о рыжем рыцаре, где ребёнок последовательно повторяет слова и фразы с целевым звуком, что обеспечивает плавный переход к самостоятельному использованию его в связной речи.

Также сказкотерапия способствует **развитию просодической стороны речи** — ритма, интонации, темпа и выразительности. Через воспроизведение диалогов сказочных персонажей дети учатся передавать эмоциональную окраску, модулировать голос и соблюдать интонационные контуры, что делает речь более выразительной и осмысленной.

Наконец, сказкотерапия решает задачи **активации когнитивных функций** — внимания, памяти, воображения и способности к ролевой игре. Удерживание сюжета, воспроизведение реплик персонажей и участие в инсценировке помогают ребёнку структурировать собственную речь, координировать движения органов артикуляционного аппарата и поддерживать интерес к занятиям.

В совокупности эти задачи обеспечивают **комплексное и целостное воздействие на речевое развитие** ребёнка, создают мотивацию к речевой деятельности и способствуют устойчивому формированию произносительной стороны речи.

Этапы работы со сказкой строятся последовательно, каждая стадия решает определённые коррекционно-развивающие задачи.

Начальный этап направлен на знакомство ребёнка со сказочными сюжетами и развитие подвижности органов артикуляционного аппарата, а также формирование правильного дыхания. На этом этапе используются короткие и яркие сказки, в которых движения языка, губ и щёк интегрированы в сюжет.

Основной этап сосредоточен на постановке и автоматизации звуков в речи через сказочные тексты, насыщенные целевыми фонемами. Здесь ребёнок постепенно

переходит от отдельных звуков к словам, фразам и предложениям, повторяя их в контексте сказочного сюжета.

Заключительный этап направлен на закрепление сформированных навыков через самостоятельную речевую деятельность ребёнка: пересказ сказки, инсценировку событий и участие в ролевых играх. На этом этапе ребёнок учится использовать целевые звуки в естественных речевых ситуациях, совершенствует интонацию, темп и выразительность речи, а также развивает коммуникативные навыки.

Таким образом, **поэтапная структура работы со сказкой** обеспечивает последовательное и комплексное формирование произносительной стороны речи, интегрируя артикуляционные, дыхательные и фонетические навыки в игровую и сюжетную деятельность ребёнка.

В работе с детьми с ОНР широко применяются **традиционные логопедические приёмы**, которые интегрируются в сказочные сюжеты, превращаясь в игровые и образные действия. Основной целью этих приёмов является развитие артикуляционной моторики, правильного дыхания, постановка и автоматизация звуков. Другой распространённый приём — **дыхательные упражнения**, которые помогают ребёнку освоить правильный ритм и силу выдоха, необходимую для протяжного и чёткого произношения.

Произносительные упражнения также являются важной частью традиционных приёмов. Они направлены на постановку, дифференциацию и автоматизацию звуков. В сказкотерапии они интегрируются в сюжетные тексты.

Не менее значимыми являются приёмы **развития ритма, интонации и выразительности речи** [4]. Логопед использует сказочные диалоги и инсценировки, в которых ребёнок повторяет реплики персонажей, изменяет интонацию и темп голоса в соответствии с эмоциональной окраской событий. Это помогает формировать просодические навыки речи и делает её более выразительной и естественной.

Кроме того, традиционные логопедические приёмы включают **задания на внимание, память и координацию движений артикуляционного аппарата**, что позволяет укреплять когнитивные функции, поддерживающие речевое развитие. Например, ребёнок запоминает последовательность действий персонажей сказки и повторяет их с правильным произношением целевых звуков, что одновременно развивает фонематический слух, артикуляционную точность и способность к планированию речевой активности.

Использование сказочных сюжетов способствует активизации артикуляционной моторики за счёт включения упражнений, направленных на развитие точности и координации движений органов артикуляционного аппарата. Например, упражнение «Качели» может быть обыграно как катание язычка на волшебных качелях, когда он поочерёдно поднимается к верхней и нижней губе. Упражнение «Чашечка» включается в сюжет сказки о гномах, которые пьют воду из волшебной чаши, что способствует формированию артикуляционного уклада для свистящих и шипящих звуков [2].

Сказкотерапия широко применяется и при автоматизации звуков в связной речи. Для этого используются сказочные тексты, содержащие большое количество слов с целевыми звуками. Например, при работе над звуком [р] используется сказка о рыжем рыцаре, в ходе которой ребёнок последовательно воспроизводит слова, фразы и предложения с данным звуком, что обеспечивает постепенный переход к его использованию в самостоятельной речи.

Сказкотерапия может применяться в индивидуальной, подгрупповой и групповой формах логопедической работы. В индивидуальных занятиях она используется для целенаправленной коррекции отдельных звуков, в групповых — для развития коммуникативных навыков и диалогической речи. При этом логопед выступает в роли организатора сказочного взаимодействия, рассказчика или персонажа, что способствует

установлению эмоционального контакта с детьми и поддержанию их интереса к занятиям.

Сказкотерапия отличается от других методов коррекции речи тем, что объединяет игровую, художественную и эмоциональную составляющие, создавая мотивирующую среду для развития речи. В отличие от **артикуляционной гимнастики**, которая направлена преимущественно на тренировку мышц речевого аппарата, и **фонематических упражнений**, сосредоточенных на восприятии и различении звуков, сказкотерапия обеспечивает их интеграцию в контекст сюжета и диалогов. Методика Н.А. Зайцева ориентирована на обучение чтению и формированию фонематического восприятия через слоговые карты, тогда как сказкотерапия позволяет одновременно развивать артикуляцию, дыхание, интонацию и связную речь в естественной игровой ситуации.

Но при этом сказкотерапия эффективно сочетается с другими коррекционно-развивающими методами, что позволяет комплексно воздействовать на речевое развитие ребёнка. Например, **логопедическая пальчиковая гимнастика**, включённая в сюжет сказки, развивает мелкую моторику, координацию и артикуляционную точность («Гномы собирают волшебные камешки» Задание: ребёнок «собирает камешки» пальчиками, выполняя движения «щипок», «покатить», «поднять», одновременно повторяя целевые звуки). **Сенсорные игры**, связанные с тактильными или зрительными ощущениями, усиливают восприятие речи и внимание к звукам («Волшебный лес» Задание: ребёнок трогает различные материалы (мягкие, шершавые, гладкие), сопровождая действия звуковыми моделями сказочных персонажей). **Арт-терапевтические элементы** — рисование, лепка или создание персонажей сказки — помогают закрепить сюжет и стимулируют творческую активность, одновременно развивая память, внимание и эмоциональное выражение («Рисуем сказочных героев» Задание: ребёнок рисует или лепит персонажей сказки, озвучивая их действия и реплики). Совмещение этих методов со сказкотерапией создаёт многоплановую коррекционно-развивающую среду, где речевые навыки формируются естественно и увлекательно.

Эффективность сказкотерапии во многом объясняется её психологической основой: эмоциональная вовлечённость ребёнка в сюжет способствует повышению мотивации к речевой деятельности. Сказка создаёт безопасное и увлекательное пространство, где ребёнок может экспериментировать с произношением, интонацией и речевыми формами без страха ошибки. Погружение в игровые и образные ситуации активизирует внимание, воображение и память, что облегчает усвоение новых речевых навыков. Таким образом, эмоциональный отклик на сказочный сюжет не только поддерживает интерес ребёнка, но и ускоряет формирование артикуляционных и фонетических умений.

Заключение. Таким образом, использование сказкотерапии в коррекционной работе по формированию произносительной стороны речи у детей с общим недоразвитием речи является эффективным и методически обоснованным. Сказка позволяет создать положительный эмоциональный настрой, повысить мотивацию к речевой деятельности и обеспечить активное участие ребёнка в коррекционном процессе.

Применение сказкотерапии способствует развитию артикуляционной моторики, речевого дыхания и правильного звукопроизношения, а также обеспечивает комплексное воздействие на речевое развитие ребёнка. Включение данного метода в систему логопедической работы повышает её результативность и соответствует современным требованиям коррекционно-развивающего обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Л. С. Логопедия : учебник для студентов педагогических вузов. – М. : Владос, 2019. — 703с.

2. Глухов В. П. Коррекционная работа с детьми с общим недоразвитием речи. – М. : Просвещение, 2020. – 256 с.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб. : Речь, 2018. — 288 с.

4. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей дошкольного возраста. – СПб. : Союз, 2019. –192 с.

5. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи. – М. : Мозаика-Синтез, 2021. – 160 с.

PREVENTION OF RISK FACTORS FOR READING DISORDERS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH SENSORY INTEGRATION

Annotation. This article analyzes the potential of fairy tale therapy in speech therapy for the correction of pronunciation in children with general speech underdevelopment. The concept of general speech underdevelopment (GSD) is explored, highlighting the approaches of Russian and international researchers to the development of sound pronunciation. The article describes the correctional and developmental tasks, stages of speech therapy, and traditional speech therapy techniques implemented through storytelling. Specific examples of articulation and breathing exercises used in this treatment are provided.

Keywords: fairy tale therapy, general speech underdevelopment, pronunciation aspect of speech, speech therapy work, articulatory motor skills, preschool age.

Kolesnik J.V.
Scientific supervisor: Ruchitsa T.S.
Donetsk State University

УДК 376.3

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Колесникова А.В.
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье представлено содержание экспериментальной методики развития мелкой моторики рук у детей 5-6 лет с речевыми расстройствами, посещающих логопедическую группу дошкольного образовательного учреждения.
Ключевые слова: дети, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, тестирование, мелкая моторика, песочная терапия.

Формирование мелкой моторики у детей дошкольного возраста имеет ключевое значение для становления их познавательных способностей, эмоциональной сферы и социальной адаптации, а также служит прочной базой для овладения навыками письма и грамотности – подчеркивает Н.А. Калинина [3].

Этот аспект получил широкое освещение в исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых. Например, Л.А. Голубева отмечала, что владение мелкими движениями рук — это не только способность использовать пишущие инструменты или выполнять манипуляции с бумагой, но и неотъемлемый фактор, влияющий на развитие коммуникативных навыков, успешное общение со сверстниками и обретение независимости [2].

В старшем дошкольном возрасте ребенок активно готовится к обучению в школе, поэтому одна из приоритетных целей работы с детьми пяти-шести лет в детском саду заключается в развитии фундаментальных умений, необходимых для успешного освоения школьной программы.

По мнению О.И. Шпаковской, формирование мелкой моторики играет важнейшую роль в развитии ребенка, поскольку способствует совершенствованию координационных способностей, укреплению внимания и способности к сосредоточенности, а также позитивно влияет на психомоторное развитие [6].

Мелкая моторика – это комплексное взаимодействие нервной, мышечной и скелетной систем, нередко дополняемое зрительным восприятием, благодаря которому человек способен совершать аккуратные и точные движения руками и ногами.

Известные исследователи детской психики и активности мозга, такие Выготский Л.С., Эльконин Д.Б. и Леонтьев А.Н., акцентируют внимание на высокой стимулирующей роли руки в развитии ребенка [1].

Проблемы с развитием мелкой моторики нередко препятствуют успешному освоению письма и повышают вероятность появления дисграфии у учащихся.

Чаще всего вероятность данного нарушения письменной речи возможна у детей с речевыми нарушениями, так как развитие речи тесно связано с развитием мелкой моторики. Научно доказано, что созревание речевых зон в мозге происходит благодаря сигналам от движений рук, поэтому качество речи напрямую зависит от уровня развития координации пальцев.

Учащиеся с трудностями речи, такими как общее недоразвитие речи (ОНР) и фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), довольно часто демонстрируют недостаточность в развитии мелкой моторики рук (трудности в выполнении графических упражнений, работы с ножницами).

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи представляет собой расстройство, затрагивающее процесс становления правильного произношения у детей с нормой слуха и интеллекта. В результате ФФНР нарушаются навыки четкого произнесения и распознавания фонем – строительных элементов языка.

Результаты исследований, проведенных Я.Р. Новосельцевой и В.Э. Болдыревой, демонстрируют, что дети с фонетико-фонематическими нарушениями испытывают заметные сложности в освоении двигательных навыков. Согласно данным авторов, приблизительно три четверти этих детей испытывают затруднения при выполнении упражнений, направленных на оценку статической и динамической координации; их движения зачастую характеризуются некоторой неточностью и замедленностью, а задачи, требующие одновременного выполнения нескольких действий, вызывают существенные трудности [5].

Как отмечает А.Р. Лурия, полноценное развитие речи возможно лишь тогда, когда движения пальцев рук приобретают необходимую точность, таким образом, развитие мелкой моторики выступает важным этапом подготовки к формированию речи [4].

Данные исследования свидетельствуют о том, что совершенствование мелкой моторики рук оказывает ощутимое воздействие на произносительную систему речи у детей с ФФНР. Целенаправленная работа по развитию мелкой моторики способствует не только улучшению фонематического восприятия и оттачиванию артикуляционных навыков, но и создает благоприятную основу для успешного развития речи и познавательной деятельности.

С целью изучения особенностей развития артикуляционной и мелкой моторики, произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР было проведено экспериментальное исследование на базе ГКДОУ «Володарский детский сад №2 «Ромашка» комбинированного вида Володарского муниципального округа» Донецкой Народной Республики. На констатирующем этапе эксперимента в исследовании было задействовано 14 детей в возрасте 5–6 лет: 5 девочек и 9 мальчиков.

Группа детей, задействованных в экспериментальном исследовании, имеет однородную наполняемость по структуре речевого дефекта, неоднородную – по возрастным и гендерным характеристикам.

Для оценки уровня развития мелкой моторики использовались задания, разработанные в рамках диагностических методик Г.А. Волковой и Н.В. Нищевой. Данные упражнения позволяют выявить уровень развития произвольной моторики пальцев рук, владение навыком использования карандаша и умении работать с различными предметами.

Оценка моторики артикуляционного аппарата осуществлялась согласно методики Г.В. Бабиной. Оценивались функциональные возможности речевого аппарата, включая губы, язык, мягкое нёбо и другие элементы. В процессе обследования анализировались возможности данных структур для осуществления необходимых движений, обеспечивающих правильное произнесение звуков. Ключевыми критериями оценки служили точность движений, степень их согласованности, скорость выполнения и способность эффективно менять тип движений.

Обследование звукопроизношения осуществлялось по альбому О.Б. Иншаковой, авторами методики являются Ф. Ф. Рау и М. Ф. Фомичева. В рамках изучения звукопроизношения на каждый проверяемый звук ребенку предлагались предметные картинки, в названии которых обследуемый звук находится в трёх разных позициях: начале, середине и конце слова. Ребёнку последовательно показывали картинки и предлагали назвать, что на них изображено.

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты констатирующего этапа эксперимента

Уровни развития	Показатели		
	Артикуляционная моторика	Мелкая моторика	Произносительная сторона речи
Низкий ЭГ	0 %	0 %	43 %
Низкий КГ	0 %	0 %	43 %
Средний ЭГ	100 %	100 %	57 %
Средний КГ	100 %	100 %	57 %
Высокий ЭГ	0 %	0 %	0 %
Высокий КГ	0 %	0 %	0 %

На основании полученных данных на констатирующем этапе эксперимента можно сделать вывод о следующем уровне развития моторных навыков и произносительной стороны речи у детей:

1. Все обследуемые дети (100%) экспериментальной и контрольной групп демонстрируют средний уровень развития артикуляционной и мелкой моторики.
2. В экспериментальной и контрольной группах 57% детей продемонстрировали средний уровень развития произносительной стороны речи, в то время как у 43% детей был выявлен низкий уровень.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе педагогического эксперимента проводилось систематическое воздействие на развитие мелкой моторики пальцев рук у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР с целью повышения качества их произносительной речи.

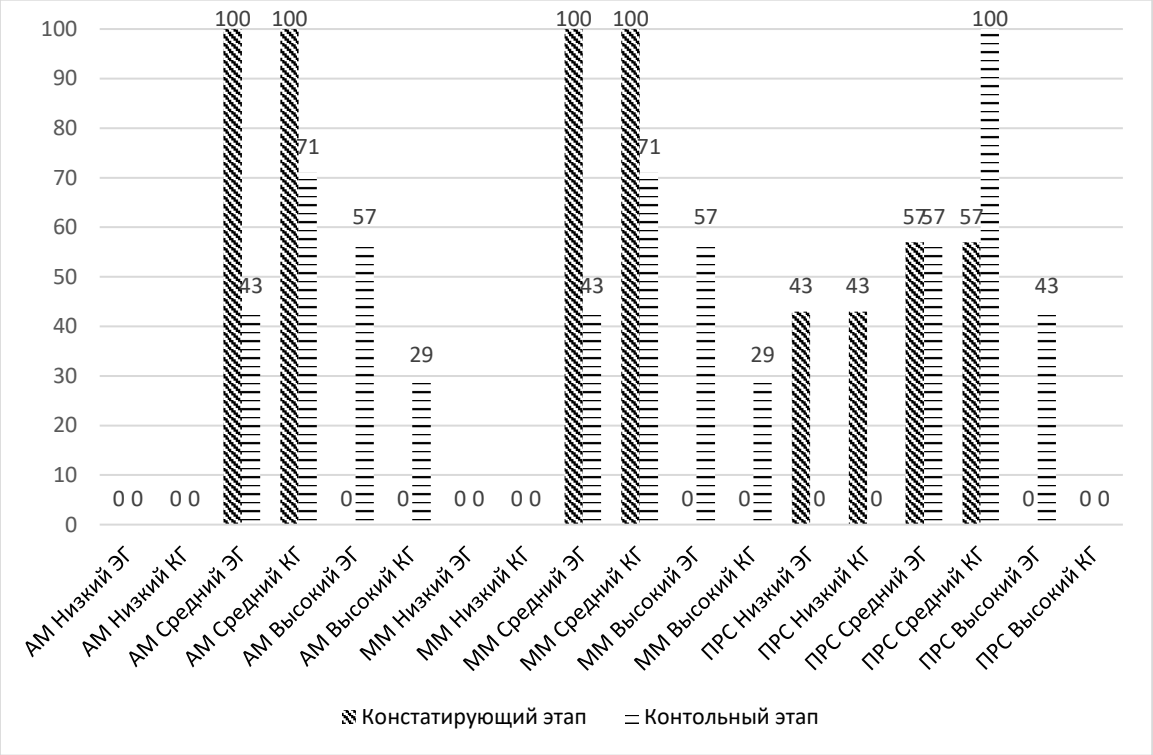
С этой целью был разработан комплекс мероприятий с песком, в состав которого входили:

1. Песочная терапия с элементами игры: создание рисунков или узоров на песке пальцами или палочкой, пересыпание песка, формирование горок и ручейков, выкладывание простых узоров или фигур.
2. Лепка из песка: создание фигурок животных, человечков и домиков, а также простых композиций, таких как «Лес», «Город», «Море» с использованием формочек для объёмных фигур.
3. Игры с кинетическим песком: создание горок, насыпей, рисунков и узоров, использование подручных материалов для более сложных композиций.
4. Рисование на песке: рисование линий, кругов, овалов и геометрических фигур, создание сюжетных рисунков, таких как «Дерево в лесу», «Машина на дороге», использование разных цветов песка, а также подсветки столешницы.
5. Развитие тактильных ощущений: пропускание песка через пальцы, ощупывание различных текстур, поиск мелких предметов в песке, определение свойств песка на ощупь.
6. Творческие задания: создание коллективных работ, таких как «Наш город» и «Сказочный лес», составление историй и сказок с использованием фигурок и элементов, создание рисунков и узоров по образцу или словесному описанию.
7. Пальчиковые игры на песке: выполнение движений пальцами на песке, сопровождение движений ритмическими стихами, игры на развитие координации пальцев, такие как перекладывание мелких предметов.
8. Организация пространства для занятий: подготовка переносной песочницы, подготовка ёмкостей для песка, инструментов (палочек, формочек), мелких игрушек и других материалов для создания композиций.

Формирующий этап эксперимента проводился в течении 6 месяцев.

По окончанию данного этапа эксперимента было проведено повторное диагностическое обследование с применением ранее используемых методик.

Для наглядности полученные результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены на рисунке 1.



[1]Рис. 1 - Результаты констатирующего и контрольного этапах эксперимента по определению уровня развития моторики и произносительной стороны речи

При сравнении полученных результатов обследования моторики и произносительной стороны речи видно, что:

1. Высокий уровень развития артикуляционной и мелкой моторики у детей из экспериментальной группы после формирующего этапа эксперимента повысились на 57%, и теперь наблюдается у 57% детей, а количество детей со средним уровнем снизилось – и теперь выявлено у 43% обследуемых детей.

В контрольной группе показатели выросли на 29%, теперь высокий уровень наблюдается у 29% участников, а средний уровень - у 71 %. По сравнению с констатирующим этапом эксперимента, на котором средний уровень показали 100% участников.

2. Уровень сформированности произносительной стороны речи в экспериментальной группе после формирующего этапа эксперимента повысился на 43%, и теперь высокий уровнем выявлен у 43% дошольников, а средним уровнем у 57%.

В контрольной группе все испытуемые (100% детей) демонстрируют средний уровень сформированности произносительной стороны речи. По сравнению с констатирующим этапом эксперимента, где средний уровень наблюдался у 57%, а низкий у 43% детей.

Динамика развития моторики и произносительной стороны речи наблюдалась в обеих группах, что связано с систематическими занятиями логопеда с детьми с ФФНР, однако в экспериментальной группе показатели значительно выше, что подтверждает эффективность проведенной коррекционной работы.

[1] АМ – артикуляционная моторика
ММ – мелкая моторика
ПРС – произносительная сторона речи

Проведенное исследование позволяет утверждать, что регулярные упражнения с песком, способствующие развитию мелких двигательных навыков, оказывают благоприятное воздействие на речевое развитие. Данное заключение подкреплено результатами работы, целью которой было определение степени развития мелкой моторики и речевых навыков у детей дошкольного возраста. Участники экспериментальной группы показали заметно лучшие показатели как по уровню развития моторики (мелкой и артикуляционной), так и по уровню сформированности звукопроизносительной стороны речи после завершения курса занятий, чем дети из контрольной группы.

Следовательно, теоретический анализ существующих точек зрения по исследуемой проблеме и непосредственное применение разработанного комплекса мероприятий с песком может быть успешно использовано в практике развития мелкой моторики воспитателями и логопедами дошкольного образовательного учреждения.

Дальнейшее исследование мелкой моторики у детей дошкольного возраста позволит разработать рекомендации по использованию данного комплекса мероприятий. Более глубокое изучение данного вопроса даст возможность расшить комплекс коррекционно-развивающих мероприятий с песком, добавив в него песочные сказки, головоломки, эксперименты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 160 с.

2. Голубева Л.А. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста. – М. : Владос, 2018. – 200 с.

3. Калинина Н.А. Методика развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста. –М.: Просвещение, 2016. – 160 с.

4. Лурия А.Р. Нейропсихология – СПб.: Питер: 2023. – 384 с.

5. Новосельцева, Я. Р., Болдырева В. Э. Психолого-педагогические особенности детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Проблемы общественных наук в России и за рубежом: история и современность : Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 24 марта 2022 года / Под редакцией И.А. Загайнова, О.Г. Купцовой. – Йошкар-Ола: АНО ВО "Межрегиональный открытый социальный институт", 2022. – С. 265-268.

6. Шпаковская О.И. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста. СПб.: Питер, 2017. – 192с.

A STUDY OF THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF HANDS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH PHONETIC AND PHONEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. The article presents the content of an experimental methodology for the development of fine motor skills of hands of 5-6 y.o. children with speech disorders attending a speech therapy group at a preschool educational institution.

Keywords: children, phonetic and phonemic speech underdevelopment, testing, fine motor skills, sand therapy.

Kolesnikova A.V.
Scientific adviser: Ruchitsa T.S., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: kolesnikova.0602@mail.ru

УДК 373.211.24

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИРОДНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Лазаренко К. А.
Научный руководитель: Байрачная Е.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические аспекты применения природных материалов в воспитательном процессе с целью формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста: понятие сенсорики и сенсорных эталонов, роль и обоснованность применения природных материалов в данном процессе, научные мнения, объясняется необходимость и целесообразность применения данного метода непосредственно в рамках обозначенного возрастного этапа, а также актуальность использования с учётом современных условий жизни.
Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорные эталоны, младший дошкольный возраст, природа и природные материалы, воспитание и развитие.

В условиях цифровизации образовательной среды (увеличение экранного времени, преобладание виртуальных стимулов) наблюдается угроза дефицита подлинных сенсорных впечатлений. Появление компьютеров, планшетов, мобильных телефонов, социальных сетей и компьютерных игр в жизни людей изменило восприятие мира, и фактически заменило живое человеческое общение. Мы часто видим, как современные родители покупают мобильные телефоны и компьютерные игрушки вместо кукол, автомобилей, мячей для маленьких детей. Каждый день ребёнок прикасается к этим устройствам и все познания исходят от них, что приводит к задержкам в развитии и в формировании сенсорных эталонов и, как следствие, к проблемам в когнитивном и эмоциональном развитии.

Младший дошкольный возраст – один из самых увлекательных и динамичных этапов человеческой жизни. Как известно, его возрастные границы находятся в диапазоне от трёх до четырёх лет. И, следует отметить, что вряд ли в течении всего длительного цикла существования и возрастного развития человека можно найти пример столь стремительных изменений, как в период детства на самых его ранних этапах. И это, несомненно, факт. Так как именно в это время маленький человек познает мир вокруг с такой скоростью и экспрессией, претерпевает такие глобальные изменения, каких уже не будет в дальнейшем [3].

Ещё недавно беспомощный младенец учился говорить, ходить, общаться со взрослыми и сверстниками, взаимодействовать с окружающим миром всеми возможными способами, подражать поведению близких, растёт внешне и внутренне. Не менее активно развиваются и когнитивные функции психики: память, мышление, ощущение и восприятие, формируется характер, а также эмоционально-волевая сфера – все познавательные процессы активно включаются и, совместно с получаемым опытом, закладывают фундамент личности. Происходит в это время и самый первый основательный кризис в жизни ребёнка – кризис трёх лет, первый этап самостоятельности и протеста. Все это говорит о том, что в данном возрасте дети находятся в процессе непрерывного развития, как умственного, так и физического. Они полны энергии, сил и интереса ко всему, что их окружает [3].

Один из таких, претерпевающих глобальные новообразования и изменения, сфер развития – сенсорика. И роль педагога в данном случае велика. Как и роль используемых способов воздействия на детскую психику.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), познавательное развитие детей младшего

дошкольного возраста (3–4 года) предполагает формирование первичных представлений об объектах и явлениях окружающего мира, а также об их свойствах и отношениях: форме, цвете, размере, материале, пространственном положении, времени и других характеристиках. Решение этих задач реализуется в рамках сенсорного развития, которое выступает фундаментальной основой когнитивного прогресса. Сенсорное воспитание, базирующееся главным образом на сенсорных эталонах, способствует не только накоплению эмпирического опыта, но и развитию высших психических функций, таких как внимание, память и мышление [1].

Актуальность темы обусловлена тем, что сенсорное развитие с раннего дошкольного возраста является одной из приоритетных сторон психического развития в целом. Оно формирует прочную базу для возрастного становления, социальной адаптации и подготовки к полноценной жизни в обществе.

Развитие сенсорных способностей в дошкольных учреждениях всегда было одной из самых важных задач образования, но в то же время проблемой для педагогов.

Таким образом становиться очевидно, что остро встаёт вопрос, что же делать с этой стремительно растущей тенденцией и её плодами? И здесь также можно привести не мало способов эффективного воздействия действительно полезными для ребёнка методами, разработанными и принятыми на профессиональном педагогическом уровне. Один из них – использование в воспитательном процессе природных материалов, а также включение регулярного контакта ребёнка и природы.

Итак, уделив внимание важности сенсорного развития в жизни младших дошкольников, следует обратится к раскрытию значения сенсорных эталонов в жизни ребёнка.

Сенсорные эталоны, как обобщённые образцы внешних свойств предметов (по Л.А. Венгеру), представляют собой накопленный человечеством сенсорный опыт и выступают фундаментом сенсорного воспитания. Их своевременное формирование требует целенаправленного педагогического воздействия, поскольку спонтанное развитие может быть поверхностным и не всегда эффективным. Недостаточное внимание к этому процессу чревато серьёзными задержками в развитии, социализации, адаптации и последующем школьном обучении.

Можно сказать, что в дошкольном возрасте ребёнок пользуется, так называемыми, следующими предметными эталонами: образы свойств предметов соотносит с определёнными предметами (оранжевый цвет называет «как морковка», зелёный — «как травка»; квадрат определяет через форму кармашка, платочка) [7].

На втором-третьем году жизни задача сенсорного воспитания существенно усложняется, по сравнению с тем, что требовалось ранее. Сенсорное развитие ребёнка подразумевает совершенствование восприятия и формирование представлений о ключевых свойствах объектов: форме, цвете, величине, пространственном положении, запахе, вкусе, звуке, весе и температуре.

По определению И.В. Мелехиной, младший дошкольный возраст — наиболее благоприятный период для накопления сенсорной культуры, созданной человечеством [7].

Начиная с трёх лет основное место в сенсорном воспитании детей занимает ознакомление их с общепринятыми сенсорными эталонами и способами их использования.

Л.А. Венгер определяет сенсорные эталоны как общепринятые образцы свойств предметов:

- Цвет: Семь цветов спектра и их оттенки по насыщенности.
- Форма: Геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник).
- Величина: Метрическая система мер.
- Звук: Музыкальные ноты, фонемы.

• Вкус: Четыре базовых вкуса (солёный, кислый, сладкий, горький) и их комбинации.

• Запах: Классификация на свежие/сладкие/горькие, лёгкие/тяжёлые и т.д. [4].

Качественное усвоение и применение данных сенсорных эталонов в младшем дошкольном возрасте крайне необходимо с точки зрения дальнейшей динамики развития. Так как, на первом году жизни ребёнка задачи сенсорного воспитания успешно решаются в манипулятивной и предметной деятельности. В дальнейшем богатейшие возможности сенсорного развития несут в себе такие виды деятельности, как игровая, трудовая, конструктивная, изобразительная. В каждом из этих видов деятельности своя сенсорная основа. В изобразительной деятельности — это восприятие и различение цвета, оттенков, формы, величины, пространственного расположения, пропорций; в трудовой деятельности — восприятие и различение особенностей материалов, их пластичности, фактуры, барических свойств и др.

О.Н. Богословская подчёркивает, что формирование устойчивых представлений происходит через дозированную информацию и посильные опыты, в частности, с природными материалами. Это стимулируют развитие мышления и понимание причинно-следственных связей [2].

Природа выступает уникальным инструментом обучения и развития, предоставляя ребёнку подлинные, многообразные стимулы для сенсорного опыта. М.С. Иванова отмечает, что работа с природными материалами (песок, глина, вода, снег, листья, шишки, камни) развивает мелкую моторику, координацию и расширяет сенсорный опыт, но требует педагогического контроля для предотвращения спонтанности и соблюдения норм безопасности [4][6].

Природные материалы превосходят искусственные по интенсивности воздействия:

• Они доступны круглогодично (снег зимой, цветы весной, листья осенью).

• Каждый объект уникален, что стимулирует искренний интерес ребёнка и тягу к познанию мира.

• Взрослый выступает фасилитатором, направляя процесс познания [8].

Классики педагогики (М. Монтессори, Л.А. Венгер, К.Д. Ушинский и многие другие) отдавали предпочтение природе как наиболее мощному, доступному и естественному средству развития, обеспечивающему сохранность «сенсорной диеты». Другими словами, природные материалы несут в себе большой потенциал, который возможно и полезно применить в воспитательных целях, при этом не перегружают психику и нервную систему ребёнка. Игры с природными объектами воздействуют на все анализаторы, формируя точные эталоны и связь с реальностью.

М. Монтессори (1870–1952) отводила природным материалам центральную роль в сенсорном развитии детей 3–6 лет. Её методология основана на принципах «подготовленной среды» и «абсорбирующего ума» ребёнка. Важно понимать, что природные материалы обеспечивают:

• Естественную стимуляцию: Подлинные текстуры, цвета, запахи (камень vs. пластик).

• Чистоту восприятия: Избежание перегрузки искусственными стимулами.

• Саморазвитие: Ребёнок самостоятельно сортирует, сравнивает (листья по форме, камни по весу).

• Связь с жизнью: Формирование эталонов через реальные объекты, подготавливая к абстрактному мышлению [9].

Таким образом, обобщив вышеизложенное можно сказать, что природные материалы, как и природа в целом – незаменимое средство в процессе развития сенсорики и формирования сенсорных эталонов для детей любого возраста, включая младший дошкольный. Исходит это из того, что природные материалы обладают доказанными преимуществами:

1. Естественная стимуляция органов чувств: Многообразие свойств и объектов. (гладкость камня, шорох листьев).

2. Формирование чётких эталонов: Точные образцы для обобщения опыта.

3. Чистота восприятия: Отсутствие химических добавок, экологичность, минимизация перегрузки ЦНС.

4. Мотивация и интерес: Врождённая тяга к природе обеспечивает вовлеченность.

5. Комплексное развитие: Развивают моторику, мышление, экологическое сознание.

6. Доступность и сезонность: Бесплатны, адаптированы к климату, доступны. Сам процесс сбора природных материалов можно обратить в приятное и поучительное занятие для детей.

7. Незавершённость: Природные материалы дают возможность детям экспериментировать, создавать нечто новое и субъективное. Например, поделки, статуэтки, аппликации, игрушки и т. п.

Следовательно, приоритет природных материалов в сравнении с классическими игрушками и специализированными приспособлениями очевиден.

Ребёнок хорошо и эмоционально воспринимает разнообразие камушков, семян, листочков, каштанов, сухоцветов и т. к., благодаря их яркости, различию форм, доступному расположению в окружающей среде, а также возможности сломать, собрать, разобрать, придумать новую композицию, возможности сохранить на долгосрочный период. Играя с такими объектами, малыш активно познает мир, видя, что и как видоизменяется при его воздействии на объект и при отсутствии воздействия, учиться применять полученные знания как под контролем, так и самостоятельно. В его психике формируются устойчивые эталоны.

Таким образом повышается уровень развития сенсорики, естественно, увлекательно и безопасно для ребёнка, конечно, при условии правильной организации процесса, что является уже прерогативой взрослых. Собственно основные аспекты такой организации это:

1. Контроль процесса.

2. Безопасность материалов (чистота и соблюдение санитарных норм, гипоаллергенность, практичность и т. д.).

3. Внедрение в соответствии с этапом возрастного развития, в понятной и интересной форме.

4. Обеспечение наглядности.

5. Возможные пояснения и просвещение ребёнка.

Заключение

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что природные объекты и явления, благодаря своему многообразию и интенсивности развивающего воздействия, превосходят искусственные дидактические материалы в процессе формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста. Они обеспечивают наглядное освоение свойств объектов через сенсорный опыт, влияя на все модальности восприятия (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус), что, собственно, и требуется для формирования и усвоения базовых сенсорных эталонов.

Это закладывает основу для понимания взаимосвязей природы, освоения терминологии и успешной адаптации.

Использование природных материалов является эффективным и ценным инструментом сенсорного развития младших дошкольников, способствующим формированию у детей целостной картины мира, обогащению сенсорного опыта, развитию мелкой моторики, воображения и творческих способностей.

Необходим целенаправленный и систематический подход к организации сенсорной деятельности с использованием природных материалов. Важно учитывать возрастные особенности детей, создавать развивающую среду, стимулирующую познавательную активность, и использовать разнообразные методы и формы работы.

Также, немало важно отметить, что в контексте современной цифровизации педагогическое использование природных материалов приобретает стратегическое значение, требуя интеграции в образовательный процесс для гармоничного развития подрастающего поколения.

Применение природных материалов с целью сенсорного развития, в частности, формирования сенсорных эталонов у младших дошкольников, благотворно влияет на психологическое состояние детей, и помогает оградить от чрезмерного компьютерного влияния, а также, при необходимости, провести коррекцию негативных последствий, вызванных ненормированным использованием цифровых технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 17.02.2026).

2. Богословская, О. Н. Экологический компонент в сенсорном воспитании дошкольников / О. Н. Богословская // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2017. – № 6. – С. 273.

3.Болотова, А. К., Молчанова, О. Н. Психология развития и возрастная психология [Текст]: учеб. пособие / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — 526, [2] с.

4.Гадаборшева, З. И. Психолого-педагогические подходы к изучению проблемы сенсорного развития дошкольников через овладение продуктивной деятельностью / З. И. Гадаборшева // Педагогика и дошкольная психология. – Грозный, 2018. – № 4 (71). – С. 378-379.

5.Запорожец, А. В. Сенсорное воспитание дошкольников / А. В. Запорожец, А. П. Усова. — М.: Академия педагогических наук, 2018. — 138 с.

6.Иванова, М. С. Природные материалы как средство сенсорного развития дошкольников / М. С. Иванова // Дошкольное образование. – 2021. – № 3. – С. 45-52.

7.Мелёхина, И. В. Сенсорное развитие — фундамент умственного развития детей дошкольного возраста / И. В. Мелёхина. — Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). — Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. — С. 136-139.

8.Никулина, К. А. Природа как средство сенсорного воспитания детей дошкольного возраста / К. А. Никулина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 20 (154). — С. 456-459.

9.Половинка, Е.Н. «Развитие сенсорики у детей: методика Монтессори». — СПб.: Детство-Пресс, 2012. — С. 56-72.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF SENSORY STANDARDS IN PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE USE OF NATURAL MATERIALS

Abstract. This article discusses the theoretical aspects of using natural materials in the educational process in order to form sensory standards in young preschool children: the concept of sensory development and sensory standards, the role and justification of using natural materials in this process, scientific opinions, and the necessity and expediency of using this method specifically within the specified age stage, as well as the relevance of its use in today's living conditions.

Keywords: sensory development, sensory standards, young preschool children, nature and natural materials, education, and development.

Lazarenko K. A.
Scientific supervisor: Bayrachnaya E.A., senior Lecturer
Donetsk State University
E-mail: kamilalazarenko@yandex.ru

УДК 372.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ДОУ

Левтерова Я.Н.
Научный руководитель: Незговорова Н.П., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной статье представлено теоретическое обоснование важности использования инновационных технологий в процессе формирования безопасной психолого-педагогической среды ДОУ. Дано определение сущности инновационных технологий в дошкольном образовании. Раскрыты виды инновационных технологий и механизмы их влияния на формирование безопасной психолого-педагогической среды ДОУ.
Ключевые слова: информационные технологии, психолого-педагогическая среда, безопасность, дошкольное образовательное учреждение, дети дошкольного возраста.

Введение. Современный этап развития дошкольного образования характеризуется значительным повышением уровня внимания к вопросам психолого-педагогической безопасности ребёнка и качеству образовательной среды. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определено, что педагогического внимания заслуживают аспекты формирования познавательных и социальных компетенций воспитанников, а также обеспечение их эмоционального благополучия, сохранение психического и физического здоровья. В условиях роста социальных рисков, увеличения числа детей с повышенной тревожностью и трудностями адаптации проблема формирования безопасной психолого-педагогической среды в дошкольных образовательных учреждениях приобретает особую актуальность, особенно в условиях СВО.

Одним из ключевых ресурсов решения вышеуказанной проблемы является использование инновационных технологий. И. В. Габер считает, термин «инновация», заимствованный из экономической науки, в педагогике трактуется как целенаправленное изменение в функционировании системы, причем в широком смысле это могут быть качественные и (или) количественные изменения в различных сферах и элементах системы [2]. Однако в теории и на практике, когда речь заходит об инновационных технологиях в детских садах, их часто воспринимают довольно ограничено. По мнению исследователя Х.Э. Абдулшехидовой, под этим обычно понимают лишь современные методики преподавания или какие-то технические новинки. Это упускает из виду их огромный потенциал. Эти технологии могут играть ключевую роль в создании психологически безопасной среды для детей, и это требует более глубокого, системного подхода к их осмыслению.[1].

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании сущности инновационных технологий в дошкольном образовании и раскрытии их видов и механизмов влияния на формирование безопасной психолого-педагогической среды ДОУ.

Основная часть. Для анализа роли инновационных технологий в обеспечении психологической безопасности считаем необходимым сначала уточнить содержание понятия «педагогическая технология». Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования показал, что в научных исследованиях подчёркивается её системный характер, проектируемость, воспроизводимость и ориентация на прогнозируемый результат. Н. Н. Силантьева описывает педагогическую технологию как целостный комплекс методов, форм и средств обучения и воспитания, обеспечивающих целостность образовательного процесса [4]. Следовательно,

технологический подход в дошкольном образовании отличается от ситуативного применения отдельных приёмов непосредственно тем, что задаёт устойчивую логику педагогического процесса и согласованность действий всех его участников. Опираясь на такое понимание, инновационные технологии в ДОУ – это научно обоснованные системы организации образовательной деятельности, отличающиеся новизной по отношению к традиционной практике и ориентированные на повышение качества развития каждого ребёнка. Отметим также и то, что новизна в дошкольном образовании не может измеряться только степенью современности формы, ведь инновационность проявляется в гуманизации педагогического взаимодействия, обновлении целей и способов организации жизни воспитанников в группе, усилении субъектной позиции ребёнка, а также в создании условий, при которых снижаются риски эмоциональной перегрузки, конфликтов и психотравмирующих ситуаций. В этом заключается связь инновационных технологий с категорией психолого-педагогической безопасности подрастающего поколения.

С учётом подхода, предложенного И. В. Габер, инновации в ДОУ целесообразно рассматривать как процесс изменения образовательной практики, в рамках которой безопасность выступает одним из ожидаемых результатов [2]. Безопасная психолого-педагогическая среда в данном контексте является качеством организации жизни детей и взрослых, при котором каждый из воспитанников переживает эмоциональную защищённость, принятие, уважение к его достоинству, а также имеет возможность проявлять инициативу без страха наказания, насмешки или публичного унижения. В этом заключена особая психолого-педагогическая ценность, ведь именно из перечисленных негативных проявлений во взрослой жизни встречаются закрытые, малообщительные люди, которым хотелось бы проявить себя, достичь высот, но из-за подавленности в детстве это остается лишь мечтой. Инновационные технологии становятся инструментом проектирования условий, в которых дети смогут вырасти творческими, открытыми к знаниям и миру, позитивными и владеющие коммуникативными навыками.

Рассмотрим виды инновационных технологий.

1. Личностно-ориентированные технологии как системное основание безопасности. Существенный вклад в обоснование личностно-ориентированных технологий рассматривает Х. Э. Абдулшехидова, вместе с тем подчёркивая, что данный подход принципиально меняет позицию ребёнка. В рамках данной технологии из объекта воздействия он становится активным субъектом взаимодействия, что критично для безопасной среды, поскольку субъектная позиция предполагает право ребёнка на выбор, выражение чувств и мнений и уважительное отношение со стороны взрослого. Механизмы влияния личностно-ориентированных технологий на психологическую безопасность проявляются в том, что снижается тревожность, обусловленная постоянной оценкой и сравнением, и ребёнок ориентируется не на соответствие внешнему навязанному «эталону», а на собственный прогресс; уменьшается риск психологического насилия (крик, унижение, обесценивание, игнорирование переживаний), так как стиль общения воспитателя строится на признании чувств ребёнка и диалоге; формируется базовое доверие к взрослому, потому что ребёнок понимает – взрослый не является источником угрозы, а помощник и партнёр [1].

Практически личностно-ориентированная технология в ДОУ реализуется через вариативную организацию дня и занятий, в ходе которой ребёнку дошкольного возраста предоставляется выбор роли, материала, способа выполнения задания; используются «центры активности» (конструирование, творчество, книга, сюжетно-ролевая игра), в которых воспитанник сам определяет траекторию включённости в деятельность. Отдельное значение стоит уделить практике ежедневных коротких диалогических форм («утренний круг»), в процессе которых дошкольники получают возможность описать

своё состояние, ожидания, поделиться переживаниями. Воспитанники должны четко понимать, что чувства допустимы и должны выражаться словами.

2. Игровые инновационные технологии как пространство безопасного «проживания» опыта. Общеизвестно, что игра – ведущая деятельность дошкольника, поэтому инновационные технологии в ДОУ закономерно опираются на игровые формы. В рамках изучения данной темы, интересна точка зрения Н. Н. Силантьевой, которая подчёркивает, что инновационные игровые и сюжетно-ролевые технологии расширяют социальное содержание игры и позволяют моделировать жизненные ситуации, крайне необходимые для формирования навыков безопасного поведения и конструктивного общения. Для психологической безопасности это особенно значимо, так как дошкольник проживает существующие правила в действии, в эмоционально понятных ему обстоятельствах, благодаря чему происходит закрепление [4].

Игровые технологии влияют на безопасность через снижение дезадаптационных рисков, ведь в игре воспитанник репетирует сложные ситуации: конфликт за игрушку, отказ, обида, страх, появление нового ребёнка в группе, пробует разные роли и способы реагирования без реальной угрозы потери отношений или наказания, а значит в более щадящем эмоциональном режиме. Кроме того, сюжетно-ролевая игра формирует у детей дошкольного возраста опыт эмпатии, так как принимая на себя какую-либо роль, ребёнок вынужден учитывать чувства «другого», и, как результат, снижается вероятность агрессивного поведения в реальных ситуациях.

Е. В. Гавришова обращает внимание на то, что к инновационным игровым технологиям можно отнести кооперативные игры, в которых общий результат исключает жёсткую конкуренцию, а также игры на развитие эмоционального интеллекта. Применение таких игр в ДОУ позволяет воспитателю формировать у детей дошкольного возраста словарь эмоций и способы их социально приемлемого выражения («я злюсь, потому что…», «мне обидно, когда…», «давай договоримся о том, что…») [3]. Чем точнее дошкольник обозначает своё состояние, тем ниже вероятность импульсивной агрессии и тем выше общий уровень психолого-педагогической безопасности группы.

3. Технологии эмоционального развития и поддержки как ядро безопасной среды. Психологическая безопасность в дошкольном возрасте во многом определяется эмоциональным климатом, то есть тем, насколько каждый из воспитанников чувствует себя принятым и насколько среда помогает ему справляться со страхом, напряжением, переживаниями неуспеха. Е. В. Гавришова подчёркивает значение технологий эмоционального развития как инновационного направления, поскольку они ориентированы не на дисциплинарный контроль, а непосредственно на формирование у подрастающего поколения эмоциональной компетентности, которая пригодится им и на этапе школьного обучения, и во взрослой жизни. К данной группе технологий относятся формы, позволяющие осознавать и выражать чувства через доступные дошкольнику средства. Примером может выступать рисунок, пластическое действие, символические образы, обсуждение персонажей и событий [3]. Такие технологии выполняют двойную функцию, а именно: развивающую и профилактическую. Развивающая функция заключается в расширении эмоционального опыта и формировании саморегуляции, профилактическая состоит уже в предотвращении накопления внутреннего напряжения, которое часто проявляется в конфликтности или соматических реакциях.

В практике ДОУ технологии эмоциональной поддержки можно органично встроить в режим дня через короткие «эмоциональные паузы», к которым относятся упражнения на расслабление, дыхание, переключение внимания. Эффект для безопасности проявляется в том, что воспитанник получает социально приемлемые способы восстановления равновесия, что особенно ценно в условиях высокой групповой насыщенности и шума, характерных для дошкольных учреждений.

4. Организация развивающей предметно-пространственной среды как профилактика перегрузки и конфликтов. Среда выступает активным фактором развития и благополучия. В. А. Ясвин дает следующее определение: «Образовательная среда представляет совокупность материальных факторов образовательного процесса и межчеловеческих отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. Люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие в процессе функционирования, но и образовательная среда как целое и отдельными своими компонентами влияет на каждого субъекта образовательного процесса» [5, с.110]. Также исследователь подчёркивает, что образовательная среда имеет психологические параметры, которые могут либо поддерживать ребёнка, либо создавать скрытые риски. В. А. Ясвин пишет: «Образовательная среда составляет диалектическое единство своих пространственно-предметных и социальных компонентов, тесно связанных между собой и взаимообусловленных. В образовательной среде каждый субъект образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этой среды в контексте сложившихся социальных отношений. Соответственно, качество образовательной среды определяется как качеством пространственно-предметного содержания данной среды и качеством социальных отношений в данной среде, так и качеством связей между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды» [5, с.111]. Для дошкольного учреждения это означает, что безопасность формируется через методы воспитателя и через то, как организовано пространство: насколько оно предсказуемо, гибко, обеспечивает ли ребёнку выбор и возможность уединения.

Инновационный характер организации среды проявляется в отходе от жёстко регламентированной шаблонной модели к более гибким зонам активности, а для психолого-педагогической безопасности нужно придерживаться принципов, описанных Е. В. Гавришовой:

- Принцип вариативности предполагает, что ребёнок дошкольного возраста имеет возможность выбирать деятельность, что снижает напряжение и сопротивление указаниям взрослого.

- Принцип доступности и самостоятельности предусматривает расположение материалов таким образом, чтобы ребёнок мог действовать без постоянного контроля взрослого.

- В рамках принципа наличия «пространства восстановления» должен быть создан уголок уединения или спокойствия, чтобы воспитанники могли снизить сенсорную нагрузку и предотвратить срыв [3].

- Дополнительно значимы визуальные опоры (правила общения, «шаги к спокойствию», изображения эмоций), которые помогают дошкольникам ориентироваться в социальных ситуациях, снижают число конфликтов через структурирование поведения и предоставление альтернатив.

Системный эффект формирования безопасной психолого-педагогической среды возникает тогда, когда описанные в статье инновационные технологии взаимодополняют друг друга. Личностно-ориентированная логика задаёт стиль общения и ценностные основания (принятие и уважение), игровые технологии создают естественный для дошкольника механизм освоения социальных норм, а эмоционально-поддерживающие технологии обеспечивают внутреннюю устойчивость воспитанников и профилактику напряжения. Средовые решения закрепляют всё перечисленное на уровне организации пространства и режима, формируя целостную модель, в которой безопасность становится качеством повседневной жизни ребёнка в детском саду. Именно в этом проявляется инновационный потенциал, потому что новые технологии

меняют характер образовательной реальности, переходя от оценочно-контролирующей к поддерживающей и развивающей.

Выводы. Проведённый теоретический анализ позволил нам определить, что инновационные технологии в дошкольном образовательном учреждении представляют собой научно обоснованные и системно организованные способы педагогической деятельности, обеспечивающие обновление образовательной практики и повышение качества развития детей. В рамках дошкольных учреждений их ключевым критерием становится психолого-педагогическая безопасность, а именно способность технологии поддерживать эмоциональное благополучие ребёнка, предотвращать психотравмирующие ситуации и снижать риски перегрузки и конфликтов. Наиболее значимыми для формирования безопасной психолого-педагогической среды являются такие технологии, как личностно-ориентированные, игровые, эмоционально-поддерживающие, а также технологии организации развивающей образовательной среды. Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности применения интегративной модели внедрения инновационных технологий в ДОУ для повышения эмоционального комфорта воспитанников и профилактики конфликтности. Перспективы дальнейших исследований связаны с экспериментальной проверкой эффективности предложенной системы технологий и разработкой методических рекомендаций по её внедрению с учётом специфики конкретного возраста воспитанников дошкольного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулшехидова, Х. Э. Использование средств инновационных технологий в дошкольном образовании / Х. Э. Абдулшехидова // Перспективы развития высшей школы. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2024. – С. 229-236.

2. Габер, И. В. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды: методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций / И. В. Габер. – Москва: Смысл, 2021. – 202 с.

3. Гавришова, Е. В. Педагогический менеджмент как условие устойчивого развития инновационного потенциала педагога дошкольного учреждения / Е. В. Гавришова, Т. В. Панова, О. В. Фирсова // Вестник Белгородского института развития образования. – 2021. – Т. 8, № 2(20). – С. 55-67.

4. Силантьева, Н. Н. Инновационные технологии в современном дошкольном образовании / Н. Н. Силантьева, Е. Ю. Малий // Национальные ценности образования: детский сад, школа, вуз. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет, 2024. – С. 457-460.

5. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2018. – 365 с.

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF A SAFE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOLS

Annotation. This article provides a theoretical justification for the importance of using innovative technologies in the process of forming a safe psychological and pedagogical environment in preschools. The article defines the essence of innovative technologies in preschool education. The types of innovative technologies and the mechanisms of their influence on the formation of a safe psychological and pedagogical environment in preschool educational institutions are revealed.

Keywords: information technologies, psychological and pedagogical environment, safety, preschool educational institution, preschool children**.**

Levterova Yana Nikolaevna
Scientific adviser: Nezgovorova Natalia Petrovna, Senior Lecturer
Donetsk State University

УДК 376.1

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Левченко В.В.
Научный руководитель: Орехова Л.Н., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования социально-коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Анализируются особенности коммуникативной сферы данной категории детей, определяется сущность социально-коммуникативного взаимодействия. Основное внимание уделено потенциалу арт-терапии как эффективного средства коррекции и развития, раскрываются механизмы ее воздействия. Описаны конкретные арт-терапевтические техники, направленные на преодоление коммуникативных барьеров, развитие эмпатии и навыков совместной деятельности
Ключевые слова: задержка психического развития, социально-коммуникативное взаимодействие, коммуникативные навыки, арт-терапия, коррекционно-развивающая работа, дети с ОВЗ.

Формирование способности к эффективному социально-коммуникативному взаимодействию является одной из центральных задач развития личности ребенка. Для детей с задержкой психического развития (ЗПР) эта задача приобретает особую значимость и сложность, так как трудности в общении часто становятся вторичным дефектом, усугубляющим их социальную дезадаптацию. Несформированность коммуникативных навыков ограничивает возможности обучения, построения дружеских отношений и интеграции в детский коллектив.

Вопросом становления коммуникативной области и социального взаимодействия таких детей занимались известные российские исследователи: В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, Е.С. Слепович. Проведенные ими изыскания позволили выявить типичные черты: ослабленную потребность в контактах, ограниченность речевого арсенала, проблемы в распознавании эмоционального состояния партнера, неспособность выстраивать диалог и совместную деятельность со сверстниками. Как отмечал В.В. Лебединский, при ЗПР страдает не только операциональная составляющая деятельности, но и мотивационно-потребностный блок, что непосредственно сказывается на характере социальных связей.

Цель настоящей работы заключается в том, чтобы теоретически обосновать и продемонстрировать возможности арт-терапии в качестве специального инструмента развития навыков социально-коммуникативного взаимодействия у детей с ЗПР.

Социально-коммуникативное взаимодействие представляет собой многогранный процесс установления и поддержания взаимосвязей между индивидами, вызванный нуждами в совместной активности. Его структура включает следующие аспекты:

- Коммуникативный аспект: передача и получение информации (как вербальной, так и невербальной).
- Интерактивный аспект: координация совместных действий, способность к договоренностям, распределению функций, слаженному поведению.
- Перцептивный аспект: восприятие, понимание и эмоциональное откликание на партнера (способность к эмпатии).

У детей с ЗПР каждый из названных компонентов характеризуется определенными дефицитами:

1. В сфере коммуникации: речь часто отличается ситуативностью, скудностью словаря, наличием аграмматизмов. Дети затрудняются в формулировании просьб, вопросов, поддержании диалогической речи. Невербальные средства (мимика, жесты) отличаются недостаточной выразительностью или несоответствием контексту.

2. В сфере интеракции: преобладает предметно-практическое манипулирование над речевым сотрудничеством. Наблюдается склонность к конфликтам из-за неумения принимать во внимание интересы окружающих, присутствует ожидание четких указаний от взрослого, отмечается пассивность в групповых формах работы.

3. В сфере перцепции: возникают сложности с распознаванием эмоций по выражению лица или интонации голоса. Собственные эмоциональные проявления могут быть недостаточно дифференцированными и излишне импульсивными. Это ведет к неверному пониманию состояния собеседника и, как следствие, к неадекватным поведенческим реакциям.

Для оценки уровня сформированности социально-коммуникативных умений у дошкольников с ЗПР был организован первичный эксперимент в ГБДОУ «Детский Сад № 4 "Сказка" Г.О. Дебальцево» ДНР. В исследовании приняли участие 10 детей дошкольного возраста с диагностированной задержкой психического развития. Отбор испытуемых осуществлялся с учетом следующих условий:

1. Соответствие по возрасту (в исследовании приняли участие дети в возрасте 6-7 лет).

2. Единство типа отклонения (у всех участников обследования диагностирована задержка психического развития).

Для анализа социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР были использованы следующие диагностические методики:

1. «Исследование развития коммуникации со сверстниками» (Орловой И. А., Холмогоровой В. М.) – для определения степени сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста.

2. Методика «Неоконченный рассказ» (К. Фопель) – для оценки уровня развития эмпатии у детей дошкольного возраста.

3. «Наблюдение за свободной деятельностью» (по А.И. Анжаровой) – для выявления особенностей межличностного взаимодействия ребенка в системе «ребенок-ребенок».

По итогам анализа данных, полученных с помощью этих методик, было установлено, что у 20% детей коммуникативные умения находятся на начальной стадии развития, характеризующейся общей слабостью выраженности всех основных показателей. У этих детей отмечается минимальный и непостоянный интерес к сверстникам, а иногда его полное отсутствие. Они не инициируют общение, не обращаются к другим детям, не проявляют инициативы в установлении контакта и не стремятся привлечь внимание сверстников. Инициативность у таких детей отсутствует, они не проявляют интереса к совместной деятельности.

У 80% старших дошкольников с ЗПР выявлен средний уровень развития коммуникативных умений. Этот уровень характеризуется неравномерностью выраженности различных аспектов коммуникации. Интерес к деятельности сверстников у детей непостоянен и быстро угасает, сменяясь другими занятиями. Инициация контактов происходит преимущественно при поддержке взрослых. Адаптация к игровым действиям сверстников не является приоритетной. Не был выявлен высокого уровня развития коммуникативных способностей у данной группы детей. На основе анализа результатов, полученных с помощью методики И. А. Орловой и В. М. Холмогоровой «Диагностика развития общения со сверстниками», можно сделать вывод о низком уровне развития коммуникации со сверстниками у старших дошкольников с ЗПР. Они проявляют слабый интерес к своим ровесникам, испытывают трудности в общении и редко используют речь как средство взаимодействия.

Для оценки эмоциональной составляющей коммуникативной компетентности, включая эмоциональную чувствительность, эмпатию и внимание к чувствам окружающих, была применена методика К. Фопеля «Неоконченный рассказ».

Исследование показало слабое развитие эмпатических способностей у данной группы детей. У 50% детей зафиксирован средний уровень эмпатии. Эти дети проявляют избирательное сочувствие в зависимости от ситуации, не всегда активно дополняют истории и выражают свои чувства, демонстрируя меньшую рефлексию и сдержанность в эмоциональных проявлениях. У оставшихся 50% детей эмпатия была оценена как слабо развитая; они проявили незначительное сочувствие в предложенных историях, демонстрируя эмоциональную скованность. Дети с ярко выраженной эмпатией в исследуемой группе не обнаружены.

Обобщая результаты, следует отметить, что некоторые старшие дошкольники с ЗПР демонстрируют эмпатию в определенных ситуациях, в то время как другие не проявляют склонности к сочувствию и переживанию, оставаясь равнодушными к окружающим.

В рамках методики А.И. Анжаровой «Наблюдение в свободной деятельности» проводилось невключенное наблюдение за поведением детей во время свободной деятельности. Важно отметить, что дети с ЗПР находились в группах вместе с нормально развивающимися сверстниками. Полученные данные показали, что инициативное поведение наблюдалось лишь у 10% детей, у 50% детей отмечались единичные проявления, а 40% детей не проявляли инициативы. Что касается чувствительности, 60% детей она была выражена крайне слабо, у 40%детей наблюдались проявления, близкие к среднему уровню, а 20% дошкольников с ЗПР проявили полное отсутствие чувствительности к действиям сверстников, не интересуясь происходящим вокруг.

Экспериментальное изучение социально-коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР выявило, что уровень их развития находится в диапазоне от низкого до среднего. Дошкольники с ЗПР часто проявляют сдержанность в общении, что обусловлено их особыми психологическими характеристиками.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что у старших дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются трудности в формировании коммуникативных навыков, проявляющиеся в неустойчивом или отсутствующем интересе к сверстникам, ограниченном использовании речи как средства общения, проблемах во взаимодействии, недостаточной эмпатии и ограниченном выражении эмоций по отношению к сверстникам

Исходя из полученных экспериментальных данных, можно сделать вывод, что дошкольники с ЗПР нуждаются в коррекционной помощи учителя-дефектолога и педагога-психолога. Коррекционная работа должна быть направлена на комплексное развитие всех составляющих социально-коммуникативного взаимодействия.

Арт-терапия – это направление психотерапии и психокоррекции, основанное на использовании творческой, художественной деятельности для выражения чувств, исследования внутреннего мира и решения психологических проблем. Ее эффективность в работе с детьми с ЗПР, в том числе и для развития коммуникации, обусловлена рядом факторов:

- Невербальная экспрессия: искусство становится «мостиком» для детей, чья речевая функция ослаблена. Через рисунок, лепку, танец ребенок может выразить то, что не может сказать словами – страхи, обиды, радость.
- Снижение тревоги и защитных механизмов: творческий процесс в безопасной, игровой форме снижает уровень напряжения. Ребенок не боится сделать ошибку, так как в искусстве нет правильных и неправильных ответов. Это открывает его для контакта.
- Символический язык: арт-терапия оперирует образами и символами, которые более доступны для детей с ЗПР, чем абстрактные логические конструкции. Через метафору можно проработать сложные социальные ситуации.
- Опосредованное общение: совместная творческая деятельность (например, создание общего коллажа или групповой скульптуры) естественным образом требует общения: нужно договориться о теме, цвете, распределить зоны ответственности, помочь

друг другу. Общение происходит через предмет деятельности, что снижает психологический барьер.

• Развитие эмпатии и рефлексии: обсуждение созданных работ («Что ты нарисовал?», «Что чувствует этот герой?», «Как думаешь, почему у твоего соседа здесь такой яркий цвет?») учит детей понимать свои и чужие эмоции, формулировать мысли, слушать других.

Как отмечала М.В. Киселева, арт-терапия создает для ребенка ситуацию успеха, повышает его самооценку и уверенность в собственные силы – ключевые условия для инициации социальных контактов.

На практике с детьми с ЗПР могут применяться разнообразные техники в зависимости от целей занятия.

А. Техники, направленные на установление контакта и снижение напряжения:

• «Совместный рисунок на большом листе»: Дети рисуют на одном листе бумаги, сначала хаотично, затем по заданной теме. Техника учит учитывать присутствие другого, делиться пространством.

• «Звуковая палитра»: Использование простых музыкальных инструментов (бубен, маракасы, колокольчик) для невербального «диалога»: один изображает ритм-вопрос, другой – ритм-ответ.

Б. Техники, развивающие навыки совместной деятельности и кооперации:

• «Создание общего коллажа/панно»: группа получает задание (например, «Волшебный лес») и множество материалов (вырезки, ткани, нитки, краски). Необходимо договориться, что и где будет располагаться, кто какую часть делает. Формируются навыки планирования, уступчивости, взаимопомощи.

• «Групповая лепка»: создание одной скульптуры или композиции из пластилина или глины. Физический контакт с материалом, необходимость согласовывать действия («Держи вот тут, а я прилеплю»).

• «Продолжи рисунок соседа»: каждый начинает рисунок, а затем по сигналу передает его по кругу. В итоге получается коллективная работа. Учит принимать идеи других и встраиваться в общий замысел.

В. Техники, способствующие пониманию эмоций и развитию эмпатии:

• «Рисуем эмоции»: изображение радости, грусти, злости через цвет, форму, абстрактные пятна с последующим обсуждением: «На что похожа твоя злость?», «У кого еще радость получилась колючей?».

• «Сказкотерапия с элементами драматизации» (по А.В. Гнездилову): совместное сочинение сказки, распределение ролей, изготовление простых масок или костюмов и ее разыгрывание. Позволяет «примерить» на себя разные социальные роли, проиграть модели поведения.

• «Танец-зеркало» (танцевально-двигательная терапия, по А.Г. Чурашову): дети разбиваются на пары, один – ведущий, второй – «зеркало», которое точно повторяет его движения. Затем роли меняются. Развивает внимание к партнеру, умение «считывать» невербальные сигналы.

Важно отметить, что арт-терапия является частью комплексного подхода. Ее эффективность возрастает при сочетании с другими средствами:

1. Специально организованное игровое взаимодействие: сюжетно-ролевые игры, игры с правилами («Дженга», «Лото»). Игра – ведущая деятельность дошкольного и младшего школьного возраста, естественная среда для отработки социальных ролей.

2. Коммуникативные тренинги и беседы: структурированные занятия, направленные на обучение конкретным речевым формулам (приветствие, просьба, отказ), развитие диалогической речи через обсуждение прочитанного, просмотренного мультфильма.

3. Технологии социальных историй (К. Грей): короткие описания конкретных социальных ситуаций, которые объясняют ребенку, что происходит, что другие люди могут чувствовать или думать, и какое поведение является ожидаемым.

4. Театрализованная деятельность: более структурированная, чем спонтанная драматизация в арт-терапии. Работа над спектаклем развивает все компоненты коммуникации: речь (дикция, выразительность), невербалику (жест, мимика), взаимодействие (слаженность).

5. Телесно-ориентированные практики: упражнения на снятие мышечных зажимов, дыхательные техники помогают снизить общий уровень тревожности, что улучшает качество контакта.

Таким образом, формирование навыков социально-коммуникативного взаимодействия у детей с ЗПР представляет собой многоаспектную задачу, требующую учета их специфических особенностей. Арт-терапия выступает как мощное и гибкое средство коррекции, обладающее уникальным набором преимуществ: опора на невербальную и символическую экспрессию, создание атмосферы безопасности и принятия, обеспечение условий для опосредованного и естественного общения.

Через совместную творческую деятельность в арт-терапевтическом пространстве дети с ЗПР учатся выражать себя, понимать других, договариваться и сотрудничать. Интеграция арт-терапевтических техник в систему коррекционно-развивающей работы, наряду с другими методами (игровыми, тренинговыми, театрализованными), позволяет создать комплексные условия для успешной социальной адаптации и интеграции данной категории детей в общество. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных методических программ, сочетающих различные направления арт-терапии для решения задач коммуникативного развития при разных вариантах ЗПР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования – М.: Педагогика,1986.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т.3 / Л.С. Выгодский. – М., 1993.
3. Гнездилов А.В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина… / А.В. Гнездилов. – СПб. : Речь, 2003. – 290 с.
4. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми / М.В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 78 с.
5. Крюкова С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей… / С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник. – М. : Генезис, 2002. – 208 с.
6. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. - М.: Академия, 2013. - 148 с.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие / В.В. Лебединский. – М. : Академия, 2013. – 144 с.
8. Чурашов А.Г. Танцевальная арт-терапия: учебно-практ. пособие / А.Г. Чурашов. – Челябинск : Цицеро, 2018. – 152 с.

ART THERAPY AS A MEANS OF DEVELOPING SOCIAL-COMMUNICATIVE INTERACTION SKILLS IN CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

Abstract: The article addresses the problem of developing social-communicative skills in children with mental development delay (MDD). It analyzes the characteristics of the communicative sphere in this category of children and defines the essence of social-communicative interaction. The main focus is on the potential of art therapy as an effective means of correction and development, with its mechanisms of impact being revealed. Specific art therapy techniques aimed at overcoming communication barriers, developing empathy, and fostering cooperative skills are described.

Keywords: mental development delay, social-communicative interaction, communication skills, art therapy, correctional and developmental work, children with special needs.

Levchenko V.V.
Academic Supervisor: Orekhova L.N., Senior Lecturer
Donetsk State University
E-mail: vera.l@mail.ru

УДК 373.3

ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В РАЗВИТИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Лесная А. Р.
Научный руководитель: Сипачева Е.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье раскрывается значение повышения цифровой грамотности обучающихся как составной части функциональной грамотности для успешной социализации в условиях цифровизации образования. Подчеркивается роль учителя в организации работы с электронными образовательными ресурсами и обеспечении безопасного взаимодействия детей с цифровой средой. Определяются педагогические условия, способствующие эффективному развитию цифровых умений и навыков в начальной школе. Практическая значимость статьи заключается в возможности использования представленных положений в образовательной практике. Для повышения актуальности приводятся конкретные примеры использования ЭОР в учебном процессе, разработанные автором статьи.
Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, цифровая грамотность, функциональная грамотность, младшие школьники, цифровая безопасность.

Вступление. Современный этап развития образования, отмеченный активной цифровизацией, требует обновления подходов к обучению в начальной школе. Внедрение цифровых технологий актуализирует проблему развития цифровой грамотности учащихся младших классов, которая является критически важной составляющей функциональной грамотности и основой для успешной учебы и интеграции в общество.

Начальная школа – это фундаментальный этап для становления учебной самостоятельности и цифровых компетенций. Электронные образовательные ресурсы (далее – ЭОР) выступают эффективным средством для формирования у детей ответственного, защищенного и конструктивного поведения в цифровой среде, что подчеркивает значимость настоящего исследования.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании возможностей использования электронных образовательных ресурсов в процессе формирования цифровой грамотности младших школьников как составной части функциональной.

Основная часть. Цифровая грамотность представляет собой одну из ключевых компонент в системе функциональной грамотности. Для младшего школьного возраста она трактуется как интегративное образование, сочетающее в себе знания, умения, навыки и ценностные установки, направленные на осознанное, безопасное и продуктивное применение цифровых инструментов в различных видах деятельности. По сути, это способность обучающегося использовать технологии для решения соответствующих возрасту учебных и практических задач в рамках принятых социальных норм.

Согласно определению О. В. Анопкиной, «Цифровая грамотность – система базовых знаний, навыков и установок в сфере использования цифровых технологий, фундамент развития цифровой компетенции: коммуникативная грамотность, информационная грамотность, компьютерная грамотность, медиаграмотность, отношение к технологическим инновациям» [2, с.83]. Данное определение позволяет рассматривать цифровую грамотность как многокомпонентное и динамичное образование, формирование которого должно начинаться уже на этапе начального обучения.

В структуре функциональной цифровой грамотности младших школьников выделяются несколько взаимосвязанных компонентов. Информационный компонент включает умение осуществлять поиск информации в цифровой среде, отбирать релевантные источники, анализировать и оценивать полученную информацию с точки

зрения ее достоверности и полезности. Формирование данного компонента способствует развитию познавательной самостоятельности обучающихся. На уроке окружающего мира учащиеся используют интерактивную карту страны, самостоятельно находят важные географические объекты, делают скриншоты и создают мини-презентации, делясь результатами с одноклассниками. Такой подход помогает развивать умение анализировать информацию и работать с цифровыми инструментами.

Коммуникативный компонент цифровой грамотности связан со способностью младших школьников осуществлять взаимодействие в цифровой среде, использовать средства электронной коммуникации для учебных целей, соблюдать нормы сетевого этикета и правила безопасного общения. Данный компонент тесно связан с формированием культуры общения и социальной ответственности. Учащиеся создают совместный электронный проект «Мои любимые книги», в котором каждый ребенок добавляет текст и изображения, обсуждает с одноклассниками идеи и соблюдает правила сетевого этикета. Это способствует формированию навыков безопасного взаимодействия в цифровой среде и развитию командной работы.

Технологический компонент отражает уровень владения базовыми навыками работы с цифровыми устройствами, программным обеспечением и электронными образовательными ресурсами. Он включает умение использовать цифровые инструменты для выполнения учебных заданий, создания простых цифровых продуктов и организации собственной учебной деятельности [1]. Это помогает закреплять навыки работы с цифровыми устройствами и программами, развивает творческое мышление и самостоятельность

Ценностно-нормативный компонент функциональной грамотности предполагает формирование у обучающихся осознанного отношения к цифровым технологиям, понимание правил цифровой безопасности, ответственности за собственные действия в сети и уважения прав других пользователей цифровой среды. На уроках воспитательной деятельности учащиеся создают «Правила безопасного поведения в сети» в виде электронной инфографики. Дети совместно обсуждают, какие действия безопасны, а какие — нет, и размещают свои рекомендации на школьной образовательной платформе. Это помогает формировать ответственность и уважение к правам других пользователей цифровой среды.

Для определения уровня сформированности функциональной грамотности младших школьников применяется система комплексной педагогической диагностики, ориентированная на выявление степени овладения обучающимися цифровыми знаниями, умениями, навыками и ценностными установками. Диагностика в данном случае рассматривается не как разовая процедура, а как непрерывный процесс, сопровождающий использование электронных образовательных ресурсов в учебной деятельности.

В структуру диагностического инструментария входят практико-ориентированные задания, направленные на проверку способности младших школьников использовать цифровые устройства и электронные ресурсы для решения учебных задач. Такие задания позволяют оценить умение обучающихся находить необходимую информацию, работать с интерактивными материалами, выполнять задания в электронных образовательных средах и создавать простейшие цифровые продукты.

Важным компонентом диагностики является тестирование цифровых умений, которое позволяет выявить уровень сформированности базовых представлений о цифровых технологиях, правилах работы с ними и основах цифровой безопасности. Тестовые задания носят возрастосообразный характер и ориентированы на выявление понимания обучающимися элементарных норм поведения в цифровой среде.

Наряду с тестированием и практическими заданиями широко используется педагогическое наблюдение за деятельностью младших школьников при работе с

электронными образовательными ресурсами [3]. Наблюдение позволяет оценить уровень самостоятельности обучающихся, особенности их взаимодействия с цифровой информацией, способность к самоконтролю и соблюдению правил безопасного поведения в сети. При наблюдении за самостоятельной работой в интерактивной образовательной платформе учитель фиксирует, кто из учащихся умеет корректно искать информацию, кто использует подсказки, а кто создает собственные решения. На основе этих наблюдений составляются индивидуальные рекомендации и задания для развития цифровой грамотности.

Результаты диагностики используются учителем для корректировки содержания и методов цифрового обучения, индивидуализации образовательного процесса и выстраивания траектории формирования функциональной цифровой грамотности каждого обучающегося.

Особая роль в процессе формирования цифровой грамотности принадлежит учителю начальных классов. Как отмечает Е. В. Сипачева, «необходимо обеспечить развитие личности, готовой к жизни и дальнейшему развитию в сложнейших информационно-знаниевых цифровых системах» [6, 301]. Именно педагог определяет стратегию и тактику использования цифровых технологий в образовательном процессе, обеспечивая их целенаправленное и педагогически обоснованное применение. Учитель не только использует электронные образовательные ресурсы, но и проектирует содержание цифровой деятельности обучающихся, подбирает адекватные формы и методы работы, а также контролирует и оценивает результаты освоения цифровых навыков [1].

Важной функцией учителя является отбор электронных образовательных ресурсов с учетом возрастных особенностей младших школьников, их психофизиологических возможностей, уровня познавательной активности и индивидуальных образовательных потребностей. Качественный и продуманный подбор ЭОР позволяет обеспечить педагогическую целесообразность цифрового обучения, способствует развитию интереса к учебной деятельности и предотвращает формальное, неосмысленное использование цифровых технологий. При этом педагог ориентируется не только на технические характеристики ресурса, но и на его дидактическую ценность, соответствие образовательным стандартам и задачам обучения.

В процессе организации учебной деятельности учитель формирует у обучающихся первоначальные представления о правилах работы с цифровыми устройствами, основах цифровой безопасности, нормах этического поведения и культуры общения в информационной среде. Значительное внимание уделяется обучению безопасному использованию сети Интернет, соблюдению правил защиты персональных данных и осознанию возможных рисков цифрового пространства. Кроме того, педагог способствует развитию у младших школьников критического отношения к цифровой информации, формированию умений анализировать, сравнивать и оценивать информацию, различать достоверные и недостоверные источники.

Профессиональная готовность учителя к работе в цифровой образовательной среде предполагает владение современными цифровыми инструментами, методиками их педагогического использования, а также способность к постоянному профессиональному саморазвитию и обновлению цифровых компетенций [3]. Учитель выступает образцом ответственного, осознанного и этически корректного использования цифровых технологий, что оказывает значительное влияние на формирование цифровой культуры младших школьников и их отношение к цифровой среде в целом.

Эффективное формирование цифровой грамотности младших школьников возможно при реализации комплекса педагогических условий, включая: систематическую интеграцию ЭОР в учебный процесс, использование интерактивных форм и методов обучения, проектную и практическую деятельность, сотрудничество с

родителями и коллегами. Эти условия направлены на создание благоприятной образовательной среды, способствующей активному и осознанному включению обучающихся в цифровую деятельность.

Одним из ключевых педагогических условий является систематическая интеграция электронных образовательных ресурсов в учебный процесс начальной школы. ЭОР должны использоваться не эпизодически или фрагментарно, а как органичная и логически выстроенная часть урока, способствующая достижению образовательных, развивающих и воспитательных целей. Последовательное использование цифровых ресурсов позволяет формировать у младших школьников устойчивые навыки работы с информацией и цифровыми инструментами. Проведение учебных квестов в цифровой среде, организация «виртуальных выставок» детских рисунков и проектов, совместная разработка электронных мини-проектов по окружающему миру и литературе. Эти активности делают обучение интерактивным, мотивируют детей и повышают осознанное использование цифровых ресурсов.

Важным педагогическим условием является применение интерактивных форм и методов обучения, ориентированных на активное включение обучающихся в цифровую образовательную деятельность. По мнению Е. А. Селивановой, «одним из направлений интерактивного обучения является использование информационных технологий, что дает учителю возможность провести любой урок на более высоком техническом уровне, наполняет урок информацией» [5, с.99]. Использование интерактивных цифровых инструментов повышает мотивацию обучающихся, способствует развитию познавательной активности, самостоятельности и интереса к учебному материалу, а также создает условия для формирования функциональной грамотности в процессе практической деятельности.

Одним из значимых направлений формирования цифровой грамотности младших школьников является использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для активизации познавательной активности. Применение ЭОР позволяет не только разнообразить формы представления учебного материала, но и стимулировать самостоятельное исследование, развитие критического мышления и творческих способностей учащихся. При правильной организации учебного процесса цифровые ресурсы создают условия для индивидуализации обучения: каждый ученик может работать в собственном темпе, получать мгновенную обратную связь и корректировать свои действия на основе результатов работы.

Использование ЭОР также способствует повышению мотивации к обучению. Дети проявляют больший интерес к материалу, когда он представлен в интерактивной форме, с элементами визуализации, анимации или игровых ситуаций. Как отмечает Коровина Е.С., «Использование ЭОР позволяет осуществить задуманное, сделать урок более результативным, чем при использовании традиционных методов» [3, с.52]. Это подтверждает, что внедрение цифровых инструментов в учебный процесс не только расширяет возможности преподавания, но и напрямую влияет на эффективность усвоения знаний младшими школьниками.

Особое внимание при этом уделяется интеграции ЭОР с традиционными методами обучения, что позволяет сочетать преимущества цифровых технологий с устоявшимися педагогическими практиками. Такой подход обеспечивает более глубокое понимание материала, способствует формированию навыков самостоятельной работы с информацией и развивает критическое отношение к различным источникам знаний. В результате использование ЭОР становится не просто техническим дополнением к уроку, а важным инструментом развития познавательной активности и функциональной грамотности учащихся [3].

Формирование функциональной грамотности у младших школьников представляет собой приоритетную задачу современной педагогики, реализация которой немыслима

без комплексного подхода, охватывающего педагогические, методические и организационные составляющие. Центральной фигурой в этом процессе является учитель начальных классов, выполняющий роль не только архитектора цифровой образовательной среды, но и гида, который прививает учащимся способность к безопасному, осмысленному и критическому восприятию информации.

В исследовании С. К. Абирлидина, К. Б. Копбалина, Ю. Гелишли определены ключевые векторы работы педагога по развитию цифровой грамотности: целенаправленный подбор и планомерное применение ЭОР с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей; внедрение интерактивных методик; развитие критического мышления и навыков обработки цифровой информации; воспитание культуры безопасного и ответственного использования технологий. Подчёркнуто, что педагог организует пространство для самостоятельной и проектной работы учащихся, где они могут применять знания на практике, что стимулирует познавательный интерес и формирует компетенции, востребованные в XXI веке [1].

Особая роль отводится методически выверенному использованию ЭОР. Эти инструменты дают возможность вариативно представлять учебный контент, усиливать учебную мотивацию и выстраивать индивидуальные траектории обучения. Гармоничное сочетание цифровых ресурсов с классическими педагогическими методами обеспечивает целостность учебного процесса, способствует становлению у детей умений самостоятельного поиска информации и ее критической оценки, что в итоге формирует у них прочную цифровую компетентность.

Существенное значение имеет также профессиональное взаимодействие педагога: с родителями для обеспечения преемственности в освоении цифровых навыков в домашней среде, и с коллегами — для обмена эффективными практиками и внедрения педагогических инноваций. Такое партнерство создает единое образовательное пространство, в котором цифровая грамотность развивается системно и естественно.

Выводы. Следовательно, процесс формирования цифровой грамотности у младших школьников носит многоаспектный характер, и педагог выступает в нем главным системообразующим элементом, от которого зависят качество и эффективность обучения. Применение комплексной стратегии, включающей использование ЭОР, интерактивные формы работы, проектную деятельность, а также сетевое взаимодействие с семьями учащихся и профессиональным сообществом, позволяет сформировать у детей не только технические умения, но и ответственное, критическое и осмысленное отношение к цифровому миру. Это создает фундамент для их успешной учебы и активной социализации в условиях информационного общества, закладывая базу для будущего развития цифровых компетенций и личностного потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абирлидина С. К., Копбалина К. Б., Гелишли Ю. Формирование цифровой грамотности младших школьников // Известия. Серия: Педагогические науки. – 2023. – Т. 70, № 3. – С. 20-30.

2. Анопкина О. В. Цифровая трансформация управления учебным процессом в аспекте развития образовательной среды начальной школы // Символ науки: международный научный журнал. – 2022. – № 4-1. – С. 82-83.

3. Богатырева, Ю. И., Углова А. П. Методические аспекты активизации обучения с использованием цифровых образовательных ресурсов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 6(144).

4. Коровина Е. С. Использование цифровой образовательной среды на уроках в начальной школе // Вопросы педагогики. – 2025. – № 1-1. – С. 50-54.

5. Селиванова Е. А. Интерактивные инструменты цифровой образовательной среды как средство повышения качества образования на уроках в начальной школе // Форум. – 2021. – № 2(22). – С. 98-100.

6. Сипачева Е. В. Визуализация учебной информации как средство повышения качества образовательного процесса // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : Материалы I Международной научно-практической конференции, Донецк, 24 июня 2022

года / Под общей редакцией С.В. Беспаловой, И.А. Кудрейко. Том 2. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. – С. 297-301.

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOL: POTENTIAL OF ELECTRONIC RESOURCES IN THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS

Annotation. The article reveals the importance of improving students' digital literacy as an integral part of functional literacy for successful socialization in the context of digitalization of education. It emphasizes the role of teachers in organizing work with electronic educational resources and ensuring safe interaction between children and the digital environment. The article identifies pedagogical conditions that contribute to the effective development of digital skills in primary schools. The practical significance of the article lies in the possibility of using its findings in educational practice. To enhance the relevance of the article, it provides specific examples of using electronic educational resources in the learning process, which were developed by the author.

Keywords: electronic educational environment, electronic educational resources, digital literacy as a component of functional literacy, junior schoolchildren, and digital security.

Lesnaya A. R.
Scientific Supervisor: Sipacheva E.V., Senior Lecturer
Donetsk State University
E-mail: albinalesnaya@mail.ru

УДК 376.352

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Лысенко О.А.
Научный руководитель: Метусова В.А, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования здорового образа жизни у старших дошкольников с нарушениями зрения. Анализируются специфические особенности развития данной категории детей, обусловливающие необходимость поиска специальных педагогических подходов. Раскрывается потенциал здоровьесберегающих технологий как комплексного средства, включающего гигиенические, педагогические и коррекционные условия. Обосновывается, что системное применение адаптивной физической культуры, офтальмо-гигиенических требований и методов формирования осознанного отношения к здоровью способствует не только сохранению остаточного зрения, но и становлению у детей навыков здорового образа жизни.
Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, нарушения зрения, старший дошкольный возраст, здоровый образ жизни, адаптивная физическая культура.

Современная ситуация с состоянием здоровья детей сопровождается устойчивым ростом функциональных отклонений и хронических патологий. Особенно беспокоит динамика распространённости нарушений зрения - у каждого двадцатого дошкольника обнаруживаются проблемы со зрением, а число детей с близорукостью возрастает ежегодно примерно на 5%. В такой обстановке обеспечение охраны здоровья и развитие у дошкольников привычки к здоровому образу жизни становятся ключевыми государственными приоритетами, официально зафиксированными в федеральном образовательном стандарте дошкольного образования [4].

Исследования в области педиатрии и дефектологии подтверждают, что нарушения зрения оказывают негативное влияние на двигательную активность, пространственную ориентацию, координацию движений и общее физическое состояние ребёнка. У детей с дефектами зрения зафиксированы повышенная утомляемость, сложности в выполнении практических заданий и затруднения в процессах взаимодействия с окружающими [1]. При этом вопросы физического развития и компенсаторной работы при вторичных нарушениях у детей с нарушенным зрением подробно рассматриваются рядом авторов, среди которых - Л. П. Плаксина, Л. В. Фомичёва.

Несмотря на это, пока не разработана комплексная и систематизированная педагогическая модель, направленная на формирование у детей с выраженными нарушениями зрения внутренней установки на заботу о своём здоровье. Большинство существующих программ сосредоточены либо на медицинских и реабилитационных мероприятиях (например, офтальмологическое лечение), либо на общем физическом развитии, игнорируя важнейший воспитательный компонент - воспитание личной ответственности за собственное здоровье. Такое расхождение между потребностью в интегральном формировании культуры здоровья у дошкольников с ограниченным зрением и отсутствием адекватных педагогических подходов создаёт серьёзные методические и практические пробелы.

Цель данной статьи - теоретически обосновать применение здоровьесберегающих технологий как комплексного средства формирования навыков здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и систематизировать их основные компоненты.

Формирование здорового образа жизни у детей с нарушениями зрения невозможно рассматривать в отрыве от специфики их психофизического развития. Зрительный

дефект ведет к обеднению чувственного опыта, ограничению двигательной активности и, как следствие, к гиподинамии. У детей наблюдается низкий уровень развития мышечной системы, нарушение осанки, слабость дыхательной мускулатуры. В таких условиях традиционные методы пропаганды ЗОЖ оказываются малоэффективными без специальной адаптации. Решением данной проблемы выступает внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий, которые в контексте коррекционной педагогики следует понимать не просто как набор медицинских или гигиенических мер, а как целостную педагогическую систему [3].

Анализ научно-методических источников и практического опыта позволяет выделить три взаимосвязанных блока здоровьесберегающих технологий, направленных на формирование ЗОЖ у данной категории детей (таблица 1)

Таблица 1. Комплекс здоровьесберегающих технологий для детей с нарушениями зрения

Блок технологий	Цель	Примеры реализации в ДОУ
1. Организация здоровьесберегающей среды	Снижение зрительного напряжения, профилактика вторичных нарушений, обеспечение безопасности.	Оптимальное освещение, матовые поверхности. Зрительные и тактильные ориентиры в пространстве. Мебель, соответствующая росту. Дидактические материалы с повышенной контрастностью и крупным форматом.
2. Адаптивная двигательная активность	Развитие зрительно-моторной координации, пространственной ориентировки, компенсация гиподинамии, укрепление организма.	Специальные коррекционные упражнения (зрительный тренаж). Упражнения с озвученными и ароматизированными мячами. Утренняя гимнастика с элементами коррекции. Физкультминутки, динамические паузы. Закаливающие процедуры.
3. Формирование осознанного отношения к здоровью	Воспитание мотивации к ЗОЖ, обучение навыкам здоровьесбережения, развитие самостоятельности.	Мотивационный этап: беседы, игровые ситуации, чтение. Формирующий этап: обучение уходу за очками, гигиене. Деятельностный этап: проектная деятельность («Наши верные помощники – глаза»), сюжетно-ролевые игры («Больница», «Спасатели»).

Формирование условий, способствующих сохранению и развитию здоровья ребёнка, предполагает создание особой предметно-пространственной среды. Основой гармоничного развития здорового образа жизни служит комфортная среда, в которой происходит ежедневная деятельность ребёнка. Особое внимание при этом уделяется детям с нарушениями зрения - здесь критически важно соблюдение правил гигиены органов зрения. Необходимо обеспечить организацию пространства с учётом особенностей восприятия: оптимальная освещённость, мягкая цветовая палитра стен в

пастельных тонах, минимизирующая отражение света, наличие тактильных и зрительных ориентиров. Мебель должна быть подобрана с учётом роста ребёнка, чтобы избежать проблем со спиной; дидактические материалы должны отличаться высокой контрастностью, крупным размером и текстурностью, позволяя их эффективно воспринимать на ощупь. Такая среда напрямую влияет на безопасное поведение малыша, снижает нагрузку на зрение и создаёт основу для заботы о своём здоровье.

Второй ключевой элемент - проведение коррекционно-развивающих и оздоровительных мероприятий, направленных на развитие двигательной активности. Реализация программы адаптированной физкультуры играет важную роль в формировании устойчивых навыков движения. Обычные занятия перестраивают с учётом состояния зрения ребёнка. Исследования показывают, что внедрение адаптированных комплексов (например, проект "Играйте на здоровье") положительно сказывается не только на физическом состоянии, но и на общем самочувствии участников [1]. В рамках деятельности используются:

- специальные упражнения, направленные на развитие зрительно-моторной координации, ориентации в пространстве через слух и обоняние, а также укрепление мышечного аппарата вокруг глаз (ви́зуальный тренажёр);

- занятия с применением специальных приспособлений: мячей с различными звуками и ароматами, ярко выраженных ориентиров, которые активизируют сохранные каналы восприятия и усиливают мотивацию к движению.

- необходимые компоненты в расписании дня: утренняя зарядка с упражнениями для глаз, физкультминутки во время сидячих занятий, динамические перерывы, закаливание. Комбинация зрительной, дыхательной и пальчиковой гимнастик помогает снизить усталость и повысить концентрацию внимания у детей.

Третий немаловажный компонент - формирование ответственного отношения к собственному здоровью. Одной из ключевых и наиболее трудоёмких задач становится переход от внешнего воздействия на здоровье к личной заинтересованности ребёнка. Уже в старшем дошкольном возрасте дети могут понимать простейшие связи «причина - следствие». Работа проводится поэтапно. На первом этапе - мотивационном - с детьми ведутся беседы, используются игровые ситуации и чтение художественной литературы, что формирует представление об идеальном здоровом человеке и стремление к силе, бодрости и активности. На втором - формирующем - отрабатываются навыки заботы о своём здоровье: правильное обращение с очками, соблюдение гигиены, безопасное поведение в процессе подвижных игр. Заключительный - деятельностный - этап предполагает создание условий для развития самостоятельности. Особенно эффективна проектная деятельность, при которой дети, исходя из своего жизненного опыта, формулируют и фиксируют правила личной заботы о здоровье.

Важнейшую роль в этом блоке играет тесное взаимодействие всех специалистов и родителей ребенка (схема 1). Только комплексное воздействие и единая стратегия позволяют заложить у дошкольника с нарушением зрения основы культуры здоровья [2].



Схема 1. Взаимодействие специалистов

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие основные результаты:

1. Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими нарушения зрения, выступают не просто вспомогательным, а системообразующим фактором, интегрирующим лечебно-профилактические, коррекционно-развивающие и воспитательные задачи.

2. Эффективность формирования здорового образа жизни у данной категории детей обеспечивается триединством условий: организацией специальной офтальмо-гигиенической среды, использованием адаптированных средств физического воспитания и целенаправленной педагогической работой по формированию осознанного отношения к своему здоровью.

3. Ключевым научным результатом является обоснование того, что здоровьесбережение не сводится к охране зрения, а понимается как формирование у ребенка целостного жизнесохранного поведения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные материалы могут служить основой для разработки комплексных программ воспитания и оздоровления в группах компенсирующей направленности дошкольных образовательных организаций.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в экспериментальной проверке эффективности выделенных педагогических условий, а также в изучении роли семьи в процессе закрепления навыков здорового образа жизни у детей с нарушениями зрения в условиях домашнего воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бусловская Л.К., Климова В.К., Ковтуненко А.Ю., Рыжкова Ю.П. Влияние двигательных режимов программы «играйте на здоровье» на физическое развитие, соматическое здоровье, работоспособность и психоэмоциональный статус дошкольников с нарушениями зрения // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6.

2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников // Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Мозаика-Синтез. – 2014. – 64с.

3. Ошкиной А.А. Формирование здорового образа жизни у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (нарушения зрения): учеб.-метод. пособие / под ред. Тольятти: «Форум». – 2012. – 103 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2014. – 32 с.

HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract. The article examines the issue of forming a healthy lifestyle in older preschoolers with visual impairments. It analyzes the specific developmental characteristics of this category of children, which necessitate the search for special pedagogical approaches. The potential of health-preserving technologies as a comprehensive tool encompassing hygienic, pedagogical, and correctional conditions is revealed. It is substantiated that the systematic application of adaptive physical education, ophthalmological and hygienic requirements, and methods for forming a conscious attitude towards health contributes not only to the preservation of residual vision but also to the development of healthy lifestyle skills in children.

Keywords: health-preserving technologies, visual impairments, older preschool age, healthy lifestyle, adaptive physical education.

Lysenko O.A.
Academic Supervisor: Metusova V.A., Senior Lecturer
Donetsk State University
E-mail: jkzvthx2004@yandex.ru

УДК 784. 9

ВЛИЯНИЕ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Марченко А.В.
Научный руководитель: Слота Н.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается актуальная проблема влияния вокального искусства на духовно-нравственного воспитания в современном обществе, где наблюдается утрата моральных ориентиров. Особое внимание уделяется младшему школьному возрасту как наиболее восприимчивому периоду для усвоения ценностей. Предлагается использовать вокальное искусство как эффективное средство духовно-нравственного развития.
Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, вокальное искусство, младший школьный возраст, ценности, репертуар.

Введение. Проблема духовно-нравственного воспитания в условиях современного общества приобрела важное значение. Потеря моральных ориентиров, обесценивание понятий: совесть, честь, долг, привели к негативным последствиям в обществе. Духовно-нравственное воспитание –это процесс формирования моральных качеств, черт характера, привычек поведения, это регулярная работа, которая должна проходить в совместной деятельности педагогов, родителей и детей, положительно воздействует на процесс воспитания.

В связи с этим, особую актуальность приобретает работа с детьми младшего школьного возраста, так как именно в этот период они особенно восприимчивы к моральным нормам и ценностям, а также активно формируют свою систему взглядов на мир. Вокальное искусство, как один из самых досягаемых и эмоционально насыщенных видов деятельности, обладает огромным потенциалом для формирования нравственных качеств и духовного развития детей младшего школьного возраста.

Цель работы – на основании исследовательской литературы и собственной практики рассмотреть влияние духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста средствами вокального искусства.

Основная часть. Духовность и нравственность взаимосвязаны, но при этом имеют разные направленности

Духовность связана с внутренним миром человека, это самое высокое, к чему стремится человек, направленность его души. Духовные потребности заставляют человека размышлять о мире, смысле жизни, любви, добре, справедливости.

Нравственность – это комплекс моральных качеств человека, система правил и принципов поведения, основанная на его убеждениях. Нравственность – это проявление духовности в поведении человека, в его взаимоотношениях с окружающим миром.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание есть фундамент целостного развития личности.

Многие выдающиеся педагоги прошлого отмечали, что подготовка доброжелательного человека не может сводиться только к его образованию и умственному развитию, и на первый план в воспитании выдвигали духовно-нравственное. В своем трактате «Наставление нравов» выдающийся чешский педагог Я.А. Коменский цитировал древнеримского философа Сенеку, который писал: «Научись сперва добрым нравам, а затем мудрости, ибо без первой трудно научиться последней». Там же он приводил известное народное изречение: «Кто успевает в науках, но отстает в добрых нравах, тот больше отстает, чем успевает» [2].

Великий русский ученый Михаил Васильевич Ломоносов утверждал, что главным в воспитании является формирование человека-патриота, отличающегося высокой нравственностью, любовью к науке, трудолюбием, служением России [3]. Идеал воспитания ученый видел в разносторонне развитом, высокообразованном и культурном человеке. Еще К.Д. Ушинский заметил, что умственное развитие не предполагает и не гарантирует прочной общественной духовной-нравственности. Он был убежден, что «очень умный человек может быть и очень большим плутом» [8].

Мария Монтессори – итальянский педагог и одна из первых женщин-врачей XIX века считала, что в основе духовно-нравственного воспитания должно быть развитие моральных чувств. Под ними она понимала чувство симпатии к людям, сопереживание их огорчениям и радостям. Человек не может стать духовно-нравственным, только заучив правила морали, необходимо активное проявление морального чувства [5].

Очень важно при воспитании ребенка формировать духовно-нравственные представления. В литературе по младшему школьному воспитанию отзывчивость рассматривается авторами с позиции духовно-нравственного воспитания (В.В. Бойко, Г.С. Батищев, Р.В. Овчарова и др.) и понимается как эмоциональная отзывчивость [1,4]. В исследованиях данного направления отмечается, что эмоциональная отзывчивость оказывает глубокое воздействие на становление таких качеств, как чуткость, гуманность, доброта, и выступает первопричиной активных действий ребёнка.

Исследователи считают, что личность с ярко выраженной отзывчивостью отличает понимание эмоционального состояния другого человека, способность проникнуться его переживаниями (в форме сопереживания, сочувствия, сострадания и др.), наличие внутренней психологической активности, побуждающей к внешнему отклику. Развитие эмоциональной отзывчивости ребенка широко рассматривается и в музыкальной педагогике. Музыка оказывает огромное влияние на формирование личности ребенка. Она имеет огромную силу эмоционального воздействия.

В этом возрасте происходит активное формирование психических функций, закладываются основы эстетического восприятия мира, и музыкальные способности характеризуются высокой пластичностью, что позволяет педагогу эффективно использовать различные методы для их развития.

Особенности младшего школьного возраста влияют на развитие восприятия музыки, слуха, чувства ритма и музыкальной памяти.

На первый план выходит эмоциональная непосредственность. Дети этого возраста воспринимают музыку и пение целостно, через призму чувств. Они легко откликаются на яркий, образный характер произведения, весёлую или грустную мелодию. Песня для них – это часто история или картинка, вызывающая живые ассоциации. Их внимание ещё неустойчиво, поэтому их особенно привлекают контрасты: динамики (громко/тихо), темпа (быстро/медленно), настроения.

С другой стороны, активно развивается произвольное внимание и аналитические способности. Школьники уже могут целенаправленно вслушиваться, начинают замечать отдельные элементы в музыкальной композиции – запоминают запев и припев, различают тембры голосов, улавливают простые ритмические рисунки. Однако их восприятие остаётся в значительной степени синкретичным: музыка неотделима от текста, движений, игры. Эффективнее всего они воспринимают пение в сочетании с действием, визуальным рядом или сюжетом. Специалисты отмечают, что в этом возрасте у детей формируются базовые певческие навыки, которые становятся фундаментом для дальнейшего музыкального развития синзетивный период для формирования музыкальных способностей.

Крайне важна социальная составляющая. Коллективное пение удовлетворяет потребность в общении и принадлежности к группе. Успех или неудача в исполнении

напрямую влияют на самооценку. Дети начинают сравнивать себя с другими, формируются первые музыкальные предпочтения, часто под влиянием сверстников или медиасреды.

Восприятие вокала младшими школьниками – это активный эмоционально-образный процесс, где пение выступает как синтез звука, слова, движения и социального взаимодействия, что необходимо учитывать при подборе репертуара и организации музыкальных занятий.

В младшем школьном возрасте, Б.М. Теплов писал, что для младших школьников характерна особая впечатлительность и эмоциональная отзывчивость на музыку. Дети этого возраста живо, непосредственно и непроизвольно реагируют на музыкальные произведения, музыка вызывает у них яркие эмоциональные переживания – радость, грусть, нежность, восторг [7].

Младший школьный возраст – это период активного формирования музыкального вкуса. Репертуар, предлагаемый детям, играет огромную роль в развитии их эстетических представлений. Важно подбирать произведения, соответствующие возрастным особенностям восприятия, учитывать их эмоциональную насыщенность, образность и доступность для понимания. Необходимо разнообразие жанров и стилей: народные песни, классические произведения, современные детские композиции.

Таким образом, младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования музыкальных способностей. Правильно организованное музыкальное воспитание с учетом психологических особенностей детей способствует развитию их эмоциональной отзывчивости, эстетического вкуса, творческого потенциала и гармоничному развитию личности.

Через работу с высокохудожественным материалом, прежде всего с народными и классическими детскими песнями, а также с произведениями патриотической и духовной тематики, дети в доступной форме соприкасаются с понятиями добра, справедливости, любви к Родине, уважения к семье и культурным традициям. Содержание текстов, их идеи усваиваются не назидательно, а через глубокое эмоциональное переживание в процессе исполнения.

Коллективная форма – ансамбль, хор играет особую роль. Она учит ответственности, взаимопомощи, слаженности, умению слышать не только себя, но и других. Ребенок чувствует себя частью целого, что формирует чувство общности и сопричастности. Преодоление трудностей в разучивании сложных произведений воспитывает целеустремленность и трудолюбие.

Таким образом, систематические занятия вокалом, грамотно выстроенные педагогом, способствуют не только развитию музыкальных способностей, но и мягкому, ненавязчивому воспитанию души. Они формируют эмоциональную отзывчивость, нравственный вкус, помогают ребенку отличать прекрасное от безобразного в искусстве и, как следствие, в жизни, что составляет суть духовно-нравственного становления личности.

Ребенок получает духовно-нравственное воспитание в семье, в кругу сверстников, на улице. Духовно-нравственное воспитание осуществляется в самых различных сферах их жизни и деятельности.

Духовно-нравственное воспитания требует определенной системы, последовательности при соблюдении определенных педагогических условий, среди которых следует выделить:

Первое условие – содержательный отбор репертуара. Это основа всей работы. Репертуар становится «учебником нравственности». Произведения должны нести художественную и этическую ценность: народные песни (связь с традициями, мудростью предков), качественная отечественная и зарубежная классика, патриотические и духовные композиции, добрые песни современных авторов. Через

проживание текста и музыки ребенок интуитивно и эмоционально усваивает эталоны добра, справедливости, сострадания.

Второе условие – создание воспитывающей атмосферы совместного творчества. Хоровое или ансамблевое пение – мощнейший инструмент. Оно физически учит слышать друг друга, работать в едином ритме, подчинять личный порыв общему звучанию. Здесь воспитывается ответственность перед коллективом, дисциплина, эмпатия и взаимопомощь. Педагог формирует в коллективе культуру поддержки, где успех одного – радость для всех.

Третье условие – интеграция теоретического осмысления и практического действия. Недостаточно просто спеть песню о доброте. Необходимы диалоги о смысле произведений, историческом контексте, судьбах композиторов. Важно выводить искусство за стены класса: концерты для ветеранов, родителей, благотворительные выступления. Это превращает абстрактные ценности в реальный, социально значимый поступок, дающий ребенку опыт служения и признания.

Таким образом, системный эффект достигается, когда художественный материал (репертуар), особая форма деятельности (коллективное творчество) и личностно-ориентированная коммуникация педагога создают целостную среду для нравственного становления личности.

Основными целями формирования духовно-нравственных качеств младших школьников в рамках вокального ансамбля являются:

1. Воспитание эмоционально-ценностного отношения к миру через музыкальный образ. Цель – научить ребенка не просто исполнять ноты и текст, а проживать, осмысливать и воплощать в звуке этические категории, заложенные в произведении (добро, справедливость, красота, любовь к родному краю). Это достигается через глубокую работу над художественным содержанием репертуара.
2. Развитие способности к коллективному сопереживанию и ответственности. В условиях ансамбля индивидуальный успех неотделим от общего. Цель – сформировать у юного исполнителя понимание, что его внимательность, дисциплина и труд (непосредственно влияют) на результат всей группы. Это фундамент для воспитания чуткости, взаимовыручки и чувства долга.
3. Приобщение к культурной традиции как источнику нравственных ориентиров. Репертуар (народная песня, духовная музыка, классика) выступает как «нравственный кодекс» в художественной форме. Цель – через освоение этого материала помочь ребенку ощутить связь с историей и культурой своего народа, усвоить универсальные ценности, заключенные в них, и сформировать осознанную гражданскую идентичность.
4. Создание ситуации социально значимого успеха. Цель – вывести процесс за рамки учебного класса. Концерты, благотворительные выступления, фестивали патриотической песни переводят усвоенные ценности в плоскость реального поступка – дарить искусство, служить своим талантом обществу. Это закрепляет нравственные установки и дает ребенку опыт социального признания за позитивную деятельность.

Таким образом, цели направлены на то, чтобы через уникальные возможности ансамблевого пения (синтез слова, музыки и коллективного действия) сформировать у ребенка целостную систему отношений: к искусству (как к ценности), к другим (как к партнерам), к обществу (как к сфере ответственности) и к себе (как к нравственной личности).

«Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности. Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребенком собственную красоту – маленький человек осознает свое достоинство, развивает духовные силы ребенка, его творческую активность. Жизнь детей без музыки невозможна, как невозможна без игры и без сказки....» – эти слова Василия

Александровича Сухомлинского, сказанные в прошлом веке, актуальны и в нашем современном мире [6].

Задача педагога:

1. Быть проводником в мир искусства, а не просто учителем техники. Задача – не просто научить петь, а привить любовь к музыке как источнику вдохновения и переживаний. Выбирать репертуар не только по сложности, но и по содержанию: песни с глубоким смыслом, отражающие важные жизненные ценности, раскрывающие красоту окружающего мира. Предлагать детям не просто исполнять композиции, а находить в них личный смысл, пропускать через себя, «проживать» их.
2. Создавать атмосферу доверия и сотрудничества. В ансамбле каждый должен чувствовать себя ценным и важным. Поощрять взаимопомощь, учить слушать друг друга, вместе находить решения. Важно, чтобы дети ощущали себя не просто механизмами, а частью живого организма. Педагог должен быть не «начальником», а старшим товарищем, который всегда готов поддержать и помочь.
3. Развивать эмоциональный интеллект. Музыка – это язык чувств. Помогать детям распознавать и выражать эмоции через пение, осознавать влияние музыки на настроение и поведение. Обсуждать с детьми, какие чувства вызывает у них та или иная песня, как они могут донести эти чувства до слушателей.
4. Воспитывать ответственность и дисциплину. Ансамбль – это командная работа. Каждый должен понимать, что его вклад важен для общего результата. Учить пунктуальности, уважению к партнерам, умению доводить начатое до конца. Но делать это не через строгие наказания, а через осознание ценности совместного труда.
5. Показывать пример нравственного поведения. Дети учатся, глядя на взрослых. Важно быть честным, справедливым, уважительным к другим. Педагог должен демонстрировать собственную любовь к музыке, свою увлеченность делом. Если дети видят, что педагог горит своим делом, они и сами будут вдохновляться.
6. Интегрировать вокальное искусство в жизнь. Не ограничиваться только занятиями в классе. Организовывать концерты, участвовать в конкурсах и фестивалях, выступать перед ветеранами и в социальных учреждениях. Это позволяет детям почувствовать свою полезность, увидеть, что их творчество нужно людям, и способствует формированию активной гражданской позиции.

В конечном итоге, задача педагога по вокалу в дополнительном образовании – помочь ребенку стать не просто хорошим певцом, а гармоничной личностью, способной ценить прекрасное, сопереживать другим и вносить свой вклад в создание лучшего мира. Это работа не только с голосом, но и с душой.

При изучении научных работ, посвященных вокальному искусству в методическом аспекте (опираясь на труды таких деятелей, как Д.Е. Огороднов, В.П. Емельянов, Л.Б. Дмитриев и др.), складывается следующая картина в отношении духовно-нравственного воспитания средствами вокала:

Основной акцент в исследованиях делается на недостаточном осознании педагогами потенциала вокального искусства как средства духовно-нравственного развития личности. Часто, вокальные занятия сводятся к технической тренировке голоса, формированию исполнительских навыков, без должного внимания к глубинному содержанию исполняемых произведений и его влиянию на внутренний мир ребенка.

Довольно редко встречается целенаправленная работа с репертуаром как с инструментом нравственного воздействия. Педагоги часто ориентируются на сложность произведений, соответствие вокальным данным учеников или «модность» произведения, упуская из виду его этическую составляющую. Выбор произведения, таким образом, не всегда осознанно подчинен задачам воспитания.

Отсутствие систематического анализа художественного содержания произведений с детьми. Даже если репертуар подобран удачно, часто проходит мимо обсуждение

нравственного посыла песни, характера героев, их поступков, ценностных ориентиров. Дети просто исполняют текст, не вникая в его суть и не соотнося его с собственным жизненным опытом.

Недостаточно развиты методики активизации эмоциональной вовлеченности детей в процесс исполнения. Вокал, по своей природе, очень эмоционален, но часто эта эмоциональность остается поверхностной, не затрагивая глубинные нравственные чувства. Педагоги не всегда используют техники, позволяющие детям прочувствовать содержание песни, пропустить ее через себя и искренне выразить свои переживания.

Недооценивается роль коллективной вокальной деятельности в формировании нравственных качеств. Работа в ансамбле или хоре – это уникальная возможность научить детей взаимодействию, ответственности, чуткости к другим. Однако, педагоги часто сосредотачиваются на достижении технического совершенства хорового звучания, упуская из виду воспитательный потенциал коллективного творчества.

Крайне редко вокальные занятия объединяются с другими видами художественной деятельности (театром, литературой, изобразительным искусством). Синтез искусств позволяет усилить эмоциональное воздействие на ребенка и сформировать более целостное представление о мире.

Анализ литературы показывает, что, несмотря на огромный потенциал вокального искусства в формировании духовно-нравственных качеств, этот потенциал далеко не всегда реализуется. Требуется переосмысление подходов и разработка методик, направленных на более глубокое и осознанное использование вокала как инструмента воспитания.

Таким образом, можно утверждать, что вокальное искусство является эффективным средством духовно-нравственного воспитания младших школьников, при условии его систематического применения в образовательном процессе, учета возрастных особенностей детей и компетентного руководства со стороны педагога. Описанные условия работы позволяют детям прочувствовать на эмоциональном уровне и оценить этическую значимость, что отобразится на всей их дальнейшей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении / В. В. Бойко. – М. : Филинъ, 1996. – 472 с.
2. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский [Электронный ресурс]. – Режим доступа – URL: http://jorigami.ru/PR_corner/Classics/
3. Ломоносов, М.В. Значение его деятельности для развития просвещения. Тезисы докладов Всес. научно-практ. конф. / Буторина Т. С., Бострем Г. Г. и др. – Архангельск, 1986. – 325 с.
4. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. – Курган: Издательство Курганского Государственного Университета, 2001. – 210 с.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия / В.И. Петрушин. – М.: Владос, – 2000. – 174 с.
6. Сухомлинский, В.А Сердце отдаю детям [Электронный ресурс]. – URL: https://royallib.com/book/suhomlinskiy_v/serdtse_otdayu_detyam.html//
7. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов, 1947. – 338 с.
8. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д, Ушинский. – т. II. – М., 1980. – 655 с.

THE INFLUENCE OF VOCAL ART ON THE SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF YOUTH SCHOOL STUDENTS

Annotation. This paper discusses the current problem of spiritual and moral education in modern society, where there is a loss of moral guidelines. Special attention is paid to primary school age as the most receptive period for the assimilation of values. It is proposed to use vocal art as an effective means of spiritual and moral development.
Keywords: Spiritual and moral education, vocal art, primary school age, values, repertoire.

Marchenko A.V.
Scientific supervisor: Slota N. V., Ph.D.,
Donetsk State University
E-mail: annamarchenko608@gmail.com

УДК 373.31

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Медведева С.И.
Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВПО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматриваются общетеоретические аспекты педагогического партнерства, прослеживается его взаимосвязь с пониманием совместной учебной деятельности педагога и учащегося. Проанализированы понятия педагогического партнерства, педагогического взаимодействия, педагогики партнерства.

Ключевые слова: педагогическое партнерство, педагогическое взаимодействие, педагогика партнерства, совместная деятельность.

В современной системе образования происходят изменения в соответствии с процессами развития общества, технологий в различных отраслях. Вместе с тем, неизменной целью образования остается самореализация личности, утверждение права человека на свободный выбор содержания, форм, режима образования; соблюдение общечеловеческих ценностей и согласование с конкретными ценностями других этнокультур. Это одни из основных принципов развития демократического общества. Соответственно ведущей формой взаимодействия участников образовательного процесса для реализации этих идей и принципов становится партнерство.

По словам ученых, «изменение стиля взаимоотношений … приведет к формированию человека XXI века, умеющего взять на себя ответственность, смело принимающего решения, честно признающего ошибки, порядочного, соблюдающего нормы общечеловеческой морали, а главное, понимающего, что такое СОстрадание, СОдружество, СОтворчество, СОучастие, СОтрудничество» [2].

Партнерство рассматривается как система взаимоотношений, которые происходят в процессе определенной совместной деятельности; способ взаимодействия и взаимоотношений, организованных на принципах добровольности, равенства и дополняемости результатов деятельности всех участников; организационная форма совместной деятельности, предусматривающая объединение лиц на соответствующих условиях разделения труда и активного участия в ее реализации; способ взаимоотношений, при которых сохраняются права каждой из сторон, четко согласованные и слаженные действия участников общего дела, основанные на принципах взаимовыгоды и равноправия.

Партнерство – это особый тип социального взаимодействия, который базируется на принципах равноправия автономных субъектов, их взаимного признания и ответственности, добровольности сотрудничества и ориентации на социально значимые цели. В отличие от сотрудничества, где участие каждого возможно от касательной к доминирующей, партнерство предусматривает равное участие всех сторон, с соблюдением личной и коллективной ответственности.

Партнерство как характеристика социального взаимодействия изучается в рамках теорий и концепций различных наук, в том числе и педагогики.

В педагогике понятие **партнерство** рассматривается через сущностные характеристики педагогического взаимодействия, трактуясь как «процесс непрерывного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающих их взаимную связь и обусловленность, в результате которой каждая из взаимодействующих сторон выступает и как причина другой, и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны [4, с. 30].

Термин **педагогическое взаимодействие** рассматривается учеными как длительные или временные специально организованные контакты педагога с ребенком, целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка; характеризующиеся их взаимной обусловленностью и связью. В педагогическом словаре толкование педагогического взаимодействия подается как «процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребёнка» [3]. Применительно к начальному обучению, по словам И.В. Смородиновой и А.А. Ахвардеевой, «педагогическое взаимодействие учителя и младших школьников − это согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками педагогического процесса значимой для них проблемы или задачи, характерной чертой которой является индивидуализация и ориентация на личность обучаемого» [5].

Видами педагогического взаимодействия, по Е.В. Коротаевой, являются учебное, воспитательное и дидактическое [1, с. 74-76]. Целью учебных взаимодействий является передача знаний, общественного опыта, накопленного человечеством. Воспитательные взаимодействия нацелены на усвоение и творческое переосмысление опыта прошлых поколений подрастающей личностью с целью самоактуализации, саморазвития и социальной адаптации. Целью дидактических взаимодействий является раскрытие закономерностей обучения, обобщение многочисленных связей элементов процесса образования.

Обобщая различные аспекты сущности партнерства, выделим признаки **партнерского взаимодействия**:

– взаимообусловленный контакт и влияние субъектов друг на друга для решения вопросов;

– взаимодействие, направленное на принятие решений, корректировки целей, действий и поведения субъектов;

– толерантное отношение участников к позиции партнеров;

– равноправие сторон в выборе путей решения вопросов;

– добровольность в признании партнерских отношений и уровня включенности в совместную деятельность;

– осуществление выбора партнерами целей, путей, методов, средств на основе компромисса, доброжелательности, доверия, равенства;

– взаимовыгодная заинтересованность сторон, уважение и учет интересов друг друга, поскольку решающим фактором является взаимная полезность;

– совместная взаимная ответственность за действия, выполнение поставленных задач, принятых личных обязательств, полученного результата.

Положения партнерства выражают общепринятую концепцию прав человека, в основе которого лежат две основные ценности – человеческое достоинство и равенство.

Педагогика партнерства выделилась и развивается как научное направление на основе гуманной педагогики. Соответственно она ориентирована на идеи гуманизма, среди которых выделяют следующие:

– восприятие личности полностью такой, какая она есть (учет ее индивидуальных особенностей, а не желания и намерения изменить, привести к усредненным показателям);

– обязательное диалогическое (полилогическое) взаимодействие (каждый участник должен быть услышанным и его мнение должно учитываться);

– знание является необходимым условием творчества, развития и саморазвития личности;

– воспитание личности самой жизнью, с учетом ее потребностей, интересов;

– любовь, доверие, возможность свободного выбора, творчество, инновации, радость познания и общения – основные принципы взаимодействия участников педагогического процесса.

Современное образование должно базироваться на общечеловеческих ценностях, согласованных с конкретными ценностями других этнокультур. Общество становится более открытым и разнообразным. Политические, экономические и культурные процессы обусловливают необходимость личности расширять личностные и профессиональные контакты, приобретать необходимые социальные навыки, проявлять критическое мышление, мобильность и способность к адаптации в новых условиях.

Личность должна быть терпимой к инаковости другого, способной объясниться и сотрудничать. Только при таких условиях общество может продуктивно развиваться. Основной целью образования становится самореализация личности с соблюдением права человека на свободный выбор содержания, форм, режима обучения. Эти нормы требуют государственной и общественной заботы, внимания, сотрудничества, а не формального руководства.

Основой педагогики партнерства является общение, взаимодействие и сотрудничество между учителем, учащимся и родителями. Равенство и ответственность в образовательном процессе обеспечивается четкой формулировкой прав и обязанностей участников, субъектов процесса, их осознание, соблюдение и защита. Ведь ученики, родители и учителя, объединенные общими целями и стремлениями, являются добровольными и заинтересованными, равноправными участниками образовательного процесса, ответственными за результат.

Основными принципами педагогики партнерства при таком подходе являются:

– уважение к личности человека, признание его уникальности и особенности;

– доброжелательное и позитивное отношение к другим;

– доверие друг к другу;

– организация деятельности по технике «диалог – взаимодействие – взаимоуважение»;

– распределение лидерства (соблюдение права выбора и ответственность за него, горизонтальность связей);

– социальное партнерство (соблюдение равенства сторон, добровольность принятия и паритетное распределение обязательств, обязательность выполнения договоренностей).

Педагогическое партнёрство и организация совместной учебной деятельности в начальной школе тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Педагогическое партнёрство создаёт основу для эффективного взаимодействия между учителем, учащимися и другими участниками образовательного процесса, а совместная учебная деятельность, в свою очередь, становится практическим воплощением этого партнёрства, способствуя развитию навыков сотрудничества, коммуникативных умений и личностному росту детей.

Для педагогики партнерства гуманное отношение к ребенку лежит в основе деятельности педагога, поскольку это нельзя заменить никакими образовательными трендами. Это то, что должно быть в центре общения не только между учителем и учениками, но и в отношениях с родителями, коллегами. Образовательная среда – это та модель, которая формирует у ребенка определенное поведение. Если педагогический коллектив работает на принципах гуманной педагогики, тогда не возникает проблем с поведением детей, с возможной агрессией. Образовательный процесс согласно педагогике партнерства не может быть однобоким, то есть только учебным, здесь должен применяться комплексный подход к обучению и воспитанию. Партнерская педагогика ориентирует школу на развитие целостной личности.

Педагогика партнерства реализуется через следующие аспекты:

– Интерактивные методы обучения (групповая работа, проектные задания, дискуссии и т.д.).

– Партнерские встречи, совместные мероприятия.

– Использование современных технологий для улучшения коммуникации (электронные дневники, платформы и приложения).

Роль участников образовательного процесса при условии реализации педагогики партнерства реализуется таким образом:

– педагог: выполняет роль фасилитатора, наставника и организатора учебного процесса; способствует развитию и самостоятельности ученика; обеспечивает комфортную учебную среду;

– учащийся: становится активным участником обучения, принимает ответственность за свои достижения; развивает критическое мышление, творчество и навыки сотрудничества;

– родители: активно участвуют в воспитании и обучении ребенка; поддерживают общие ценности, определенные школой; сотрудничают с педагогами для гармоничного развития ребенка.

Главным для педагогики партнерства, в центре которой личность ребенка, его самобытность, самоценность, является развитие индивидуальных познавательных способностей, максимальное их проявление, инициирование, использование индивидуального (субъективного) опыта каждого ребенка; помощь родителей в самоопределении и самореализации, избегание формирования предварительно заданных качеств, формирование в личности культуры жизнедеятельности.

Педагогика партнерства важна и незаменима ввиду того, что, во-первых, способствует созданию атмосферы, в которой лучше всего раскрывается потенциал каждого ученика, формируется его инициативность и креативность. А это – один из ключевых активов современного мира. Во-вторых, партнерство удовлетворяет потребность в значимости и снижает уровень стресса, что в конечном итоге помогает интеллекту работать более эффективно. В-третьих, такой формат отношений лучше всего готовит молодых людей к профессиональной деятельности и роли активного гражданина в открытом мире

Педагогика партнерства основана на следующих **основах**:

Равноправие участников образовательного процесса.

Учащиеся, родители, школа (учитель) становятся партнерами и работают вместе для общей цели. Обсуждают виды деятельности, планируют мероприятия, работают над ошибками, совместно реализуют проекты. Вся работа участников образовательного процесса направлена на воплощение замыслов и достижение образовательных результатов без принуждения, стрессов и с положительной мотивацией к обучению, саморазвитию и самосовершенствованию.

Слаженная работа между всеми участниками образовательного процесса дает положительные результаты. Поэтому всегда стоит вместе планировать свою деятельность.

Доверие и взаимное уважение.

Успех любого дела зависит от отношений между партнерами. Важно, чтобы все участники образовательного процесса демонстрировали толерантность, эмпатию и открытость к диалогу. У каждого человека разные взгляды на одни и те же вещи, разный опыт, отличные предпочтения, вкусы и желания. При этом учащиеся объединены общим школьным коллективом, какими-то личными отношениями или увлечениями. Поэтому им необходима комфортная среда для реализации своих жизненных задач. Эту среду педагог может создать сам, если будет проявлять терпимость, взаимоуважение и научится прислушиваться к другим.

Ответственность.

При таком подходе все участники образовательного процесса берут ответственность за качество обучения и воспитания. Родители осознают свою главную роль и не перекладывают ответственность на учителя, а вместе приходят к совместному решению о том, как улучшить учебно-воспитательный процесс, как заинтересовать детей и как бороться с вызовами настоящего.

Для того, чтобы образование и обучение всем приносили удовольствие, стоит изменить принять подход партнерства вместо традиционного авторитарного. Педагогика партнерства определяет истинно демократический способ сотрудничества педагога и ребенка, который не отвергает разницы в их жизненном опыте, знаниях, но предполагает безусловное равенство в праве на уважение, доверие, доброжелательное отношение и взаимную требовательность. Такая школа станет возможной только при условии открытого диалога всех участников образовательного процесса.

Таким образом, основой педагогики партнерства является общение, взаимодействие и сотрудничество между учителем, учеником и родителями. Равенство и ответственность в образовательном процессе обеспечивается четкой формулировкой прав и обязанностей участников, субъектов процесса, их осознание, соблюдение и защита. Учащиеся, родители и учителя, объединенные общими целями и стремлениями, являются добровольными и заинтересованными, равноправными участниками образовательного процесса, ответственными за результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пастюк, О. В. Влияние партнерских взаимоотношений на качество образования в начальной школе / О.В. Пастюк. // Национальные приоритеты России. – 2011. – №1 (4). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-partnerskih-vzaimootnosheniy-na-kachestvo-obrazovaniya-v-nachalnoy-shkole (дата обращения: 15.01.2026).

2. Педагогический терминологический словарь. – URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/ (дата обращения: 15.01.2026).

3. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.

4. Смородинова, И.В., Ахвардеева, А.А. Педагогическое взаимодействие учителя и младших школьников / И.В. Смородинова, А.А. Ахвардеева // Журнал педагогических исследований. – 2020. – №. 3. – С. 3-6. – URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/39348/view?ysclid=mkkxpf81ov267796813 (дата обращения: 15.01.2026).

PEDAGOGICAL PARTNERSHIP AS A BASIS FOR ORGANIZING JOINT EDUCATIONAL ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOLS

Annotation. The article examines the general theoretical aspects of pedagogical partnership, traces its relationship with the understanding of joint educational activities of a teacher and a student. The concepts of pedagogical partnership, pedagogical interaction, and partnership pedagogy are analyzed.

Keywords: pedagogical partnership, pedagogical interaction, pedagogy of partnership, joint activity.

Medvedeva S.I.
Scientific adviser: Shumakova E.Y., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: svetlana_medvedeva_1990@mail.ru

УДК 376.37

ИННОВАЦИОННЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

Морозюк Е. А.
Научный руководитель: Лондаренко С. Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Настоящая статья представляет собой анализ инновационных логопедических технологий как инструмента повышения уровня развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения звукопроизносительной стороны речи. В рамках исследования рассматриваются новейшие инновационные терапии, направленные на стимуляцию мелкой моторики, являющейся фундаментом речевого развития. Статья показывает, что современные инновационные технологии, гармонично сочетающиеся с принципами этих педагогических систем, способны значительно повысить мотивацию детей к обучению.
Ключевые слова: мелкая моторика, инновационные технологии, речевое развитие, логопедия.

Речь – это многогранный процесс, объединяющий произношение звуков, их различение, словарный запас и грамматические правила. Речь – это проявление и функционирование языка, сам процесс общения (устного или письменного); она единична для каждого носителя языка [4]. У дошкольников часто наблюдаются трудности с произношением, которые нередко связаны с недостаточным развитием мелкой моторики рук. Это, в свою очередь, негативно влияет на развитие артикуляционного аппарата и общую звуковую культуру. Стандартные методы логопедической коррекции часто оказываются малоэффективными, особенно в условиях современного мира, где дети предпочитают интерактивные и динамичные формы обучения.

В связи с этим, внедрение инновационных технологий, объединяющих игровые, сенсорные и виртуальные элементы, становится ключевым фактором. Эти технологии не просто развивают моторику, но и пробуждают у детей большую мотивацию к обучению.Современные технологии дают возможность для создания индивидуальных траекторий развития, учитывающих уникальность каждого ребенка, и выводят коррекционную работу на качественно новый уровень эффективности.

Взаимосвязь между мелкой моторикой и речью изучали такие педагоги, как Василий Сухомлинский и Мария Монтессори.

По мнению Сухомлинского, степень развития речи ребенка напрямую зависит от того, насколько хорошо развиты тонкие движения пальцев рук. Он объяснял это тем, что в человеческом мозге речевые центры и центры, управляющие движениями пальцев, находятся в непосредственной близости. Таким образом, воздействуя на мелкую моторику, мы можем стимулировать и соседние области, ответственные за речь. Сухомлинский выявил четкие закономерности: если моторика пальцев соответствует возрасту, то и речь развивается нормально. Если же движения пальцев отстают, то и речевое развитие задерживается, даже если общая физическая активность ребенка в норме или даже выше. Он также указывал, что выполнение простых движений руками помогает расслабить не только кисти, но и губы, снимает умственное переутомление и способствует более четкому произношению звуков, что в целом улучшает речь.

Выводы Марии Монтессори не отличались от мнения Василия Александровича Сухомлинского. В своих исследованиях Монтессори установила закономерность: чем выше уровень развития мелкой моторики и сенсорного восприятия кончиков пальцев у ребёнка, тем раньше и успешнее происходит формирование его речевых навыков. Этот

принцип лёг в основу многих монтессори-игр, специально разработанных для стимуляции пальцевой активности.

Принципы методики Монтессори таковы:

Учет индивидуальных особенностей. Взрослый, наблюдая за ребенком, выявляет его интересы и способности. На основе этого он предлагает задания разной сложности, используя дидактические материалы, выбранные самим ребенком.

Развитие через самостоятельность. Взрослый выступает в роли помощника, который дает ребенку возможность действовать самому, а не выполняет задачи за него.

Обучение с удовольствием. Когда обучение вызывает положительные эмоции, это способствует формированию уверенности в себе и делает процесс более продуктивным.

Нами была рассмотрена Су-Джок терапия, которая представляет собой нетрадиционный метод, используемый для стимуляции речевого развития у дошкольников. Основная идея заключается в том, что воздействие на биологически активные точки на ладонях и пальчиках помогает активизировать речевые центры мозга. Для этого применяются специальные Су-Джок-массажеры: массажные шарики для ладоней и металлические кольца, которые надеваются на пальцы и перемещаются по ним, создавая легкое покалывание, для большей заинтересованности ребенка педагоги используют стихотворный материал [1].

Далее была проанализирована такая методика как воскотерапия. Данный метод был адаптирован из практики учителя-логопеда К. В. Федорковской, которая успешно применяла воск для развития мелкой моторики у детей и интегрировала воскотерапию в образовательный процесс в качестве дополнительного компонента.

Работа с природными материалами, такими как воск, является многогранным инструментом для развития детей. Она стимулирует мелкую моторику и одновременно служит эффективным терапевтическим средством: снимает напряжение, способствует улучшению внимания и оказывает общее успокаивающее действие на психику. Данный вид занятий универсален и подходит для детей всех возрастов.

Так же нами была исследована песочная терапия, она активно используется в практике работы с детьми, развивает воображение, креативность и помогает справляться с внутренними переживаниями. Игра с песком как методика была описана английским педиатром Маргарет Ловенфельд в 1939 году.

Песочная терапия представляет собой методику, базирующуюся на игровом взаимодействии с песком. Сенсорная стимуляция, обусловленная тактильными ощущениями от песка, способствует развитию мелкой моторики и воображения, что является ключевым фактором в формировании речевых способностей. Данный подход допускает как групповые занятия с малочисленными группами (3-4 ребенка), так и индивидуальные сессии. Для создания песочного мира могут использоваться специализированные контейнеры, подносы или специально оборудованные поверхности столов. Для обогащения игрового процесса применяются миниатюрные объекты и игрушки, служащие символическим представлением различных аспектов окружающего мира.

Методика песочной терапии опирается на ряд основополагающих принципов. Первый – это создание поддерживающей и стимулирующей среды, где ребенок ощущает себя в безопасности и может свободно проявлять творчество. Это достигается путем индивидуального подбора заданий, исключения любой негативной оценки и активного поощрения фантазии. Второй принцип – это придание жизни абстрактным понятиям, таким как буквы или цифры, что значительно усиливает мотивацию к занятиям. Третий принцип заключается в возможности для ребенка активно участвовать в проигрывании и проживании разнообразных ситуаций с помощью игровых персонажей.

Не менее популярными являются Камешки Марблс. Цветные стеклянные шарики или плоские камешки, известные как марблс, отлично подходят для занятий с логопедом.

Они помогают детям тренировать ловкость пальчиков и одновременно работать над речью. Практики с использованием Марблс открывают широкие возможности для творческого самовыражения и познавательной деятельности. Они также эффективно способствуют снижению уровня усталости и психоэмоционального напряжения. Рекомендуется проводить занятия с камнями в малых группах (от трех до пяти участников) или в индивидуальном формате.

Использование камешков Марблс приносит множество преимуществ для развития ребенка:

1. Моторные навыки: Помогают детям освоить правильный захват кисти и отточить сложные, скоординированные движения рук.

2. Пространственное восприятие: Учат детей лучше ориентироваться в пространстве листа.

3. Речевые навыки: Способствуют закреплению правильного произношения звуков, развивают умение анализировать и синтезировать звуки в словах, формируют навык анализа слогового состава слова, Служат эффективной мерой по предотвращению трудностей с письмом (дисграфии).

4. Когнитивные способности: Укрепляют память, улучшают концентрацию внимания и развивают логическое мышление.

5. Языковое развитие: Расширяют активный и пассивный словарный запас.

6. Творчество: Стимулируют воображение и развивают креативное мышление.

Последней рассмотренной нами методикой была кинезиология. Кинезиология — это наука, изучающая развитие головного мозга с помощью специальных двигательных упражнений. Для детей дошкольного возраста кинезиологические упражнения представляют собой набор движений, которые способствуют активизации взаимодействия между полушариями мозга, их синхронизации и образованию новых нейронных связей [3].

Основные цели кинезиологических упражнений включают:

1. Развитие мелкой и крупной моторики;
2. Улучшение памяти, внимания, мышления и речи;
3. Снижение уровня утомляемости;
4. Повышение способности к произвольному контролю;
5. Увеличение работоспособности.

Кинезиология предлагает дошкольникам разнообразные упражнения для гармоничного развития:

Растяжки: Эти упражнения направлены на нормализацию мышечного тонуса. Они помогают как при излишнем, неконтролируемом напряжении мышц (гипертонус), так и при их недостаточной активности и вялости (гипотонус).

Дыхательные упражнения: Регулярное выполнение таких упражнений улучшает общую ритмичность организма. Кроме того, они тренируют способность к самоконтролю и произвольному управлению своими действиями.

Глазодвигательные упражнения: Позволяют детям расширить границы своего поля зрения и сделать восприятие более четким. Особую пользу приносят упражнения, включающие однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка, так как они способствуют развитию взаимодействия между левым и правым полушариями мозга.

Упражнения для развития мелкой моторики: Стимулируют не только речевой аппарат, но и общие мыслительные процессы ребенка.

Упражнения для релаксации: Эти упражнения предназначены для снятия накопившегося напряжения и достижения состояния полного расслабления.

Кинезиологические упражнения играют роль в укреплении адаптационных способностей детского организма к меняющимся условиям окружающей среды. Они

способствуют снижению частоты заболеваний и повышению уровня безопасности жизни ребенка, развивая такие важные физические качества, как ловкость, сила и гибкость. Кроме того, эти упражнения являются эффективным инструментом подготовки к школьному обучению, постепенно формируя у детей выносливость к нагрузкам и развивая волевые качества. Они также способствуют формированию стрессоустойчивости, что является важным в условиях современной социальной среды.

Подводя итоги можно с уверенностью сказать, что такие инновационные подходы, как воскотерапия, Су-Джок терапия, кинезиология и песочная терапия, показывают высокую перспективность в практике развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушениями звукопроизносительной стороны речи. Эти подходы демонстрируют значительный потенциал в формировании и укреплении моторных навыков, необходимых для корректного произношения звуков и развития артикуляционной моторики.

Каждая из вышеперечисленных методик положительно влияет на развитие ребенка:

Воскотерапия способствует развитию тактильных ощущений и моторных функций посредством работы с разогретым воском, что стимулирует сенсомоторную активность и улучшает координацию движений пальцев и рук.

Су-джок терапия, основанная на воздействии на биологически активные точки, способствует гармонизации нервной системы и снижению эмоционального напряжения, что является важным фактором для успешного усвоения логопедических упражнений.

Благодаря работе с Камешками Марблс, у детей наблюдается прогресс в развитии памяти, мышления, внимания и воображения. Именно поэтому постоянная стимуляция зон коры головного мозга, отвечающих за мелкую моторику, является фундаментальным аспектом в системе логопедического воздействия.

Кинезиология, как система коррекции движений, помогает повысить двигательную активность и развить мелкую моторику через специально подобранные упражнения.

Песочная терапия, являясь игровым и сенсорным методом, способствует развитию тактильных ощущений, координации движений и артикуляционной моторики посредством работы с песком.

Таким образом, интеграция данных технологий в систему коррекционно-развивающей работы не только повышает эффективность воздействия на развитие мелкой моторики, но и создает более мотивирующую и комфортную среду для детей, что особенно актуально при работе с речевыми нарушениями. В целом, применение этих методик способствует комплексному развитию моторных, сенсорных и коммуникативных навыков, обеспечивая более успешное формирование звуковой стороны речи и полноценное речевое развитие дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии: учебно-методическое пособие. – Ростов на Дону: Феникс, 2009.

2. Грабенко Т.М., Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. Методическое пособие для педагогов и родителей / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич - Евстигнеева. – СПб. Институт специальной педагогики и психологии,1988. – 48с.

3. Деннисон П. И., Деннисон Г. И. Образовательная кинестетика для детей: Базовое пособие по Образовательной Кинезиологии для родителей и педагогов, воспитывающих детей разного возраста: Пер. с англ. М.: Восхождение, 1998г. – 85 с.

4. Петров, В.Б. Русский язык и культура речи. Электронный ресурс: учебное пособие / В.Б. Петров. Екатеринбург: УГЛТУ, 2017 – 1.

5. Савина Л.П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. - М.: Родничок, 2012 - 185 с.

6. Шайдулина Н.Г // «Кинезиологический подход в преодолении речевых нарушений у детей с ОВЗ». -2020.

INNOVATIVE SPEECH THERAPY TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING FINE MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH IMPAIRMENTS OF THE SOUND-PRODUCING SIDE OF SPEECH

Annotation. This work focuses on evaluating the effectiveness of the use of advanced speech therapy techniques aimed at stimulating fine motor skills in preschoolers with impairments of the phonological side of speech. The article discusses current innovative tools, including various therapies, tactile materials designed to provide a comprehensive impact on the correction of speech defects and the improvement of fine motor skills.
Keywords: fine motor skills, innovative technologies, speech development, speech therapy.

Morozyuk E.A.
Scientific supervisor: Londarenko S.Y., Senior Lecturer
Donetsk State University
E-mail:kkrimko05@gmail.com

УДК 371

МЕТОД ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ

Неласова Т.О.
Научный руководитель: Чумакова Е. Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной статье рассматривается метод геймификации как инновационный подход к развитию образовательного процесса. Раскрывается суть данного явления, анализируются ключевые черты и особенности, а также рассматриваются перспективы использования игровых механик для усиления мотивации, активного участия учащихся и повышения учебной результативности. Статья предназначена для педагогов, исследователей и специалистов, заинтересованных в использовании игровых технологий для повышения качества образования.

Ключевые слова: метод геймификации, игровые методы, учебный процесс, развитие навыков, эффективность обучения.

Геймификация охватывает широкий спектр приёмов и подходов к организации образовательного процесса. В современных условиях всё чаще используются такие методики, как интеграция видеоигр в решение повседневных задач, внедрение веб-платформ для освоения предметов, применение технологий, использование настольных игр и иные аналогичные формы.

Особое значение в рамках геймификации имеет возможность контролируемого управления обучением — черта, схожая с принципами программированного обучения. Этот метод предполагает наличие структурированной обучающей программы, где учебный контент подаётся последовательно, а процесс усвоения регулируется шаг за шагом. Основой такой системы служит постоянная обратная связь и оперативная адаптация образовательного процесса.

Второй важной характеристикой геймификации выступает визуальная доступность учебного контента. В условиях современного образования получило распространение интерактивное обучение, которое также отличается ярко выраженной наглядностью и тесным взаимодействием между студентом и преподавателем — свойствами, характерными именно для геймифицированного подхода.



Рис. 1. – пример геймификации на уроке окружающего мира

Анализируя эволюцию геймификации и её критику, А. С. Ветушинский отмечает сдвиг в восприятии этого явления со времён его зарождения до современности, предлагая переработанное определение, учитывающее метаигровые аспекты. По его

мнению, «геймификация — это методология применения приёмов игрового мышления для изменения поведения человека путём создания комфортной эмоциональной атмосферы» [1].

В образовательной сфере С. В. Титова и К. В. Чикризова трактуют геймификацию как «интеграцию игровых элементов, игровых технологий и игрового дизайна в образовательный процесс, позволяющую кардинально изменить стиль организации обучения и повысить уровень мотивации, вовлечённости, внимание и концентрации обучающихся при решении учебных задач» [3]. Авторы акцентируют, что речь идет об использовании отдельных приёмов игры в профессиональных, а не развлекательных целях. По их представлению, игра — это замкнутая система, имитирующая определённую ситуацию (абстрактную или условную), где участники выполняют роли, соблюдают правила и движутся к конкретному результату. Геймификация же трансформирует эти элементы в инструмент достижения учебных целей, сохраняя игровую направленность, но устраняя развлекательную составляющую.

Основными целями интерактивного метода выступают повышение мотивации обучающихся и обеспечение глубокого усвоения учебного материала. В настоящее время уже с начальной школы дети знакомятся с базовыми принципами программирования. Однако не каждый ребёнок проявляет равный интерес к этой области, а сложность освоения языков программирования создаёт нагрузку как для учащихся, так и для педагогов. Появление настоящего интереса к предмету обычно происходит лишь тогда, когда ученикам предлагается решать реальные, значимые для них задачи, имеющие практический смысл и личную ценность.

Разнообразие игровых форм весьма велико, но у большинства из них можно выделить общие черты:

— правила: установленные ограничения и закономерности, отличающие игровую деятельность от обычной жизни и задающие рамки действий участников на протяжении всей игры;

— система обратной связи: ключевой элемент интерактивности, обеспечивающий немедленную реакцию на действия игрока, что усиливает вовлечённость;

— цели и условия успеха: большинство игр строится вокруг серии промежуточных задач, при выполнении которых накапливаются баллы или достижения, ведущие к главной цели; путь к результату обычно прозрачен и понятен всем участникам.

Успех геймификации в образовательной среде напрямую связан с уровнем внутренней мотивации учащихся. Долгое время в системе образования игнорировалась роль мотивационного компонента, воспринимавшегося как второстепенная, хотя сегодня признано, что именно она определяет успешность и продолжительность вовлечённости в учебный процесс.

Внутренняя мотивация обучающихся тесно связана с их личными целями и желанием к развитию собственного потенциала. Когда познавательная деятельность интегрирована в игровой контекст, она приобретает для ученика смысл, привлекательность и ценность. Удовольствие, испытываемое в процессе игры, способствует формированию положительной эмоциональной окраски учебной деятельности — учащиеся становятся более заинтересованными, проявляют самостоятельность, активно ищут решения и берут на себя ответственность за результат. Внешняя мотивация в рамках игрового обучения реализуется через действия преподавателя: он формулирует задачи, организует систему оценки и предлагает награды. Обучающийся, ориентируясь на получение признания, баллов или других форм вознаграждения, старается добиться высокого результата, что стимулирует продуктивную работу и дисциплину. (Таблица №1)

Таблица 1. Внешняя и внутренняя мотивация учащихся

Характеристика	**Внутренняя мотивация**	**Внешняя мотивация**
Источники мотивации	Интерес, любопытство, желание учиться	Оценки, похвала, денежные вознаграждения
Цели	Развивать навыки, получить удовольствие от обучения	Получить хорошие оценки, избежать наказания
Реакция на успех	Удовлетворение, мотивация к дальнейшей работе	Похвала, признание
Реакция на неудачу	Учиться на ошибках, улучшать свои навыки	Разочарование, потеря интереса

С позиции психологии, одной из ключевых особенностей любого игрового процесса является способность удерживать внимание и активизировать вовлечённость участников. Именно это дидактическое качество лежит в основе эффективного применения геймификации в образовании. При создании игровых сред для обучения особое внимание уделяется принципам, основанным на понимании внутренних мотиваций и типичных поведенческих реакций людей. Разработка таких сред требует учёта психологических механизмов, способствующих устойчивой заинтересованности. Международные исследователи представляют различный набор принципов геймификации, отражающих разнообразие научных подходов и адаптацию к разным контекстам, что свидетельствует о многослойности и гибкости данного метода.

Геймификация раскрывает значительный потенциал для повышения результативности учебного процесса:

• Повышение мотивации и вовлечённости: применение игровых аспектов усиливает интерес к изучаемому материалу, снижает напряжение и усталость учеников.

• Формирование ключевых компетенций: игровые механизмы способствуют развитию таких навыков, как сотрудничество, аналитическое мышление, способность находить решения и управление собственной деятельностью.

• Адаптация и персонализация: интерактивные платформы с элементами игры могут динамически корректировать сложность заданий в зависимости от уровня подготовки обучаемого, что обеспечивает индивидуальный путь освоения материала.

• Создание иммерсивных сценариев: современные образовательные технологии с геймификацией помогают формировать увлекательные и наглядные учебные маршруты, способствуя большей активности и автономии учеников.

• Оценка достижений: внедрение игровых принципов в оценивании позволяет получать чёткую и справедливую картину прогресса, при этом снижая психологическую нагрузку, связанную с проверкой знаний.

Важно подчеркнуть, что геймификация кардинально отличается от традиционных дидактических игр — её элементы глубоко интегрированы во все этапы обучения, а выполнение заданий вознаграждается системой баллов, что создаёт постоянную обратную связь. Ключевым условием эффективной реализации геймифицированного подхода становится наличие хорошо развитой цифровой инфраструктуры в образовательном учреждении. Следовательно, успех такого метода чаще наблюдается в странах и территориях с высоким уровнем интернет-доступа либо достаточным финансированием на развитие образовательных программ [2]. При этом необходимо учитывать и другую значимую сторону — безопасность информации. Мониторинг онлайн-деятельности учащихся должен обязательно сочетаться с надёжной политикой защиты персональных данных. Нарушение конфиденциальности, например, если результаты тестов или рейтинги становятся общедоступными для других, может

привести к серьёзным эмоциональным и социальным последствиям для ребёнка, а также создать риск правовой ответственности для образовательного учреждения.

Геймификация — это не просто добавление игровых атрибутов в учебный процесс, а полноценная трансформация педагогической модели через применение принципов игрового взаимодействия. Такой подход меняет саму природу обучения, превращая его в увлекательный, динамичный и мотивирующий опыт. Основные элементы геймификации включают:

• Начисление очков и баллов за верные действия — система поощрения за продвижение.

• Достижения и повышение уровня — визуальная демонстрация прогресса.

• Награды — символические или реальные бонусы за выполнение задач.

• Сюжетная линия и квестовая структура — каждый урок становится частью масштабной истории с исполнением поручений.

Существует два основных направления применения геймификации в образовательной практике:

— Частичное погружение — интеграция отдельных игровых элементов в стандартную форму обучения. Например, ученики сопровождают развитие героя-персонажа, который решает задачи, преодолевает препятствия и движется к цели, параллельно закрепляя знания по предмету.

— Полное погружение — организация всего учебного курса как единого игрового сюжета, разворачивающегося в авторской виртуальной вселенной. Уроки принимают форму квестов, учащиеся действуют от лица своих персонажей, выполняют задания, проходят испытания и накапливают опыт в соответствии с развивающейся историей.

Выбор между этими подходами зависит от возрастных особенностей учащихся, характера учебной дисциплины и наличия необходимой технической базы. Для детей младшего школьного возраста наиболее эффективны яркие визуальные эффекты, простые правила взаимодействия и немедленная, понятная обратная связь.

Геймификация в сфере образования активно совершенствуется, завоёвывая всё большее распространение. Современные технологии, включая виртуальную и дополненную реальность, искусственный интеллект, а также блокчейн, открывают новые возможности для создания более живых и увлекательных игровых образовательных платформ. Например, с помощью виртуальной реальности можно реализовать иммерсивные лабораторные занятия, где студенты проводят эксперименты, исследуют объекты и получают баллы или медали за успешное выполнение задач.

Благодаря мобильным приложениям, социальным сетям и облачным сервисам создаются геймифицированные системы, доступные в любое время и в любом месте. Учебные задания становятся доступны через смартфоны и планшеты, пользователи могут отслеживать свой прогресс, соревноваться с одноклассниками, выполнять ежедневные задания и получать цифровые сертификаты, укрепляя таким образом чувство достижения и вовлечённость.

Несмотря на значительные преимущества, интеграция геймификации в образовательную среду сталкивается с рядом вызовов:
— Требуется создание высококачественного учебного контента. Разработка эффективных игровых модулей предполагает серьёзные затраты времени, профессиональных знаний и творческого подхода. Важно, чтобы игровые элементы не только привлекали внимание, но и точно соответствовали требованиям программы, обеспечивая достижение конкретных образовательных результатов.
— Повышенные требования к квалификации педагогов. Успешное применение геймификации невозможно без подготовки учителей в вопросах игрового дизайна, психологии мотивации и методик интеграции игр в учебный процесс. Преподаватели должны уметь конструировать сценарии, адаптировать готовые игровые решения под нужды класса и оценивать их влияние на успеваемость.

— Опасность потери фокуса на целях обучения. Геймификация — это средство, а не цель. Критически важно контролировать, чтобы игровая форма не превратилась в развлекательную активность без образовательной ценности, не отвлекая учащихся от главной задачи — освоения знаний и навыков.

При этом геймификация обладает большим потенциалом для трансформации школьного образования. Расширение возможностей цифровых технологий, появление инновационных игровых платформ и инструментов, а также растущее стремление как учителей, так и учеников к интерактивным форматам формируют идеальные условия для углублённого внедрения этого подхода в учебный процесс. В перспективе ожидается появление более сложных и адаптивных образовательных проектов, учитывающих индивидуальные особенности каждого учащегося, что повысит вовлечённость и поможет раскрыть творческий потенциал, а также развить способность к аналитическому мышлению. При правильной организации геймификация станет эффективным средством формирования увлекательной, продуктивной и социально ориентированной образовательной среды, способной подготовить молодёжь к жизни в быстро меняющемся мире.

Интеграция игровых элементов и современных технологий уже активно происходит в системах общего, дополнительного и профессионального образования по всему миру. Эффективная реализация геймификации невозможна без понимания её сути и целей педагогическим сообществом. Учителя должны чётко представлять, какие образовательные задачи решаются через игровую форму, и быть готовыми методологически выстроить учебный процесс, используя геймифицированные технологии.

Для полной раскрутки дидактического потенциала геймификации требуется создание соответствующих психолого-педагогических условий, направленных на повышение квалификации преподавателей и обеспечение их методической готовности к разработке и внедрению интерактивных образовательных материалов с элементами игровой механики. Таким образом, успешное применение геймификации возможно лишь при синтезе технологических возможностей и педагогического мастерства, что требует комплексного подхода к подготовке и переподготовке кадров в этой области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ветушинский, А. С. / Больше, чем просто средство: новый подход к пониманию геймификации / А. С. Ветушинский. — М.: Социология власти, 2020. — 14с.

2. Караваев, Н. Л. / Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде / Н.Л. Караваев. —Киров: Вятский государственный университет, 2019. — 105с.

3. Титова, С. В. / Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С. В. Титова, К. В. Чикризова. —М.: Педагогика и психология образования, 2019. — 135с.

4. Тихонович, Т. И. / Геймификация в системе компетентностного подхода / Т.И. Тихонович. — М.: KANT, 2021. — 428–432с.

5. Федина, Л. В. / Психолого-педагогическое сопровождение начального образования / Л. В. Федина. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 118с.

GAMIFICATION METHOD IN EDUCATION: CONCEPT, ESSENCE AND POSSIBILITIES

Annotation. This article discusses the gamification method as an innovative approach to the development of the educational process. The essence of this phenomenon is revealed, key features and features are analyzed, and the prospects for using game mechanics to enhance motivation, active student participation, and improve learning performance are considered. The article is intended for educators, researchers and specialists interested in using gaming technologies to improve the quality of education.

Keywords: gamification method, game methods, learning process, skill development, learning effectiveness.

Nelasova T.O.
Scientific adviser: Chumakova E. Y., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: tananelasova5@xmail.ru

УДК 351.325

ПРИМИНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Несмачная Э.В.
Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития познавательной активности младших школьников на уроках литературного чтения. В работе представлен анализ урока по литературному чтению для учащихся 2 класса на предмет ошибок в сфере развития познавательного интереса, а также представлена разработка дидактической игры для повышения уровня познавательной активности у младших школьников. Особое внимание уделяется методике включения игровых ситуаций в структуру современного урока, что способствует повышению учебной мотивации и формированию читательской самостоятельности. Статья адресована учителям начальных классов и студентам педагогических специальностей.
Ключевые слова: литературное чтение, дидактическая игра, педагогический опыт, познавательный интерес, сказки, произведения.

В условиях современных образовательных стандартов перед учителем стоит задача не просто передать знания, а сформировать у ребенка устойчивый интерес к самому процессу познания. Дидактическая игра в данном контексте выступает не как развлечение, а как мощный педагогический инструмент, органично соединяющий игровую природу ребенка с учебными задачами на уроках литературного чтения, что делает данную проблему особенно востребованной в начальной школе.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют фундаментальные работы в области педагогики и психологии. В педагогическом аспекте проблема разработана такими учеными, как В.М. Букатов, О.С. Газман, Д.Н. Кавтарадзе, М.В. Кларин, П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров и С.А. Шмаков. В их трудах подчеркивается, что правильно организованная дидактическая игра качественно повышает учебную активность, стимулирует самостоятельность и углубляет заинтересованность ученика в освоении нового материала. В психологическом аспекте существенный вклад внесли исследования Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, Г.Г. Кравцова и А.Н. Леонтьева. Психологи обосновывают, что игровая деятельность обусловлена внутренними побудителями — актуальными потребностями, интересами и мотивами ребенка. Они доказали, что потребность в игре неразрывно связана с творческими возможностями личности, а развитие творческого потенциала, в свою очередь, напрямую коррелирует с уровнем сформированности познавательной активности, что делает игру незаменимым средством обучения в младшем школьном возрасте.

Ш.А. Амонашвили подчеркивал неразрывную связь между игрой и процессом обучения, утверждая, что именно игра является важнейшим инструментом для вовлечения учеников в мир знаний и нравственных переживаний. Его подход, основанный на принципах гуманистической педагогики, акцентирует внимание на создании на уроке атмосферы сотрудничества, сотворчества и эмоционального комфорта. Амонашвили настаивал на том, что урок должен быть не просто передачей информации, а активным и творческим процессом, в котором ученики вовлечены эмоционально и интеллектуально. Его слова "Без педагогической игры на уроке невозможно увлечь учеников в мир знаний и нравственных переживаний, сделать их активными участниками и творцами урока" подчеркивают ключевую роль игры в создании мотивирующей и развивающей образовательной среды.

В.А. Сухомлинский рассматривал игру как важнейший фактор полноценного умственного развития ребенка и раскрытия его творческих способностей. Он подчеркивал, что игра – это не просто развлечение, а мощный инструмент познания мира, развития воображения, формирования социальных навыков и моральных качеств личности. Его высказывание "В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития" акцентирует внимание на развивающей функции игры, ее способности стимулировать умственную активность, любознательность и интерес к учению.

В ходе прохождения педагогической практики в первом классе общеобразовательной школы нами было проведено наблюдение за уроком литературного чтения по теме «Русская народная сказка "Каша из топора"». Анализ организации учебного процесса позволил выявить ряд методических недочетов, существенно снижающих потенциал урока в аспекте развития познавательного интереса обучающихся. Представляется важным осмыслить данные наблюдения с позиции современных требований к активизации познавательной деятельности младших школьников.

Во-первых, на этапе первичного восприятия текста нами был отмечен низкий уровень эмоционального "вхождения" в тему. Учитель ограничился формальным объявлением названия сказки без создания проблемной ситуации или игровой мотивации. Например, потенциал интригующего заголовка «Каша из топора» не был использован для активизации любознательности: детям не было предложено пофантазировать, как такой предмет, как топор, может быть связан с приготовлением пищи. Отсутствие «эффекта удивления» привело к пассивному, репродуктивному восприятию материала с первых минут урока.

Во-вторых, в процессе анализа сказки преобладали фронтальные формы работы репродуктивного характера (вопросы типа «Кто постучался в избу?», «Что попросил солдат?»). Практически не использовались дидактические игры или творческие задания, направленные на развитие познавательной активности. Наблюдение показало, что такие приемы, как драматизация диалогов солдата и старухи, решение проблемных задач («Как бы ты поступил на месте солдата?») или элементы игры «Интервью с героем», были упущены, что обеднило эмоциональную ткань урока и не позволило детям "прожить" ситуацию сказки.

В-третьих, на заключительном этапе урока не была организована рефлексия, направленная на выявление личного отношения учащихся к прочитанному. Вопросы, способные пробудить внутренние мотивы и познавательный интерес (например, «Чему нас учит эта сказка?», «Зачем солдату понадобилась хитрость?»), были подменены формальной проверкой запоминания сюжетной линии. Это свидетельствует о недооценке учителем важности связи содержания произведения с личным опытом ребенка, что является ключевым условием для формирования устойчивой познавательной потребности. Таким образом, организация урока требует коррекции в сторону усиления его развивающего и мотивирующего компонентов.

С целью повышения познавательного интереса на данном уроке мы можем предложить использование дидактической-ситуативной игры. На этапе закрепления материала учитель создаёт игровую ситуацию: «Ребята, к нам в класс пришло письмо от солдата из сказки. Он пишет, что забыл рецепт своей знаменитой каши, но помнит, что варил её из необычных предметов. Поможем солдату восстановить рецепт? Только вот беда — все ингредиенты и предметы перепутались в нашем "волшебном котле"». Класс делится на две команды — «Поварята». Каждой команде выдаётся конверт с карточками, на которых изображены предметы из сказки (топор, крупа, вода, соль, масло) и предметы, не имеющие к ней отношения (ложка, кастрюля, морковь, лук, дрова). Задача

игроков — за одну минуту отобрать только те карточки, которые упоминаются в сказке, и разложить их в правильной последовательности варки каши. После завершения отбора команды по очереди «варят кашу»: представитель команды, глядя на карточки, рассказывает рецепт от лица солдата, стараясь использовать его хитрую интонацию. Побеждает команда, которая не только правильно отобрала предметы, но и сумела артистично представить свой рецепт.

Данная ситуативная игра решает комплекс задач по развитию познавательного интереса. Обучающая задача заключается в актуализации знаний содержания сказки и осмыслении последовательности событий через нестандартную форму «восстановления рецепта». Развивающая задача направлена на стимулирование мыслительной активности: дети учатся анализировать, сравнивать, выделять существенные признаки и работать в условиях ограниченного времени, что вносит элемент соревновательности. Воспитательная задача реализуется через формирование навыков сотрудничества в команде и развитие интереса к устному народному творчеству через погружение в образ главного героя.

Ситуативная игра «Секрет солдатской каши» выступает эффективным средством активизации познавательного интереса второклассников, поскольку она переводит учебную задачу в личностно значимый для ребёнка план. Элемент тайны («письмо от солдата»), соревновательность между командами и возможность проявить артистизм при пересказе вызывают у младших школьников яркий эмоциональный отклик, трансформируя формальное запоминание текста в увлекательное исследование. В процессе игры познавательная потребность удовлетворяется через практическое действие: ребёнок не просто вспоминает сказку, а становится её активным соавтором и «экспертом», помогающим любимому герою. Это способствует формированию положительной мотивации к чтению и устойчивого интереса к анализу художественных произведений в дальнейшем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырев Н.И., Богданова О.С. и др. Классный руководитель Пособие для классных руководителей средних школ. — Академия педагогических наук РСФСР. Институт теории и истории педагогики. — 2-е изд. — Москва: Учпедгиз, 1955. — 352 с.

2. Брылев, А. А. Основы научно-исследовательской работы : учебное пособие для среднего профессионального образования / А. А. Брылев, И. Н. Турчаева. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 204 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-15842-7. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/544834 (дата обращения: 06.11.2025).

DIDACTIC GAME AS A WAY OF DEVELOPING COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN LITERARY READING LESSONS

Abstract. Within the framework of the modern pedagogical paradigm, focused on the activation of educational activity, the search and implementation of effective methods of stimulating the cognitive activity of younger school students is of particular importance.

Keywords: literary reading, didactic game, pedagogical experience, cognitive interest, fairy tales, works.

Nesmachnaya E.V.
Scientific supervisor: Chumakova E.Yu., senior lecturer
Donetsk State University

УДК 373.51-004.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ GENIALLY КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В 9 КЛАССЕ

Никитенко И.Н.
Научный руководитель: Абраменкова Ю.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматривается использование цифровой образовательной платформы Genially на уроках информатики в 9 классе как средства повышения учебной мотивации обучающихся. Предметом исследования является организация интерактивной деятельности при изучении тем «Моделирование как метод познания» и «Электронные таблицы». В работе проведён анализ нормативных документов и научных публикаций по проблеме цифровизации образования, на его основе разработаны интерактивные задания в формате квеста и викторины. Обоснована целесообразность их применения в учебном процессе. Показано, что предложенные разработки обеспечивают активную познавательную деятельность и соответствуют требованиям ФГОС ООО и Федеральной рабочей программы по информатике.
Ключевые слова: цифровая образовательная платформа, информатика, интерактивное обучение, учебная мотивая, платформа Genially.

Вступление. В условиях цифровой трансформации образования требования к результатам обучения информатике заметно меняются. Сегодня важно не просто передать знания по предмету, а сформировать у школьников устойчивые навыки работы в цифровой среде и осознанное отношение к информационным технологиям.

В Федеральной рабочей программе по информатике для 7-9 классов (ФРП) прямо указано на необходимость формирования «понимания роли информационных процессов, информационных ресурсов и информационных технологий в условиях цифровой трансформации многих сфер жизни современного общества» [1, с. 3]. Это задаёт направление всей методике преподавания предмета. Также в ФРП подчёркивается необходимость «формирования и развития компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе знаний, умений и навыков работы с информацией… коммуникации в современных цифровых средах» [1, с. 3]. Следовательно, урок информатики должен быть организован так, чтобы ученик не только слушал объяснение, но и активно работал с цифровыми инструментами. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) фиксирует установку на «разумное и безопасное использование цифровых технологий, обеспечивающих повышение качества результатов образования» [2, с. 3]. Также в стандарте говорится о «формировании культуры пользования информационно-коммуникационными технологиями» [2, с. 3]. Эти положения напрямую связаны с необходимостью создания современной информационно-образовательной среды школы. Дополнительно стандарт подчёркивает возможность использования электронных (цифровых) образовательных ресурсов, включая мультимедийные и игровые программы [2]. Это создаёт нормативную основу для включения интерактивных платформ в структуру урока. Вопрос заключается не в том, применять ли цифровые ресурсы, а в том, как использовать их педагогически грамотно.

Проблемы обучения информатике в условиях цифровой трансформации подробно рассматриваются в статье А. Е. Сагимбаевой, где подчёркивается необходимость обновления содержания и структуры образовательных программ [7]. В свою очередь, в научной работе А. И. Петрова подчёркивается значимость использования цифровых технологий в структуре современного урока информатики [12]. В статье Ю. Ю. Шапочки отмечается, что информатика должна отражать изменения, происходящие в обществе, и

отвечать требованиям времени [9, с. 96].

На этом фоне актуализируется проблема учебной мотивации девятиклассников. Подростковый возраст характеризуется снижением интереса к традиционным формам подачи материала. Если урок строится только на объяснении и фронтальной работе, уровень вовлечённости заметно падает.

Целью данной статьи является обоснование методической целесообразности использования цифровой образовательной платформы Genially как средства повышения учебной мотивации обучающихся 9 класса на уроках информатики.

Для достижения поставленной цели целесообразно обратиться к возможностям цифровой образовательной платформы Genially.

Платформа Genially относится к цифровым инструментам, позволяющим создавать интерактивные презентации, квесты, тесты и мультимедийные задания. Её использование соответствует установкам ФГОС ООО на применение современных ИКТ и электронных образовательных ресурсов [2], а также требованиям ФРП по формированию умений эффективного использования прикладных программ и интерпретации результатов работы с ними [1].

Использование Genially на уроках информатики в 9 классе может рассматриваться не как дополнительный элемент, а как средство включения учащихся в самостоятельную работу с цифровыми инструментами. В этом случае цифровой ресурс становится инструментом формирования компетенций, обозначенных в нормативных документах, и одновременно средством повышения учебной мотивации.

Следовательно, обращение к возможностям платформы Genially в контексте требований ФГОС ООО и Федеральной рабочей программы по информатике является педагогически оправданным и соответствует современным направлениям развития методики обучения информатике в основной школе.

Основная часть. В работах последних лет проблема цифровизации обучения информатике рассматривается достаточно активно. При этом заметно, что большинство авторов фиксируют общие тенденции, но редко переходят к анализу конкретных инструментов и их методического потенциала.

Так, Т. Г. Везиров подчёркивает, что цифровая трансформация общего образования «связана с кардинальным изменением педагогических практик, обновлением и совершенствованием учебного процесса» [6, с. 312]. Автор акцентирует внимание на необходимости изменения целей и содержания обучения. Однако практический вопрос – какие именно цифровые инструменты могут стать реальным механизмом повышения учебной мотивации – раскрыт лишь частично.

А. Е. Сагимбаева отмечает, что обучение информатике в условиях цифровой трансформации предполагает «обновление, преобразование учебно-методических материалов, содержания и структуры образовательных программ» [7, с. 244]. Это положение отражает необходимость изменений, но конкретные методические решения в статье описаны в общем виде, без анализа интерактивных сценариев работы на уроке.

Л. В. Смолина рассматривает влияние цифровой стратегии на содержание школьной информатики и подчёркивает значимость алгоритмического взаимодействия в цифровой среде [8, с. 136]. В её работе прослеживается идея о том, что цифровая трансформация должна менять не только инструменты, но и логику учебной деятельности. При этом механизмы геймификации или сюжетной организации учебного материала не становятся предметом детального рассмотрения.

В работе В. В. Казаченка и А. А. Русакова рассматриваются особенности информатизации образования и содержание курса информатики [4]. Авторы подчёркивают необходимость корректировки содержания предмета с учётом развития цифровых технологий, делают акцент на системных изменениях курса, однако конкретные формы использования интерактивных цифровых платформ на уроке ими

подробно не рассматриваются.

Д. В. Насменчук и Ю. Н. Житенева анализируют использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) при обучении информатике, отмечая их значение в структуре современного урока и влияние на результативность усвоения материала [11]. Вместе с тем примеры поэтапной организации работы обучающихся в интерактивной среде в статье не представлены.

Ю. Ю. Шапочка обращает внимание на то, что школьная информатика должна «отражать в себе изменения, происходящие в обществе» [9, с. 96]. Автор подчёркивает необходимость формирования цифровых навыков и адаптации содержания предмета к современным требованиям. Вместе с тем вопрос о том, как именно организовать урок так, чтобы повысить интерес девятиклассников, остаётся открытым.

Рассматривая школьную информатику в условиях цифровой трансформации общества, Л. Л. Босова подчёркивает необходимость уточнения целей и содержания предмета с учётом изменений, происходящих в цифровой среде [10]. Автор обращает внимание на обновление требований к результатам обучения и структуре курса. При этом вопросы организации интерактивной деятельности учащихся средствами конкретных цифровых платформ специально не рассматриваются.

Н. А. Аксютичева и В. Ю. Белаш определяют цифровые образовательные ресурсы как «информационный источник, средства, созданные с использованием информационных и коммуникационных технологий с целью обучения, образования и развития» [3, с. 15]. Авторы выделяют такие свойства ЦОР, как доступность, персонализация и интерактивность. Эти характеристики напрямую соотносятся с возможностями платформы Genially, однако в статье не анализируются игровые сценарии и механизмы поэтапного доступа к заданиям.

Как отмечает Ф. Ю. Боташева цифровые образовательные ресурсы должны соответствовать дидактическим требованиям и не подменять содержание предмета формой подачи [5]. Это замечание принципиально важно при разработке интерактивных материалов: визуальная привлекательность не может быть самоцелью. А. И. Петров пишет, что цифровые технологии «делают уроки более эффективными и запоминающимися для обучающихся» [12, с. 254]. Вследствие этого возникает необходимость перехода от демонстрационного использования ИКТ к организации активной деятельности учащихся.

Анализ представленных исследований показывает, что в научной литературе подчёркивается значимость цифровых инструментов, однако конкретные методические решения, ориентированные на организацию поэтапной интерактивной работы учащихся, описываются ограниченно. В этом контексте представляется целесообразным рассмотреть созданные интерактивные материалы в среде Genially.

Одной из разработок, созданных в среде Genially, является интерактивный квест по теме «Моделирование как метод познания». Для организации работы обучающихся структура ресурса выстроена в виде последовательного сценария с элементами навигации и инструкциями, что позволяет создать учебную задачу в сюжетной форме.

На главной странице этого квеста размещены кнопки «Старт» и «Правила» (рис. 1). В блоке правил обучающемуся предлагается проблемная ситуация: экспедиция во времени оказалась под угрозой из-за утери данных, и для возвращения необходимо восстановить информацию с помощью моделей. Данный приём соответствует проблемному подходу. Ученик не просто отвечает на вопросы теста, а включается в игровую ситуацию. Сюжет формирует внутреннюю мотивацию. Девятиклассник получает роль исследователя. Это усиливает личностную значимость задания.

После нажатия кнопки «Старт» происходит переход на «Карту экспедиции». На ней размещены четыре станции (рис. 2). При этом доступна только первая. Остальные открываются последовательно после успешного выполнения заданий. Такой принцип

соответствует идее поэтапного продвижения и исключает случайное перескакивание по заданиям.

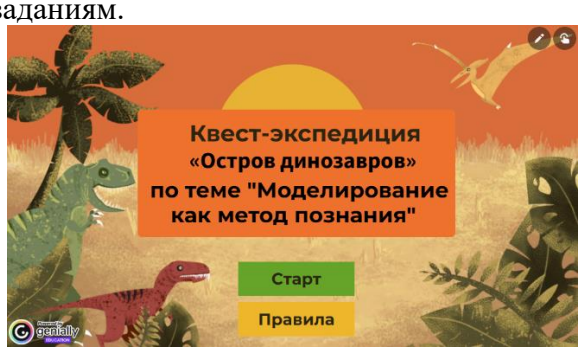


Рисунок 1. Интерфейс главной страницы квеста «Остров динозавров» по теме «Моделирование как метод познания»



Рисунок 2. Карта экспедиции с четырьмя станциями

Структура квеста выстроена логично. Каждый блок содержит тестовые задания с одним правильным ответом. Всего 16 заданий, охватывающих основные аспекты темы «Моделирование»:

- виды моделей (образные, знаковые, смешанные);
- формализация;
- иерархические структуры;
- информационные модели;
- реляционные базы данных;
- системы управления базами данных (СУБД).

Вопросы не выходят за пределы содержания учебной программы 9 класса и соответствуют требованиям ФРП по информатике [1]. При этом задания требуют не механического воспроизведения, а понимания сущности понятий. Например, вопрос о файловой системе как иерархической модели проверяет умение переносить теоретические знания на реальные объекты.

Методическая ценность квеста заключается в следующем.

1. *Сюжетность.* Сюжет усиливает вовлечённость.
2. *Поэтапность*. Принцип последовательного открытия станций дисциплинирует.
3. *Интерактивность.* Ученик активно взаимодействует с материалом.
4. *Контроль усвоения.* Тестовый формат позволяет быстро оценить уровень понимания темы.

Genially позволяет визуально оформить карту, создать анимацию переходов, добавить элементы игры. При этом содержание остаётся предметным. Форма не подменяет смысл, что соответствует дидактическим требованиям, обозначенным Ф. Ю. Боташевой [5].

Вторая разработка выполнена в формате интерактивной викторины по теме «Электронные таблицы». На первой странице размещены кнопки «Начать» и «Правила» (рис. 3). После прохождения всех заданий ученик получает страницу с результатами, которые можно скачать в формате PDF или отправить учителю. Такая организация обеспечивает обратную связь, что важно для формирования ответственности за результат.

Структура викторины включает 10 тестовых вопросов (рис. 4). Несмотря на пересечение с вопросами по теме моделирования, в контексте темы «Электронные таблицы» они позволяют актуализировать знания о табличных моделях, строках и столбцах базы данных, структуре СУБД.

Методическая ценность данной разработки проявляется в следующих аспектах.

1. *Автоматизация контроля.* Результаты формируются сразу после завершения.
2. *Элемент соревновательности.* Наличие итогового результата повышает

интерес.

3. Возможность самооценки. Ученик видит собственный уровень подготовки.

4. Организация обратной связи. Кнопка отправки результатов позволяет учителю анализировать ошибки.

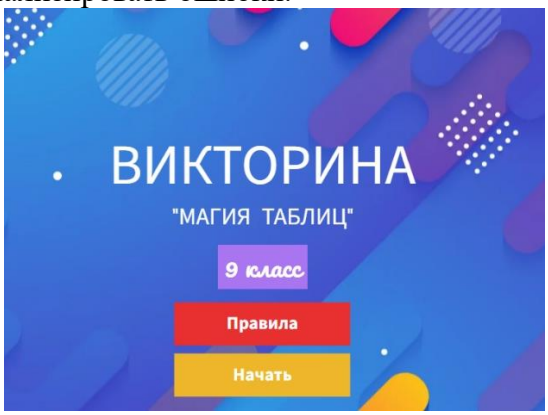


Рисунок 3. Интерфейс главной страницы интерактивной викторины «Магия таблиц» по теме «Электронные таблицы»

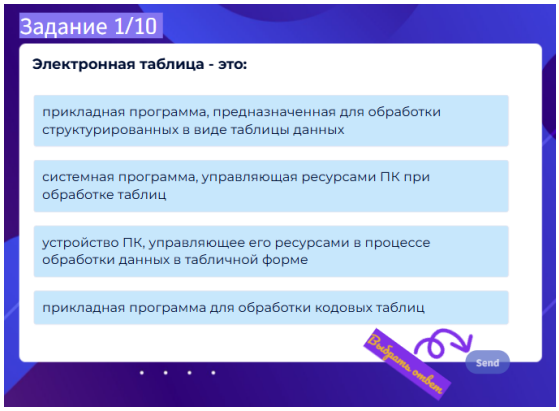


Рисунок 4. Одно из тестовых заданий викторины «Магия таблиц» по теме «Электронные таблицы»

По сравнению с традиционным тестированием на бумаге, интерактивная викторина воспринимается обучающимися как более современная и менее формализованная форма контроля. Такой подход позволяет перейти от демонстрационного использования ИКТ к организации самостоятельной работы обучающихся.

При анализе научных публикаций по цифровизации обучения информатике становится заметно, что авторы формулируют требования к цифровым образовательным ресурсам достаточно чётко, но без конкретизации инструментов. В этой связи представляется важным сопоставить выявленные в литературе методические положения с практической реализацией интерактивных материалов, разработанных в среде Genially.

Н. А. Аксютичева и В. Ю. Белаш выделяют такие свойства ЦОР, как доступность, персонализация и интерактивность [3, с. 16]. Эти характеристики можно напрямую соотнести с реализованными разработками. Например, квест «Остров динозавров» предполагает индивидуальное прохождение, самостоятельное принятие решений и поэтапный доступ к заданиям. Это создаёт эффект личной вовлечённости. Интерактивность обеспечивается переходами между станциями, анимацией и логикой последовательного открытия уровней.

Ф. Ю. Боташева подчёркивает необходимость соответствия цифрового ресурса дидактическим требованиям и целям обучения [5]. В разработанном квесте задания полностью соответствуют содержанию темы «Моделирование как метод познания»: проверяются знания о видах моделей, формализации, информационных и иерархических моделях, элементах реляционной базы данных. Игровая оболочка не заменяет содержание, а лишь усиливает мотивационный компонент.

Т. Г. Везиров указывает на изменение педагогических практик в условиях цифровой трансформации [6, с. 312]. Использование Genially позволяет перейти от объяснительно-иллюстративной модели к деятельностной. Ученик не наблюдает за презентацией, а проходит маршрут, принимает решения, получает результат.

Практика показывает, что формат квеста или викторины воспринимается девятиклассниками как более динамичный и эмоционально насыщенный по сравнению с традиционным тестированием.

Для более наглядного анализа представляется целесообразным систематизировать соответствие требований научной литературы и возможностей Genially в таблице 1.

Представленные данные показывают, что возможности Genially позволяют

реализовать ключевые положения, обозначенные в научных публикациях. При этом важно подчеркнуть, что методическая ценность определяется не самой платформой, а логикой построения заданий.

Таблица 1. Соответствие методических требований к ЦОР и их реализации в разработках Genially

Методическое требование	Авторы	Реализация в квесте «Остров динозавров»	Реализация в викторине «Магия таблиц»
Интерактивность как обязательное свойство ЦОР	Н. А. Аксютичева, В. Ю. Белаш [3]	Переходы между станциями, поэтапное открытие уровней, выбор ответов	Интерактивные тестовые вопросы, автоматический подсчёт результатов
Соответствие дидактическим целям обучения	Ф. Ю. Боташева [5]	Задания строго по теме моделирования, проверка понятийного аппарата	Проверка знаний по табличным моделям и структуре баз данных
Обновление педагогических практик	Т. Г. Везиров [6]	От фронтальной работы к индивидуальному прохождению маршрута	Использование цифровой формы контроля вместо бумажного теста
Повышение запоминаемости и эффективности урока	А. И. Петров [12]	Сюжетная линия, игровая проблемная ситуация	Наличие итогового результата и возможности его сохранения
Интеграция цифровых образовательных ресурсов в структуру урока	Д. В. Насменчук, Ю. Н. Житенева [11]	Включение интерактивного квеста в изучение темы «Моделирование»	Использование викторины как элемента закрепления материала
Обновление содержания курса в условиях информатизации	В. В. Казаченок, А. А. Русаков [4]	Использование цифровой формы представления теоретического материала	Применение цифровой среды для закрепления содержания темы

Квест «Остров динозавров» ориентирован прежде всего на формирование устойчивого интереса к теме моделирования через проблемную ситуацию и сюжет. Викторина «Магия таблиц» усиливает контроль и обеспечивает обратную связь, включая возможность сохранения результата в формате PDF и отправки учителю.

В итоге можно отметить, что использование Genially в 9 классе согласуется с обозначенными в научных публикациях методическими положениями и позволяет реализовать их на практике при условии чёткой связи содержания с целями обучения и соблюдения предметной логики.

Выводы. В работе обоснована методическая целесообразность использования цифровой образовательной платформы Genially на уроках информатики в 9 классе. Проведённый анализ Федеральной рабочей программы по информатике и ФГОС ООО подтвердил возможность включения интерактивных цифровых ресурсов в структуру урока и их соответствие требованиям к формированию ИКТ-компетенций учащихся.

Анализ работ И. О. Везирова [6], А. Е. Сагимбаевой [7], Ю. Ю. Шапочки [9], В. В. Казаченка [4], Д. В. Насменчука [11], Н. А. Аксютичевой [3], Ф. Ю. Боташевой [5],

Л. Л. Босовой [10] показал, что в условиях цифровой трансформации требуется обновление методики обучения информатике. При этом конкретные инструменты повышения учебной мотивации раскрываются ограниченно. В данной статье предложен практический вариант решения – использование интерактивных квестов и викторин, разработанных в среде Genially.

Разработанные материалы по темам «Моделирование как метод познания» и «Электронные таблицы» демонстрируют возможность организации поэтапной, активной работы учащихся. Квестовая форма обеспечивает включение обучающихся в проблемную ситуацию. Викторина позволяет реализовать оперативный контроль знаний и обратную связь. Это подтверждает практическую применимость предложенного подхода в условиях основной школы.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой динамики учебной мотивации при систематическом применении интерактивных платформ, а также с расширением спектра цифровых форм работы по другим разделам курса информатики основной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Федеральная рабочая программа основного общего образования. Информатика (базовый уровень) (для 7-9 классов образовательных организаций). – Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 45 с.

2.Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом М-ва науки и высш. образования Рос. Федерации от 31 мая 2021 г. № 287; зарегистрировано в М-ве юстиции Рос. Федерации 5 июля 2021 г. № 64101 [Электронный ресурс]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения: 12.02.2026).

3.Аксютичева Н.А., Белаш В.Ю. Цифровые образовательные ресурсы: общая характеристика, классификация, примеры использования для обучения информатике // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 116-1. – С. 15-17. – DOI 10.18411/trnio-12-2024-03. – EDN PRADGB.

4.Казаченок В.В., Русаков А.А. Особенности информатизации образования и содержание курса информатики // Информатизация образования и науки. – 2023. – № 2(58). – С. 3-8. – EDN AEMGER.

5.Боташева Ф.Ю., Батчаева А.А. Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР): требования и особенности применения // Современные проблемы математического образования: материалы Межрегион. науч.-практ. конф., Карачаевск, 11-12 марта 2020 г. – Карачаевск: Карачаево-Черкес. гос. ун-т им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 68-73. – EDN GCBTIQ.

6.Везиров Т.Г. Цифровая трансформация общего образования как условие совершенствования методики обучения информатике в школе // Естественные и гуманитарные науки в современном мире: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Орёл, 01-03 июня 2022 г. – Орёл: Орлов. гос. ун-т им. И.С. Тургенева, 2022. – С. 311-315. – EDN JGABMF.

7.Сагимбаева А.Е., Даугарина А.М. Проблемы обучения информатике в школе в условиях цифровой трансформации образования // Инновации. Наука. Образование. – 2023. – № 73. – С. 243-247. – EDN BNJWQH.

8.Смолина Л.В. К вопросу о совершенствовании методики обучения информатике в условиях цифровой трансформации // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему: материалы III Всерос. науч. конф., Омск, 11 нояб. 2021 г. – Омск: ОмГПУ, 2021. – С. 136-138. – EDN MRBVQJ.

9.Шапочка Ю.Ю. Школьная информатика в условиях цифровизации образования: проблемы и перспективы развития // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2020. – № 3(34). – С. 96-98. – EDN KODDQU.

10. Босова Л.Л. Школьная информатика в условиях цифровой трансформации общества // Информатизация образования: теория и практика: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. РАО М.П. Лапчика, Омск, 18-19 нояб. 2022 г. – Омск: ОмГПУ, 2022. – С. 17-20. – EDN KIDRQX.

11. Насменчук Д.В., Житенева Ю.Н. Использование цифровых образовательных ресурсов при обучении информатике // Современные проблемы математики, физики и физико-математического образования: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф., Орехово-Зуево, 01 дек. 2023 г. – Орехово-Зуево: Гос. гуманитар.-технол. ун-т, 2024. – С. 300-304. – EDN EVWULF.

12. Петров А.И. Актуальные проблемы цифровизации уроков информатики // Естественные, математические и технические науки. Образование. Технологии. Инновации: материалы Межрегион. науч.-практ. студенч. конф., Липецк, 07-28 апр. 2023 г. – Липецк: Липец. гос. пед. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – С. 252-257. – EDN QCGGAA.

USING THE DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORM GENIALLY AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' LEARNING MOTIVATION IN COMPUTER SCIENCE LESSONS IN GRADE 9

Abstract. This article examines the use of the Genially digital educational platform in 9th-grade computer science lessons as a means of enhancing student motivation. The study focuses on organizing interactive activities for the topics "Modeling as a Method of Cognition" and "Spreadsheets." The paper analyzes regulatory documents and scientific publications on the digitalization of education, and based on these studies, develops interactive tasks in the form of quests and quizzes. The feasibility of their use in the educational process is substantiated. It is demonstrated that the proposed developments support active cognitive activity and meet the requirements of the Federal State Educational Standard for Basic General Education and the Federal Work Program for Computer Science.

Keywords: digital educational platform, computer science, interactive learning, learning motivation, Genially platform.

Nikitenko I.N.
Scientific adviser: Abramenkova Yu.V., associate professor
Donetsk State University
E-mail: nikitenko.ivan.2026@mail.ru

УДК 373.3

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Овсиенко И.В.
Научный руководитель: Горун А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной статье рассмотрены игровые технологии как средство формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики. Уточнена роль игровых технологий в структуре формирования познавательных универсальных учебных действий. Определены педагогические условия эффективного использования игровых технологий в образовательном процессе начальной школы.
Ключевые слова: игровые технологии, урок математики, познавательные универсальные учебные действия, начальная школа, игра.

Введение. Современная система начального общего образования ориентирована на формирование у детей младшего школьного возраста предметных знаний и универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих способность к самостоятельному освоению новых знаний и умений. Особое значение в структуре УУД занимают познавательные действия, включающие умение учеников анализировать, сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, выдвигать гипотезы и осуществлять рефлексию в ходе учебной деятельности. Однако при этом, проблема формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках математики остается одной из ключевых в современной педагогической науке и практике. Математика как учебный предмет обладает достаточно высоким развивающим потенциалом, но традиционные методы обучения не всегда в полной мере способствуют активизации мыслительной деятельности младших школьников, ведь в условиях цифровизации и изменения образовательных запросов общества возникает необходимость поиска эффективных средств формирования познавательной активности учащихся начальных классов. Среди таких средств выделяются игровые технологии.

По мнению исследователей Г.И. Вергелес и А.А. Денисовой, современные образовательные технологии должны обеспечивать активную позицию ребенка в учебном процессе и создавать условия для самостоятельного поиска и принятия решения [1]. Игровые формы организации деятельности позволяют естественным образом включать обучающихся в познавательный процесс, что особенно значимо в младшем школьном возрасте, когда активно формируются навыки и мотивация учебной деятельности, влияющие на все последующее обучение.

Исследования Л.Б. Гацаловой и Л.К. Парсиевой показывают, что применение игровых технологий способствует устойчивому развитию у детей младшего школьного возраста познавательного интереса и положительной мотивации к обучению [2]. Однако анализ педагогической практики свидетельствует о том, что игровые технологии нередко используются эпизодически, без четкой ориентации на формирование конкретных познавательных универсальных учебных действий, не системно. Таким образом, нерешенной остается часть проблемы, связанная с систематическим и целесообразным использованием игровых технологий именно как инструмента формирования познавательных УУД на уроках математики.

Теоретические и методические аспекты формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики

средствами игровых технологий раскрыты в трудах Г.И. Вергелес [1], Л.Б. Гацаловой [2], А.В. Макаренко [3], А.Л. Медведевой [4], А.К. Мендыгалиевой [5], Е.А. Чопик [6] и др.

Цель статьи заключается в рассмотрении игровых технологий как средства формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики.

Основная часть. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, субъектную способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного освоения нового опыта.

В узком (психологическом) смысле это понятие можно представить через совокупность способов действий обучающегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), которые обеспечивают самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений.

Познавательные универсальные учебные действия включают общеучебные, логические действия и действия постановки и решения проблемы, формирующиеся в процессе активной познавательной деятельности учащихся. А.В. Макаренко подчеркивает, что формирование познавательных УУД на уроках математики в начальной школе требует организации учебного процесса таким образом, чтобы ребенок усваивал готовые знания и самостоятельно открывал способы решения задач [3]. В рамках развития познавательных УУД предполагается создание проблемных ситуаций, использование исследовательских заданий и включение учащихся в активную и регулярную поисковую деятельность, которая, в свою очередь, повышает познавательную активность учеников.

Е.А. Чопик отмечает, что активизация познавательной деятельности младших школьников невозможна без изменения характера взаимодействия учителя и ученика, при котором ребенок должен выступать субъектом учебной деятельности, а не ее пассивным исполнителем, действующим по шаблону [6]. Современная образовательная система призвана обучить детей уже с 1 класса думать, искать подходы к решению задач, анализировать, формулировать выводы, работать над ошибками. Именно игровые технологии в данном контексте выступают эффективным средством реализации субъектного подхода, потому что в игре учебная задача приобретает личностную значимость, а процесс ее решения сопровождается большой эмоциональной вовлеченностью.

Игровые технологии представляют собой совокупность методов и приемов организации учебной деятельности в форме различных дидактических игр, сюжетно-ролевых ситуаций, соревнований, квестов и интерактивных заданий, которые направлены на активизацию учебного процесса, повышение мотивации учащихся и развитие их творческих способностей.

На уроках математики игровые технологии реализуется через следующие виды:

1. Дидактические игры способствуют формированию у детей младшего школьного возраста навыков логического мышления и анализа (математические лото, домино, «Найди ошибку»).

2. Сюжетные игры создают возможности для применения математических знаний в реальной жизни (как пример, интерес у младших школьников вызывают путешествия, экспедиции, «математический магазин»).

3. Интерактивные цифровые игры предлагают учащимся младших классов возможность взаимодействовать с математическими определениями и понятиями в увлекательной форме, и часто включают элементы геймификации, что повышает мотивацию детей. Данные игры способствуют развитию навыков работы с информацией, анализа данных и критического мышления через решение интерактивных задач.

4. Командные соревнования и математические турниры создают атмосферу сотрудничества и здоровой конкуренции, учащиеся работают в группах, что развивает у

учеников навыки коммуникации, совместной работы и распределения ролей в команде [5].

А.Л. Медведева отмечает, что интерактивные формы работы усиливают мыслительную активность учащихся и способствуют развитию аналитических умений [4]. Включение игровых элементов в структуру урока позволяет повысить уровень вовлеченности детей и обеспечить более глубокое усвоение материала.

Игровые технологии способствуют развитию следующих компонентов познавательных УУД:

1. Общеучебные действия: в ходе игры учащиеся учатся извлекать информацию из условия задания, планировать последовательность действий, контролировать результат. Например, в игре «Математическое путешествие» дети младшего школьного возраста самостоятельно выбирают маршрут решения задач, что развивает умение планирования уже с начальной школы.

2. Логические действия: игры на классификацию, сравнение, установление закономерностей способствуют развитию логического мышления. Как отмечают Г.И. Вергелес и А.А. Денисова, систематическое включение заданий на анализ и синтез позволяет формировать устойчивые логические операции у детей младшего школьного возраста [1].

3. Постановка и решение проблемы: игровые ситуации часто строятся на проблемных заданиях, в рамках которых учащимся предлагается найти выход из условной ситуации, активизируя мыслительную деятельность и развивая навыки выдвижения гипотез.

Л.Б. Гацалова и Л.К. Парсиева подчеркивают, что именно эмоциональная вовлеченность в игру делает процесс познания осмысленным и значимым для ребенка младшего школьного возраста [2]. Однако эффективность игровых технологий зависит от их системности и целенаправленности. Каждая игра должна иметь четко определенную дидактическую цель, соответствующую формированию конкретного познавательного действия. Также следует помнить, что эпизодическое использование игровых приемов не обеспечивает устойчивого результата.

Г.И. Вергелес и А.А. Денисова пишут о том, что внедрение игровых технологий в образовательный процесс начальной школы основывается на ряде принципов. Во-первых, необходимо создание комфортной и безопасной атмосферы для учащихся младших классов, в которой они будут иметь возможность свободно выражать свои мысли и идеи [1]. Данный принцип способствует развитию уверенности в себе и формированию положительного отношения к обучению, даже в случае возникновения сложностей при восприятии нового материала. Отсутствие стресса позволяет ученикам спокойно разобраться в материале, задать вопросы учителю без опасения насмешек со стороны товарищей или недопонимания педагога.

Согласно второму принципу, должны быть учтены возрастные и психологические особенности детей младшего школьного возраста [1]. Игровые задания нужно адаптировать к уровню развития учащихся, чтобы они были интересными и доступными для восприятия, и не пугали младших школьников сложностью. Уместен здесь и дифференцированный подход, предлагающий уровневые задания для учеников по их возможностям и знаниям.

Третий принцип заключается в интеграции игровых технологий с учебным содержанием, так как игры должны быть направлены не на развлечение, а на усвоение учебного материала [1].

Четвертый принцип предполагает активное вовлечение всех учащихся младших классов в игровой процесс[1]. Каждому ребенку должна быть предоставлена возможность участвовать в игре и проявить себя, чтобы развивать командный дух и навыки сотрудничества внутри детского коллектива.

Игровые технологии при условии методически грамотного использования являются эффективным инструментом в руках учителя, если их использовать осмысленно и с учетом специфики класса. В результате их внедрения ожидается повышение успеваемости, формирование у младших школьников навыков критического мышления, креативности и социальной адаптации.

А.К. Мендыгалиева разделяет точку зрения, что игровые технологии на уроках математики способствуют развитию познавательного интереса и формированию устойчивой учебной мотивации [5]. Игра в образовательном процессе не является развлечением, она выполняет четко структурированную дидактическую функцию. Игровая деятельность младших школьников характеризуется рядом отличительных характеристик, среди которых наличие высокой эмоциональной насыщенности; включение правил и четкой структуры; возможность многократного повторения действий; ситуация успеха для каждого участника образовательного процесса.

Педагогические условия эффективного использования игровых технологий определены в трудах Л. Б. Гацаловой [2], А. Л. Медведевой [4], А. К. Мендыгалиевой [5].

Первым условием выступает подготовка педагогов, которые должны проходить обучение по использованию игровых технологий, включая методики их внедрения в учебный процесс. Учителям стоит придерживаться методических рекомендаций, в которых сформулированы советы по выбору и адаптации игр к учебному материалу начальной школы.

Второе условие предполагает создание мотивирующей образовательной среды через интересные и разнообразные игровые формы, так как нужно предлагать учащимся различные виды игр (дидактические, сюжетные, цифровые) для поддержания их интереса. Для мотивирующей образовательной среды педагоги должны создавать атмосферу доверия и поддержки, чтобы ученики не боялись ошибаться и могли свободно выражать свои мысли.

Третьим условием выступает адаптация содержания учебного материала, интеграция игр в учебный процесс, так как игры должны быть связаны с темами уроков и способствовать достижению образовательных целей, а также быть адаптированными под уровень знаний и интересы каждого ученика, чтобы обеспечить доступность и вовлеченность.

Четвертое условие предусматривает организацию групповой работы, командных игр. Использование игровых технологий, которые требуют совместной работы, помогает развивать навыки коммуникации и сотрудничества, однако нужно, чтобы каждый участник группы имел свою роль для развития у него ответственности и лидерских качеств.

Пятое условие – это обеспечение обратной связи ученикам по результатам игр, обсуждение успехов и ошибок, чтобы развивать критическое мышление. Учащиеся также должны иметь возможность оценивать свои действия и результаты игры, ведь так формируются навыки самооценки.

Шестое условие заключается в интеграция с другими предметами, то есть игровые технологии могут использоваться для интеграции математики с другими предметами (например, окружающим миром или искусством), что помогает учащимся видеть и использовать взаимосвязи между знаниями.

Под седьмым условием видим использование современных технологий, так как внедрение интерактивных платформ и приложений для создания игровых заданий позволяет разнообразить подходы к обучению.

Соблюдение данных условий в педагогической практике позволит эффективно использовать игровые технологии в начальной школе и способствовать развитию

познавательных УУД у младших школьников, формируя у них интерес к обучению и уверенность в своих силах.

Приведем несколько примеров игр на уроках математики для учеников начальных классов.

Игра «Математическое путешествие», нацеленная на развитие навыков сложения и вычитания в пределах 10 у учеников 1 класса. Ученики делятся на группы и получают карту с определенным маршрутом, состоящим из различных станций. На каждой станции они должны решить математическую задачу, а за правильные ответы они получают игровые фишки, которые можно использовать для покупки подсказок на следующих станциях. Данная игра развивает навыки работы в команде, а также закрепляет знания о сложении и вычитании.

Математическая эстафета, которая способствует развитию навыков умножения и деления для учеников 2-3 классов. В процессе этой эстафеты класс делится на команды, каждая из которых получает набор карточек с математическими задачами на умножение и деление. Участники по очереди бегут к учителю, берут карточку, решают задачу и возвращаются к своей команде, а команда, которая первой правильно решит все задачи, выигрывает. Подобные эстафеты очень интересны детям, развивают скорость мышления, командный дух и помогают закрепить арифметические операции.

Математический квест, способствующий закреплению знаний о геометрических фигурах и их свойствах для учеников 4 класса.Ученикам предлагается пройти квест, в котором они должны последовательно решить ряд задач, связанных с геометрией. Каждая задача находится на отдельной станции, на которой ученикам нужно определить фигуры по их свойствам, найти площадь или периметр, и за правильные ответы получить подсказки для следующей задачи. Квест включает элементы соревнования, что повышает интерес к математике и способствует развитию критического мышления и логики, а также вызывает огромный познавательный интерес у младших школьников.

Заключение. Итак, игровые технологии обладают значительным потенциалом в формировании познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики, потому что игровая деятельность способствует развитию логического мышления, умения анализировать, сравнивать, обобщать и решать проблемные ситуации. Эмоциональная вовлеченность учащихся младших классов усиливает мотивацию к обучению и делает процесс усвоения знаний более осмысленным. Анализ теоретических источников по проблеме исследования показал, что при условии системного и целенаправленного применения игровые технологии становятся эффективным педагогическим инструментом формирования познавательной самостоятельности учащихся. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении роли игровых технологий в структуре формирования познавательных УУД, а практическая значимость состоит в возможности использования представленных педагогических условий при проектировании уроков математики в начальной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вергелес, Г.И. Технологии обучения младших школьников: учеб. пособие / Г.И. Вергелес, А.А. Денисова. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 256 с.

2. Гацалова, Л. Б. Формирование познавательного интереса младших школьников средствами игровых технологий / Л. Б. Гацалова, Л. К. Парсиева. – Уфа: Аэтерна, 2022. – 104 с.

3. Макаренко, А. В. Технологии формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики / А. В. Макаренко // Актуальные вопросы методики преподавания математики и физики. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2023. – С. 63-70.

4. Медведева, А. Л. Интерактивные технологии как средство активизации мыслительной деятельности младших школьников на внеурочных занятиях по математике / А. Л. Медведева // Исследования и инновации: синергия знаний и практики. – Москва: Издательство «Доброе слово и Ко», 2025. – С. 560-565.

5. Мендыгалиева, А. К. Игровые технологии на уроках математики как средство развития познавательного интереса младших школьников / А. К. Мендыгалиева, Р. С. Ахметова // Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы. – Мозырь: Мозырский государственный педагогический университет, 2022. – С. 67-72.

6. Чопик, Е. А. Пути активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках математики / Е. А. Чопик // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2023. – С. 156-158.

GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS

Annotation. This article examines game technologies as a means of forming cognitive universal educational actions of younger schoolchildren in mathematics lessons. The role of gaming technologies in the structure of the formation of cognitive universal learning activities is clarified. the possibilities of using the presented pedagogical conditions in the design of mathematics lessons in elementary schools. The pedagogical conditions for the effective use of gaming technologies in the educational process of primary schools have been determined.

Keywords:game technology, math lesson, cognitive universal learning activities, elementary school, game.

Ovsienko I.V.
Scientific adviser: Gorun A.Y., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: ovsiyenko.innochka@mail.ru

УДК 159.28.22

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ М ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Овчинникова В.В.
Научный руководитель: Сухаревская С.Б., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация: Данная работа посвящена организации работы с одаренными детьми в условиях дошкольной образовательной организации. В статье анализируются теоретические основы понятия «организация педагогической деятельности» и особенности работы с одаренными детьми в дошкольном возрасте. Рассматриваются основные направления, формы и методы развития одаренности, а также роль педагогов и родителей в реализации индивидуальных программ развития. Эмпирическая часть исследования посвящена изучению эффективности применения системы организации работы с одаренными детьми на базе дошкольного учреждения, с использованием диагностических методик, анализом педагогической среды и мнения родителей. Полученные результаты подтверждают необходимость системного, дифференцированного подхода для полноценного развития талантов и способностей детей.
Ключевые слова: одаренность, дошкольное образование, организация педагогической деятельности, индивидуальный подход, диагностика одаренности, педагогические методы, система развития, роль родителей, творческие способности, экспериментальное исследование.

Актуальность работы с одаренными детьми в современном образовательном процессе обусловлена требованиями Федерального закона «Об образовании Российской Федерации», который подчеркивает необходимость выявления и поддержки лиц с выдающимися способностями [13].

В контексте работы с одаренными детьми в дошкольной образовательной организации понятие «организация работы» приобретает особую значимость, обозначая не просто набор мероприятий или методов, а системный, целенаправленный подход к созданию оптимальных условий для развития потенциала каждого ребенка, обладающего выдающимися способностями. Организация, в данном случае, представляет собой тщательно разработанный план действий, основанный на глубоком понимании природы детской одаренности, возрастных особенностей дошкольников и специфики образовательной среды.

Вопрос организации педагогической деятельности является ключевым в образовательном процессе и имеет множество интерпретаций в научной литературе.

В «Большом толковом словаре русского языка» Ожогова организация определяется как искусство планирования какой-либо деятельности, будь то педагогической, экономической или научной, на длительную перспективу. Это подводит нас к пониманию организации как процесса, требующего тщательного планирования и учета множества факторов [9].

В контексте образования понятие «организация» также рассматривается в «Российской педагогической энциклопедии» под редакцией В. В. Давыдова. Здесь оно трактуется как комплексный подход к планированию и организации педагогического процесса, который включает в себя определение целей, задач, методов и средств обучения и воспитания, направленный на достижение желаемых образовательных результатов [10].

И.П. Раченко определяет организацию работы педагога как внутреннюю упорядоченность и внешнюю направленность педагогической деятельности. В рамках такой организации у воспитателя и воспитанников формируются навыки формулировки целей и задач, выбора форм, методов и приемов обучения [16].

И. Я. Лернер акцентирует внимание на том, что организация обучения представляет собой взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое заранее установленным

порядком и режимом [16].

Так, мы приходим к пониманию того, что организация работы в педагогике подразумевает целенаправленный подход, направленный на создание оптимальных условий для развития и реализации потенциала каждого ребенка. В контексте дошкольного образования организация приобретает особую специфику, обусловленную возрастными особенностями и потребностями детей.

Анализ научной литературы позволил сформулировать вывод, что взгляды ученых на проблему организации работы с одаренными детьми в условиях дошкольной образовательной организации формировались постепенно, отражая эволюцию представлений о детской одаренности и возможностях ее развития.

Одним из первых, кто обратил внимание на необходимость комплексного подхода к пониманию одаренности, был Б. Г. Ананьев. Он рассматривал одаренность не как изолированное качество, а как сложное взаимодействие различных психических функций, формирующихся в процессе деятельности и общения. В его работах подчеркивалось значение индивидуального подхода к каждому ребенку, учитывающего его возрастные и индивидуальные особенности [14].

В последующем, исследователи Л. А. Венгер и О. М. Дьяченко разработали подход к выявлению и развитию умственной одаренности дошкольников. Авторы подчеркивали, что программа работы с одарёнными дошкольниками не должна строиться по принципу акселерации, ускорения развития интеллекта ребёнка, а должна быть направлена на более полное освоение тех форм, которыми определяются умственные способности ребенка [3].

В свою очередь, И. А. Бурлакова провела сравнительные исследования одарённых и нормотипичных детей. Ученый пришла к выводу, что основным фактором, определяющим одарённость в дошкольном возрасте, является познавательная активность [2].

Ученый Н. С. Лейтес в своих исследованиях акцентировал внимание на возрастной динамике проявлений одаренности. Он отмечал, что в дошкольном возрасте одаренность часто проявляется в виде повышенной познавательной активности, любознательности и стремлении к новым знаниям. Лейтес подчеркивал важность создания благоприятных условий для развития этих качеств, стимулирующих интеллектуальный рост ребенка [7].

Коллектив соавторов – Ю. К. Кулюткин, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, В. И. Панов и А. В. Хуторский и другие ученые рассматривали проблему организации педагогического процесса, развивающего одаренность. Они отмечали, что следует осуществлять системное формирующее воздействие на одаренных детей через определённый комплекс психолого-педагогических условий [14].

В дальнейшем, В. С. Юркевич, развивая идеи о сущности одаренности, подчеркивала ее связь с мотивацией и ценностными ориентациями личности. Она отмечала, что для успешного развития одаренности необходимо создание условий, способствующих формированию у ребенка устойчивой мотивации к учению и познанию нового [16].

Историк Т. В. Максимова считает, что «Одаренным детям необходима соответствующая среда и условия образования, которые позволят в полной мере реализовывать их возможности, что в дальнейшем пригодится непосредственно для таких людей, а также для блага всего общества» [8].

Вместе с тем, следует отметить, что взгляды ученых на проблему организации работы с одаренными детьми не являются статичными и продолжают эволюционировать. Появляются новые исследования, расширяющие наше понимание о природе одаренности и возможностях ее развития. Это требует постоянного анализа и учета новых данных в практике работы с одаренными детьми.

Как демонстрируют исследования, выбор направлений работы с одаренными

детьми в ДОО должен определяться индивидуальными особенностями ребенка, его интересами и потребностями, а также спецификой образовательной программы. Систематизация научного материала позволяет выделить некоторые основные направления работы с одаренными детьми. Рассмотрим каждую из них:

Ускорение. По мнению, В. О. Жаровской, «ускорение позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся высоким темпом развития. Следует иметь в виду, что ускорение обучения оправдано лишь по отношению к обогащенному и в той или иной мере углубленному учебному содержанию. Ускорение обучения наиболее подходит для школьников с математической и лингвистической одаренностью» [6].

Углубление. Суть углубления – в более глубоком изучении тем, или образовательных областей знаний. Углубление – это механизм, направленный на большую конкретизацию содержательных компонентов или детализацию способов деятельности, возможно сочетание того и другого. Этому соответствуют образовательные программы углублённого изучения того или иного предмета, программы факультативных, элективных курсов.

Проблематизация. Проблематизация стимулирует развитие критического мышления, творческих способностей и умения выдвигать гипотезы. Педагог выступает в роли фасилитатора, направляющего и поддерживающего ребенка в процессе решения проблемы. Использование проблемных ситуаций в образовательном процессе способствует формированию активной познавательной позиции и умения применять полученные знания на практике.

Расширение. Как указывает Л. А. Селиванова, расширение – это углубленное изучение тем, выходящих за рамки стандартной программы. Есть вертикальное расширение, когда дети быстрее продвигаются к высшим познавательным уровням в области избранного предмета, и горизонтальное, направленное на расширение изучаемой области знаний [15].

Обогащение. Обогащение образовательной среды включает в себя использование разнообразных материалов, оборудования и технологий, а также организацию различных видов деятельности, направленных на развитие разных видов интеллекта. Важно обеспечить ребенку возможность для самостоятельного выбора деятельности, проявления инициативы и творчества.

Ключевую роль в реализации работы с одаренными детьми играет педагог. От его профессиональной компетентности, творческого подхода и умения создать развивающую среду зависит эффективность образовательного процесса. Педагогу также необходимо постоянно повышать свою квалификацию, изучать передовой опыт и обмениваться опытом с коллегами. Кроме того, успешная работа с одаренными детьми невозможна без активного участия семьи. Родители играют важную роль в создании благоприятной среды для развития талантов ребенка. Педагог должен поддерживать тесную связь с родителями, информировать их о достижениях ребенка, давать рекомендации по организации домашней учебной деятельности и помогать в решении возникающих проблем [12].

Итак, подытожим: работа с одаренными детьми в условиях дошкольной организации является важной составляющей образовательного процесса, направленной на создание оптимальных условий для их развития и самореализации. Эффективная реализация стратегий работы с одаренными детьми требует комплексного подхода, включающего в себя не только выявление, но поддержку и развитие потенциала каждого ребенка.

Рассмотрев теоретическую часть, было решено провести опытно-экспериментальную работу по изучению эффективности применения организации работы с одаренными детьми в условии дошкольной образовательной организации.

Исследование проходило в одном из садика города Донецка.

В качестве участников экспериментальной работы мы выбрали группу детей старшего дошкольного возраста, посещающих дошкольную образовательную организацию, в количестве 10 воспитанников (старшая подготовительная группа). Средний возраст дошкольников составил – 7 лет.

Следует отметить, что педагоги-воспитатели, работающие с дошкольниками на протяжении нескольких лет, выделяют двух воспитанников, имеющих, как они отмечают «предпосылки к легкости и быстроте достижения высоких результатов в выполнении и решении поставленных перед детьми задач», что мы и решили эмпирически проверить в ходе нашей экспериментальной работы.

Действительно, изучая годовой план ДОУ, а также предметно-пространственную среду, необходимую для всестороннего развития (одаренных) детей в подготовительной группе детского сада, мы смогли прийти к выводу о том, что в ДОУ созданы благоприятные условия для развития творческого потенциала детей. В наличии разнообразные материалы для рисования, лепки, конструирования, а также музыкальные инструменты и театральные атрибуты. Проводятся тематические занятия, направленные на развитие познавательной активности и творческого мышления.

Анализ выставок и проектов работ детей за предыдущие годы показал, что дети проявляют интерес к различным видам деятельности: рисованию, аппликации, конструированию, сочинению сказок. В работах прослеживаются оригинальность, нестандартность мышления и развитое воображение.

Для проведения опытно-экспериментального исследования, кроме анализа предметной среды, выставок и проектных работ детей за предыдущие годы мы решили ознакомиться, как родители оценивают развитие своих детей. Для решения этой задачи, родителям был предложен опросник (включает 10 вопросов), составленный нами на основании изучения научной и методической литературы по предмету исследования

Интервьюирование и полученные результаты опросника родителей выявили, что большинство родителей заинтересованы в развитии способностей своих детей и готовы активно участвовать в этом процессе. Родители отмечают у детей любознательность, стремление к познанию нового, интерес к творчеству. В целом, результаты опроса показывают, что большинство родителей положительно оценивают развитие своих детей дошкольного возраста.

Следующим этапом нашего исследования было определение уровня развития творческих способностей, гибкости мышления детей, их познавательной активности, и оценка общей одаренность детей старшего дошкольного возраста.

Для проведения диагностического обследования мы отобрали 5 методик.

1. Тест Торренса на креативность для дошкольников (автор Э. П. Торренс). Методика предназначена для исследования творческих способностей детей старшего дошкольного возраста [5].

2. Методика «Изобразительное творческое мышление» (автор Э. П. Торренс). Для определения умения решать творческие задачи [5].

3. «Дерево желаний» (автор В. С. Юркевич). Цель – определение уровня познавательной активности детей старшего дошкольного возраста [5].

4. Опросник креативности Дж. Рензулли (для детей от 5 лет) в адаптации (автор Е. Е. Туник). Методика для определения уровня креативности и умения выдвигать идеи, давать нестандартные ответы, решать проблемы, проявлять свой авторитет [1].

5. Методика оценки общей одаренности (автор: А. В. Лукина) позволяет оценить легкость и быстроту решения поставленной задачи [5].

Для наглядности полученных результатов по пяти методикам представим уровни исследуемых показателей на общей диаграмме (рис. 1).

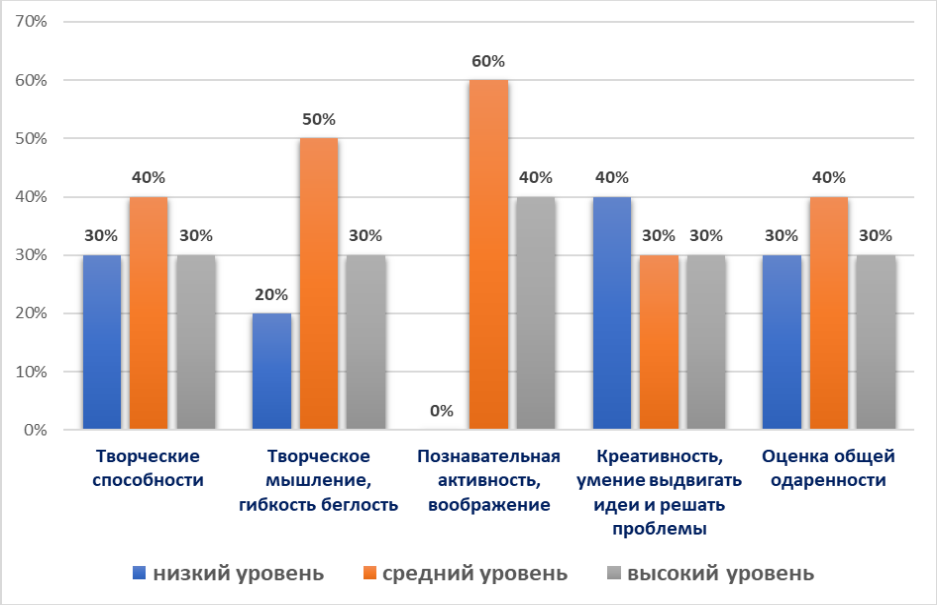


Рис. 1 – Уровни исследуемых показателей общей одаренность детей в условиях дошкольной образовательной организации по 5 методикам

В процессе наблюдения фиксировались проявления инициативы, самостоятельности, нестандартного подхода к решению задач, а также эмоциональная вовлеченность детей в различные виды деятельности. Беседы с детьми проводились в непринужденной форме, что способствовало раскрытию их интересов, мотивации и представлений о мире. Важная информация была получена и от воспитателей, которые ежедневно наблюдают за детьми в различных ситуациях и могут предоставить ценные сведения об их индивидуальных особенностях.

Итак, проводя обобщающий анализ по полученным результаты диагностического обследования, можно заключить, что у большинства детей данной группы наблюдается средний уровень развития познавательной активности, творческих способностей и гибкости мышления. У двух воспитанников, выделенных педагогами, данные показатели значительно превышают средний уровень, этих детей можно отнести к категории одаренных.

В частности, результаты двух тестов Э. П. Торренса показывают, что творческий потенциал дошкольников распределен неравномерно, и существует необходимость в развитии творческих способностей у детей с низким и средним уровнем. Для этого необходимо использовать специальные педагогические методы и приемы, направленные на развитие воображения, гибкости мышления и способности к генерации новых идей. Важно создать благоприятную образовательную среду, в которой дети могли бы свободно выражать свои мысли и чувства, не боясь ошибок и критики.

Анализ данных, полученных с помощью опросника креативности Дж. Рензулли, подчеркивает важность индивидуального подхода к каждому ребенку, а также необходимость разработки комплексной системы мер по развитию креативного мышления, умения выдвигать идеи и решать проблемы, с учетом текущего уровня развития у каждого ребенка. Особое внимание следует уделить группе с низким уровнем креативности, разработав для них персонализированные программы развития, направленные на стимуляцию творческой активности.

В целом, полученные данные свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к развитию общей одаренности дошкольников. Для детей с низким уровнем требуется разработка специальных упражнений и заданий, направленных на развитие скорости мышления и легкости решения задач. Детям со средним уровнем необходимо создавать условия для раскрытия их потенциала и перехода на более высокий уровень. А для детей с высоким уровнем необходимо предоставлять

возможности для реализации их способностей и стимулировать их дальнейшее развитие в том числе и в условиях дошкольной образовательной организации.

Таким образом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил сделать выводы о том, что уровень развития творческих способностей и общей одаренности детей старшего дошкольного возраста в представленной выборке находится на достаточном уровне. При этом были выявлены индивидуальные различия и особенности в развитии каждого ребенка, требующие индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г. С. Психология развития и возрастная психология: учеб. для вузов и ссузов. Изд. испр. и перераб. // Прометей, 2018. – 705 с.

2. Бурлакова И.А. Ретроспектива или взгляд в будущее: возможность развития общей умственной одаренности старших дошкольников // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – № 1. – С. 27–41.

3.Венгер Л.А., О.М. Дьяченко Возможности образовательной работы с умственно одаренными дошкольниками 5–7 лет // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 11. – С. 32–38.

4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. // Москва: Эксмо, 2005. – 507 с.

5. Гусева Е. И. Диагностика одаренных детей // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 56–63.

6. Жаровская В.О. Стратегии работы с одаренными детьми // Образовательная социальная сеть. – 2020.

7. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков: Учебное пособие для студентов высш. пед. Заведений // Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.

8. Максимова Т. В. Проблемы выявления и развития одаренности детей в дошкольной образовательной организации // Международный студенческий научный вестник. – 2021.

9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва: ИТИ Технологии, 2006. – 941 с.

10. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 852 с.

12. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду // Просвещение, 2010. – 176 с.

11. Сластенин В. А., Исаев, Е.Н., Шиянов И. Ф Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

13. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 30.12.2012. – № 53. – Ст. 7598.

14. Щебланова Е.И. Психологическая оценка детей как необходимый компонент обучения // Одаренный ребенок: особенности обучения / под ред. Н.Б. Шумаковой. –Просвещение, 2006. – С. 12–33.

15. Шумакова Н.Б. Творческий потенциал и его измерение в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10, № 4. – С. 8–16.

16. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность // Просвещение, 1996. – 136 с.

ORGANIZATION OF WORK WITH GIFTED CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract: The article discusses the problem of organizing work with gifted children in a preschool educational organization, examines the concept of "organization of work," and describes the views of scientists on the problem of organizing work with gifted children in a preschool educational organization. The article substantiates the need to create an effective pedagogical strategy aimed at developing the abilities of children with the prerequisites of giftedness. An experimental study was conducted in a preschool educational organization. Methods were selected for diagnosing gifted preschoolers aged 5-6 years. The article identifies the creative giftedness and cognitive activity of children. The proportion of gifted children ranges from 2% to 5% of the total number of children.

Keywords: gifted children, work organization, areas of work, preschool educational organization, individualization of education, methods of diagnostics of gifted preschoolers.

Ovchinnikova V.V.
Scientific adviser: Sukharevskaya S.B., senior lecturer
Donetsk State University,
Donetsk, DPR, Russian Federation
E-mail: viktoria_ovchinnikova04@mail.ru

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Павленко С. А.
Научный руководитель: Сафонова В. В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье представлены различные подходы к понятию познавательная активность. Рассмотрены факторы, влияющие на уровень познавательной активности детей с нарушениями речи, и связанные с ними трудности в процессе обучения и развития таких детей.
Ключевые слова: дошкольники, нарушение речи, познавательная активность.

Период дошкольного детства характеризуется особой интенсивностью и динамичностью развития, определяя будущий путь становления личности. Он сопровождается значительным ростом физических и физиологических возможностей ребенка, увеличением объема кратковременной и долговременной памяти, усилением способности к концентрации внимания и логическим операциям. Важной особенностью дошкольного возраста является высокая пластичность мозговых структур, позволяющая мозгу ребенка стремительно впитывать новые знания и эффективно приспосабливаться к изменениям окружающей среды.

Одним из ярких проявлений психологической зрелости дошкольника выступает живое стремление познавать окружающую действительность путем интенсивного изучения и постоянного желания новых открытий. Проблема развития познавательного потенциала у детей находится в центре внимания ученых-педагогов и психологов на протяжении столетий. Такие исследователи, как Я. А. Коменский, Д. Локк, А. К. Маркова, К. Д. Ушинский, Г. И. Щукина и другие, неизменно подчеркивали значимость естественной детской потребности в освоении мира, видя в процессе познания проявление подлинного любопытства и врожденной тяги к знаниям.

Современные научные изыскания и педагогические наблюдения подтверждают, что период от трех до семи лет представляет собой своеобразное «окно возможностей» для становления продуктивной исследовательской активности ребенка. Такого мнения придерживались признанные классики отечественной психологии XX столетия Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина. Также о важности указанного периода для формирования познавательной активности и успешного развития ребенка говорят многие современные ученые, работающие над проблемами развития детей дошкольного возраста, среди которых – И. В. Веснин, И. С. Морозова, В. В. Щетинина, Л. В. Шинкарева и другие

Согласно взглядам Л. И. Божович, М. И. Лисиной, Н. Н. Поддьякова, А. Н. Поддьякова, стремление человека приобретать новые, более глубокие знания и получать разнообразные жизненные впечатления представляет собой одну из ключевых базовых потребностей, определяющих процесс формирования и становления личности. Именно поэтому формирование и развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста представляет собой одну из важнейших задач современного образования, ведь активность ребенка и его стремление познавать окружающий мир способствуют развитию самостоятельности и инициативы, обеспечивая полноценное взаимодействие с окружающей средой.

Важно заметить, что несмотря на достаточно большое внимание к данной проблеме, авторы расходятся во мнениях относительно понимания термина «познавательная активность»: одни считают ее видом или характеристикой интеллектуальной активности, другие видят в ней природное желание ребенка узнавать

новое, третьи определяют ее как готовность заниматься познавательной деятельностью, четвертые относят к личностным свойствам или качествам. Так, например, В. В. Щетинина трактовала познавательную активность как комплексное качество личности, включающее в себя тягу к приобретению знаний и отражающее реакцию ума на сам процесс усвоения нового материала. По мнению автора, она представляет собой многоуровневое явление, формирующееся под воздействием как внутренних особенностей ребенка (например, любопытства, упорства, целеустремленности, мотивации), так и внешних условий среды (влияние педагога, учебные методики, окружающая обстановка) [7, с. 441]. Интересный взгляд на понятие познавательной активности предложила Д. Б. Богоявленская, используя термин «интеллектуальная активность», который она связала с творческим потенциалом ребенка и рассматривала как одну из форм проявления общей личностной активности [1, с. 186]. Однако все же чаще всего познавательная активность у дошкольников рассматривается исследователями как личностная характеристика, выражающаяся через отношение ребенка к познанию и учебе, подразумевающая самостоятельное желание получать знания, осваивать опыт предыдущих поколений людей и проявлять себя именно в процессе познания окружающего мира. Познавательная активность детей дошкольного возраста проявляется через интерес детей к новым открытиям и неизведанным явлениям. Среди особенностей познавательного развития дошкольников ученые выделяют эмоционально-интеллектуальное отношение ребенка к самому процессу познания – интеллектуальные усилия, способность проявлять волю при освоении знаний, позитивное восприятие учебного процесса, интерес к занятиям взрослых и сверстников [2, с. 190]; творческое начало, заинтересованность получаемой информацией, стремление уточнять и расширять собственные представления, самостоятельно искать решения поставленных вопросов, умение освоить способы получения знаний и успешно применять их в иных обстоятельствах [6, с. 164].

Основные признаки познавательного интереса у ребенка включают следующее. Во-первых, ребенок постоянно задает вопросы взрослым обо всем, что привлекает его внимание и вызывает интерес. Такие вопросы часто касаются явлений природы («Почему идет дождь? Почему трава зеленая?»), животных («Зачем кошкам усики?») и окружающих предметов («Что внутри этой коробки? Зачем нужна лампочка?»). Ребёнок пытается выяснить причину происходящего, выявить связи между явлениями, получить новые знания о мире. Во-вторых, наравне с любопытством ребенок проявляет живое желание изучать новое, расширять кругозор. Получение новых знаний сопровождается яркими положительными эмоциями, радостью от открытий и удовлетворения своего интереса. Например, узнав впервые, почему птицы летают, ребенок испытывает восторг и удовлетворение от полученного объяснения, вновь и вновь возвращается к обсуждению интересной темы.

Речевое развитие имеет огромное значение для формирования познавательной активности у детей. Способность говорить позволяет ребенку лучше понимать окружающий мир, формулировать мысли, выстраивать ассоциации и делать выводы. По мере развития речи дети начинают использовать речь как инструмент познания, способствующий достижению конкретных целей и осознанию процесса получения знаний. Соответственно, речь активно взаимодействует с познавательными процессами ребенка, дополняя и углубляя их. Она помогает структурировать опыт, выражать собственные наблюдения и переживания, обмениваться информацией с взрослыми и сверстниками. Через общение ребенок получает доступ к новым знаниям, расширяя кругозор и обогащая представления о мире вокруг себя.

Более того, по мнению таких известных ученых, как Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А.В. Запорожец и других, благодаря активной роли речи формируются и совершенствуются такие функции, как запоминание, сосредоточенность, творческое

представление, осмысление окружающего мира и осознанное поведение. Это означает, что в целом психическое развитие ребёнка находится в прямой зависимости от уровня развития речи. Однако недостаточная речевая деятельность в период дошкольного возраста неизбежно оставляет негативный след в развитии всех сторон психики и может отражаться в том числе на состоянии познавательной сферы ребенка. Различные нарушения речи у ребенка могут привести к трудностям усвоения знаний, снижению интереса к окружающему миру, ухудшению способности понимать обращенную речь и выражать собственные мысли и желания. Это, в свою очередь, влечет задержку интеллектуального развития дошкольника, затрудняя его успешное обучение в дальнейшем школьном периоде и препятствует полноценному взаимодействию со сверстниками и взрослыми людьми. Как указывает Н. С. Жукова, с каждым годом количество детей с речевыми нарушениями в общеобразовательных школах растет, и они испытывают значительные трудности в обучении [3, с. 16].

Одновременно, многочисленные исследователи, занимающиеся изучением детей с нарушениями речи (А. Биба, Г. А. Нугуманова, И. С. Петрова), а также практикующие педагоги (Т. Н. Ардатова, С. Л. Корепина, Л. Г. Пономарева, Т. В. Постол), отмечают, что именно познавательная активность служит фундаментом, на котором строится вся дальнейшая работа по исправлению речевых нарушений и формированию основ мышления. Следовательно, речевое развитие и познавательная активность находятся в тесной взаимосвязи, дополняя и усиливая друг друга.

Учитывая сказанное, важным представляется стимулирование развития познавательной активности у детей с нарушениями речи, для чего педагогу необходимо иметь как можно полное представление об особенностях развития такой категории детей.

Как указывалось выше, количество детей с проблемами развития речи в последнее время неуклонно растет. Данные нарушения часто обусловлены множеством факторов, среди которых важную роль играют наследственность, влияние внешней среды и психотравмирующие ситуации. Наибольшее распространение получила категория дошкольников с общим недоразвитием речи, у которых нарушены процессы формирования всех структур речевого аппарата. Основными признаками задержки речевого развития у детей дошкольного возраста являются замедленное формирование речи, отставание в освоении речевых навыков, недостаточный объём активного словаря относительно возрастных норм, затруднения в построении правильных грамматических конструкций, а также дефекты звукопроизношения и восприятия отдельных звуков. Несмотря на эти трудности, у детей сохраняется адекватное понимание устной речи сверстников и взрослых соответствующего возраста [4, с. 256]. Основные трудности в формировании познавательной активности у таких детей связаны с несколькими причинами:

– дети испытывают сложности в восприятии и переработке информации, поступающей через речь: они плохо понимают устные инструкции, хуже воспринимают звучащую речь, что мешает активному участию в познавательном процессе; испытывают сложности с извлечением смысла из услышанного. Данные трудности обусловлены тем, что расстройства речи оказывают влияние на прочие психические функции, поскольку речь имеет ключевое значение для качественного преобразования всех познавательных процессов. Эта черта предполагает необходимость многократного повторения уже изученного материала. Переходить к освоению нового можно лишь тогда, когда ранее изложенный материал усвоен и осознан ребенком;

– недоразвитая речь оказывает негативное влияние на способность ребенка вступить в полноценный контакт с окружающими людьми – как взрослыми, так и сверстниками. Это затрудняет развитие познавательной активности, поскольку

значительная доля познания проходит именно через общение и взаимодействие с другими людьми;

– зачастую дети с нарушениями речи демонстрируют низкий уровень произвольного внимания, быстро теряют интерес к занятиям, отвлекаются, что снижает их готовность к усвоению новой информации. Так, ряд авторитетных исследователей указывают на характерные особенности внимания у детей с общим недоразвитием речи, среди которых выделяются слабая концентрация, небольшой объем восприятия и трудности с распределением внимания одновременно на несколько объектов (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова);

– поскольку речь тесно связана с развитием абстрактного мышления, нарушение речевого развития тормозит развитие логического и абстрактного мышления, затрудняет формирование способности рассуждать, обобщать и делать выводы. А. Р. Лурия подчеркивал, что формирование мыслительных процессов непосредственно зависит от степени развитости речи, которая выступает важным средством познания мира, позволяя детям осваивать умение осмысливать и систематизировать полученную информацию. У детей с недостаточным уровнем речевого развития зачастую возникают трудности в развитии указанных способностей [5, с. 109]. В частности, у таких детей мыслительные процессы и результаты мышления страдают от недостатка знаний. Они обладают ограниченным объемом информации о реальности, плохо осведомлены о характеристиках окружающих объектов и испытывают затруднения при выявлении взаимосвязи причины и следствия происходящих событий. Соответственно, развитие мыслительных процессов у дошкольников требует особого внимания и дополнительного стимулирования;

– ограниченная возможность выражать свои желания и мысли вслух приводит к недостаточному проявлению инициативы, затрудненному принятию самостоятельных решений и неспособности задать интересующие вопросы. Во-первых, недоразвитие речи не позволяет ясно выразить свои мысли, желания и реакции, что ведет к изоляции и отсутствию взаимопонимания. Во-вторых, дети с нарушениями речи зачастую чувствуют дискомфорт в общении, стесняются обращаться к взрослым с вопросами или сообщать о своих желаниях и интересах. В-третьих, ограничиваются возможности совместных игр и занятий, что лишает ребенка многих шансов узнать новое, перенять чужой опыт и попробовать что-то интересное;

– зачастую у детей с нарушениями речи отмечается низкая мотивация к обучению и развитию, вызванная постоянными трудностями и неудачами в попытках установить контакт с внешним миром и выразить свои мысли. Иногда такие дети подвергаются насмешкам или непониманию со стороны сверстников, что дополнительно усугубляет ситуацию и понижает самооценку ребенка. Частые неудачные попытки выразить свои мысли ведут к накоплению негативных переживаний, что формирует устойчивое неприятие любых попыток что-то изменить, снижается желание учиться чему-то новому и интерес к любым познавательно-развлекательным действиям, что отрицательно отражается на познавательной активности;

– дети с нарушением речи страдают от недостатка качественной обратной связи от окружающих, так как взрослые нередко неверно понимают их высказывания или игнорируют. Такая ситуация неизбежно ведет к снижению мотивации ребенка проявлять инициативу в познании окружающего мира и активно взаимодействовать с ним.

Учитывая рассмотренные особенности познавательной сферы детей, имеющих речевые нарушения, необходимо развивать и постоянно укреплять их мотивацию к самостоятельному познанию мира, стимулируя желание узнавать новое и поощряя любую инициативу. Специалисты в сфере педагогики и детской психологии едины в своем убеждении относительно особенностей образовательного процесса таких дошкольников, подчеркивая важность внедрения специализированных образовательных

программ в дошкольных учреждениях, адаптированных именно под нужды данной категории детей, которые позволяют эффективно развивать когнитивные способности, способствуют улучшению коммуникативных навыков и обеспечивают успешное развитие личности маленького человека. Применение таких специальных образовательных программ является необходимым условием достижения высоких результатов в познавательном развитии дошкольников с особенностями речевого развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества / Отв. ред. Я. А. Пономарев. – Москва: Наука, 1983. – С. 182-195.

2. Веснин И. В. Познавательная активность дошкольников: сущность, уровни проявления / И. В. Веснин, Л. В. Шинкарева // Гаудеамус. – 2005. – № 2. – С. 187-190.

3. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова, Р. Г. Филичева. – М., 2015. – 205 с.

4. Климова А. В. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня / А. В. Климова // Молодой ученый. – 2024. – № 51 (550). – С. 255-258.

5. Лурия, А. Р. Язык и сознание. – Москва: Издательство «Лабиринт», 2000. – 320 с.

6. Морозова И. С. Познавательная активность младших дошкольников / И. С. Морозова, И. С. Штепина // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 12. – С. 162–165.

7. Щетинина В. В. Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников / В. В. Щетинина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 4. – С. 441–444.

FEATURES OF COGNITIVE ACTIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract: The article presents various approaches to the concept of cognitive activity. It examines the factors that influence the level of cognitive activity in children with speech disorders and the difficulties associated with their learning and development.

Keywords: preschoolers, speech disorders, cognitive activity.

Pavlenko S. A.
Scientific supervisor: Safonova V. V., PhD in Pedagogy, associate professor
Donetsk State University

УДК 376.352

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ВИДЕОРОЛИКОВ НА РАЗВИТИЕ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Панкова Ю.В.,
Научный руководитель: Дерипас Н.В., старший преподаватель,
ФГБОУ «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматривается влияние интерактивных видеороликов на развитие сенсорно-перцептивных процессов у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения (амблиопия, косоглазие, астигматизм) в условиях ДОУ компенсирующей направленности. Показано, что при правильном подборе и дозировании интерактивное видео позволяет управлять параметрами зрительного стимула (масштаб, контраст, темп), поддерживает формирование перцептивных действий, межанализаторных связей, зрительно-пространственных представлений, внимания и памяти. Подчёркивается необходимость соблюдения гигиены зрения и включения видеоматериалов в систему традиционных тифлопедагогических средств
Ключевые слова: сенсорное развитие; дошкольники; нарушения зрения.

Развитие сенсорно-перцептивных процессов в старшем дошкольном возрасте является одним из ключевых условий становления познавательной деятельности ребёнка и его готовности к обучению в школе. В этот период активно формируются сенсорные эталоны цвета, формы, величины, ориентировки в пространстве, совершенствуются перцептивные действия обследования объектов, возрастает роль произвольного, целенаправленного восприятия, опирающегося на речь взрослого и собственные речевые комментарии ребёнка [1]. У детей с нарушением зрения рефракционного характера (амблиопия, косоглазие, астигматизм), посещающих группы компенсирующей направленности, сенсорный опыт формируется на основе неполной, искажённой или недостаточно чёткой зрительной информации, что придаёт сенсорно-перцептивному развитию своеобразный, компенсаторно ориентированный характер [2; 3].

Клинико-педагогические исследования показывают, что при амблиопии и косоглазии снижается острота зрения, нарушается бинокулярное восприятие, затрудняется оценка глубины и объёма пространства, а при астигматизме искажается структура изображения, страдает точность различения контуров и мелких деталей [2]. На уровне психического развития это проявляется в замедленном формировании перцептивных действий: дети осматривают предметы поверхностно, ограничиваются несколькими броскими признаками, не выделяют существенных свойств, испытывают трудности при анализе формы, величины и пространственного расположения объектов [3]. Зрительное внимание быстро истощается, зрительная память опирается на мало дифференцированные образы, а зрительно-пространственные представления (направление, взаиморасположение предметов, схема тела) остаются недостаточно точными и устойчивыми [2; 3].

В связи с этим в условиях группы детского сада компенсирующей направленности особую значимость приобретает создание специальной сенсорной среды, в которой зрительные стимулы подаются в щадящем, но системно организованном режиме. Традиционно такая среда включает реальные предметы, дидактические игры, графические и тактильные материалы, упражнения на развитие зрительного восприятия, описанные в работах отечественных тифлопедагогов [2; 3]. Вместе с тем развитие информационного общества приводит к расширению арсенала средств коррекционно-развивающей работы: в практику дошкольного образования активно включаются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), в том числе мультимедийные презентации, обучающие программы и интерактивные видеоматериалы [4; 5].

Под ИКТ в образовании понимают совокупность аппаратных и программных средств, обеспечивающих сбор, хранение, обработку, передачу и предъявление информации в различных формах (текст, графика, звук, видео, анимация) [4]. Для коррекционной педагогики принципиально важны свойства мультимедийности, динамичности и интерактивности: ребёнок не только воспринимает готовый образ, но и вовлекается в деятельность по его осмыслению, выбирает варианты ответа, управляет объектами на экране, получает мгновенную обратную связь [4; 5]. В структуре таких технологий интерактивные видеоролики занимают особое место, поскольку совмещают преимущества традиционного видео (движение, сюжет, эмоциональная насыщенность) с возможностями дидактического программирования – включения пауз, вопросов, заданий, вариантов выбора, подчёркивания отдельных элементов изображения.

Для детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения интерактивные видеоролики могут стать эффективным инструментом развития сенсорно-перцептивных процессов при соблюдении ряда условий. Во-первых, они позволяют задать управляемые параметры зрительного стимула: масштаб, контраст, длительность предъявления, темп смены кадров. Это даёт возможность адаптировать материал к сниженной остроте зрения и особенностям бинокулярного восприятия, характерным для амблиопии и косоглазия, а также учитывать искажение контуров при астигматизме [2]. Укрупнённое, контрастное изображение с ограниченным количеством деталей в кадре облегчает ребёнку задачу анализа формы, цвета и величины объекта; плавная, «неагрессивная» смена сцен снижает риск зрительной перегрузки и позволяет удерживать внимание на значимых элементах.

Во-вторых, интерактивные видеоролики создают дополнительные возможности для формирования собственно перцептивных действий. В видеоряде можно последовательно демонстрировать предмет с разных точек зрения, выделять его части цветовой подсветкой или анимацией, предлагать ребёнку задания на соотнесение «часть – целое», поиск отличий, сравнение объектов по заданным признакам [3; 5]. Интерактивные элементы (остановка ролика с вопросом, выбор правильного изображения из нескольких, выполнение указанных на экране действий) переводят ребёнка из позиции пассивного зрителя в позицию активного исследователя: чтобы ответить, он вынужден всмотреться, выделить перцептивные признаки, удержать их в памяти и использовать для решения задачи. Тем самым технология интерактивного видео поддерживает переход от ситуативного, неосознанного рассматривания к целенаправленному анализу и синтезу зрительной информации.

В-третьих, мультимедийный характер интерактивных видеороликов способствует формированию межанализаторных связей, что особенно важно в условиях зрительной недостаточности. Одновременное сочетание изображения, звучащей речи взрослого, звуковых эффектов и иногда музыкального сопровождения позволяет опираться не только на ослабленное зрение, но и на слух, а при использовании сенсорных экранов – на тактильные и кинестетические ощущения [2; 5]. Для ребёнка с нарушением зрения это означает, что образ предмета или ситуации формируется как многоканальный, опирающийся на несколько анализаторов, что повышает его устойчивость и точность. При этом интерактивные задания побуждают ребёнка проговаривать свои действия, описывать увиденное, что способствует интеграции сенсорного и речевого опыта [1; 5].

Отдельного внимания заслуживает влияние интерактивных видеороликов на развитие зрительно-пространственных представлений. В условиях группы компенсирующей направленности педагог может с помощью видеоматериалов моделировать разнообразные пространственные ситуации: расположение предметов «справа – слева», «над – под», «перед – за», изменение расстояния и направления движения объектов. Встроенные задания типа «проведи героя по пути», «покажи, куда он должен повернуть», «расположи предметы на экране так же, как в образце» позволяют

сочетать наблюдение за пространственными отношениями с их практическим воспроизведением и словесным обозначением [3]. Это особенно важно для детей с косоглазием и амблиопией, у которых страдает бинокулярная основа пространственного восприятия и которые нуждаются в многократных, вариативных упражнениях на ориентировку как в реальном, так и в графическом пространстве [2; 3].

Значимым аспектом является и влияние интерактивных видеороликов на зрительное внимание и зрительную память. Исследования показывают, что включение ИКТ в образовательный процесс при условии грамотного дозирования способствует повышению мотивации и устойчивости внимания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе дошкольников [4; 5]. Яркость, динамичность, сюжетность видеоряда привлекают внимание, а интерактивные элементы структурируют его: ребёнку нужно сосредоточиться на определённом объекте, выполнить задание в заданный момент, запомнить последовательность кадров или расположение предметов. Повторный показ фрагментов, возможность вернуться к нужному эпизоду, паузы для обсуждения и проговаривания увиденного создают благоприятные условия для тренировки объёма и точности зрительной памяти у детей с нарушением зрения [5].

Однако использование интерактивных видеороликов в коррекционной работе не может быть стихийным. Фомичёва и другие авторы подчёркивают, что при работе со слабовидящими дошкольниками необходимо строго учитывать режим зрительной нагрузки, особенности освещения, расстояние до экрана, длительность непрерывной работы [2]. В группе компенсирующей направленности просмотр и выполнение заданий по интерактивному видеоролику должны быть ограничены по времени, чередоваться с деятельностью без участия экрана (манипуляции с реальными предметами, подвижные игры, пальчиковая гимнастика, упражнения на расслабление глаз). Содержание видеоматериалов должно соответствовать возрастным и индивидуальным возможностям детей, учитывать характер зрительной патологии и уровень сформированности сенсорно-перцептивных процессов [2; 3].

Важным условием эффективности интерактивных видеороликов является их интеграция в общую систему коррекционно-развивающей работы по сенсорному развитию. Многочисленные методические разработки по сенсорному развитию дошкольников с нарушением зрения подчеркивают необходимость опоры на реальные предметы и действия с ними [3]. В этой логике интерактивное видео выступает как дополняющий, а не заменяющий компонент: сначала ребёнок получает опыт осязательного и зрительного обследования предмета в реальности, затем сталкивается с тем же содержанием в видеоролике, а после этого переносит сформированный способ действия в новую практическую ситуацию. Такой «циклический» переход от реального к виртуальному и обратно способствует закреплению сенсорных эталонов, развитию гибкости и вариативности перцептивных действий [2; 3; 5].

Обобщая материалы статьи, можно заключить, что влияние информационно-коммуникационных технологий на развитие сенсорно-перцептивных процессов у старших дошкольников с нарушением зрения в условиях ДОУ, компенсирующей вида, носит не прямой, а опосредованный характер, однако по своему педагогическому значению оно принципиально. Интерактивные видеоролики не являются самостоятельным коррекционным средством и не могут подменять медицинскую помощь или систему традиционных тифлопедагогических воздействий. Их ценность проявляется тогда, когда цифровой ресурс включается в уже выстроенную коррекционно-развивающую логику: педагог задаёт конкретные цели, организует деятельность ребёнка, обеспечивает рефлексию результата и связь полученного опыта с реальными предметными действиями [2–5]. Иными словами, эффект достигается не

“технологией как таковой”, а тем, как она педагогически управляется и методически осмысляется.

Старший дошкольный возраст закономерно рассматривается как сензитивный период для становления сенсорных эталонов и перцептивных действий, обеспечивающих переход от ситуативного восприятия к произвольному, целенаправленному обследованию объектов. В норме в 5–7 лет ребёнок осваивает способы выделения признаков, сравнения и группировки, устанавливает отношения “часть–целое”, учится действовать по инструкции и удерживать ориентировочную задачу. При рефракционных нарушениях зрения (амблиопия, косоглазие, астигматизм) эти процессы разворачиваются в иной функциональной ситуации: зрительная информация нередко оказывается ограниченной, нестабильной или недостаточно чёткой, что снижает дифференцированность образов, повышает утомляемость и затрудняет самостоятельное формирование продуктивных способов зрительного обследования [2; 3; 5]. Следовательно, педагогическая поддержка должна быть направлена не только на предъявление стимульного материала, но и на формирование у ребёнка самого “способа видеть”: последовательности обследования, умения выделять существенные признаки и соотносить их с эталоном, навыка проверки и коррекции действия.

В этом контексте интерактивные видеоролики представляют интерес прежде всего как средство управляемого предъявления зрительной информации. В отличие от статичного материала, интерактивное видео позволяет варьировать параметры стимула (масштаб, контраст, темп смены, длительность фиксации, степень детализации), вводить повторы и паузы, а также “дробить” сложный образ на доступные для анализа фрагменты. При грамотной настройке это снижает риск перегрузки и одновременно повышает структурированность восприятия: ребёнок получает возможность удерживать объект внимания, возвращаться к признаку, сравнивать и уточнять образ. Существенно, что интерактивность задаёт активную позицию ребёнка: для выполнения задания требуется не просто смотреть, а действовать — выбрать, соотнести, обнаружить различие, подтвердить решение. Тем самым создаются условия для целенаправленного формирования перцептивных действий и поддержания произвольного внимания, что делает цифровой ресурс функционально значимым в коррекционной работе [4; 5].

Отдельного внимания заслуживает потенциал интерактивного видео в формировании межанализаторных связей. Для детей с нарушением зрения компенсация закономерно опирается на сохранные анализаторы — слух, осязание, двигательно-кинестетические ощущения, — однако в естественных условиях такая опора часто остаётся несистемной и не всегда приводит к уточнению образа. Использование видеороликов в сопровождении педагога позволяет организовать согласование впечатлений: зрительное предъявление дополняется речевой инструкцией, обсуждением признаков, вопросами на сравнение; возможно включение предметных действий и тактильного обследования на этапе закрепления. В результате формируется более “собранный” образ: ребёнок не просто узнаёт объект, но учится объяснять, по каким признакам он его выделил, и переносить способ обследования на новый материал. Это принципиально важно и с точки зрения профилактики вербализма, когда слово усваивается формально, без опоры на достаточно дифференцированное представление [2; 3].

Вместе с тем возможности интерактивного видео раскрываются в полной мере только при условии его включения в систему традиционных тифлопедагогических средств. Методически оправданной представляется организация работы по принципу “реальный опыт — структурированное предъявление — перенос”: ребёнок сначала действует с предметом, затем встречает содержание в видеоролике, где признаки вычленены и предъявлены в управляемых условиях, а после этого закрепляет способ

действия в иной практической ситуации (игра, дидактическое задание, продуктивная деятельность). Именно перенос и устойчивость сформированного способа обследования могут рассматриваться как критерий результативности, поскольку они свидетельствуют о развитии перцептивных умений, а не о ситуативном выполнении задания внутри цифрового продукта [3; 5].

Необходимо также подчеркнуть ограничения и требования к условиям использования ИКТ в ДОУ компенсирующей направленности. Положительный эффект возможен лишь при соблюдении гигиены зрения и режима зрительной нагрузки: дозировании работы по времени, обеспечении оптимального освещения, корректной организации расстояния до экрана и посадки, обязательном чередовании экранной активности с предметно-практической и двигательной деятельностью. При нарушении этих условий возрастает вероятность переутомления и снижения работоспособности, а также риск формирования избегания зрительно нагруженных заданий. Следовательно, ответственность педагога включает не только подбор содержания, но и мониторинг утомляемости, регуляцию темпа занятия, своевременное переключение и поддержание эмоционально благоприятного фона [4; 5].

Таким образом, интерактивные видеоролики в условиях ДОУ компенсирующей направленности могут рассматриваться как перспективный, но вспомогательный ресурс коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками, имеющими рефракционные нарушения зрения. При педагогически грамотном проектировании и дозированном использовании они позволяют усилить и структурировать зрительный опыт, поддержать формирование перцептивных действий, межанализаторной интеграции, зрительно-пространственных представлений, а также внимания и памяти [2–5]. В то же время устойчивость результата определяется системностью сопровождения: согласованностью медицинских и психолого-педагогических мер, включением цифрового ресурса в комплекс традиционных тифлопедагогических средств, соблюдением зрительной гигиены и обязательной поддержкой мотивационно-эмоционального компонента деятельности. Раннее выявление патологии и последовательная коррекционно-развивающая программа, ориентированная на становление продуктивных способов обследования и межанализаторных связей, создают реальные предпосылки для компенсации сенсорных ограничений и повышения готовности ребёнка к школьному обучению; при этом интерактивное видео выступает как один из инструментов повышения качества психолого-педагогической помощи в ДОУ компенсирующей направленности [2–5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя детского сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер. – Москва : Просвещение, 1988. – 144 с.

2. Фомичёва, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения : учеб. пособие. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 256 с.

3. Грищенко, Т. А. Сенсорное развитие дошкольников с нарушением зрения в условиях специального и инклюзивного образования. Тематические индивидуальные занятия и игры : методическое пособие. – Москва : ВЛАДОС, 2017. – 96 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2008. – 272 с.

5. Ибрагимова, Г. Р., Половнева, Е. Н. Интерактивные мультимедийные технологии как средство познавательного и речевого развития у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Вестник дошкольного образования. – 2021. – № 47 (122). – С. 37–44.

THE INFLUENCE OF INTERACTIVE VIDEOS ON THE DEVELOPMENT OF SENSORY-PERCEPTUAL PROCESSES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Annotation. The article examines the impact of interactive video clips on the development of sensory–perceptual processes in older preschool children with visual impairments (amblyopia, strabismus, astigmatism) in a compensatory preschool setting. It is shown that, when appropriately selected and properly dosed, interactive video

makes it possible to control key parameters of the visual stimulus (size, contrast, tempo) and supports the formation of perceptual actions, intersensory integration, visuospatial representations, attention, and memory. The paper emphasizes the need to follow visual hygiene guidelines and to integrate video materials into the system of traditional typhlopedagogical tools.
Keywords: sensory development; preschool children; visual impairments

Pankova Yu. V.
Scientific adviser: Deripas N. V., Senior Lecturer,
Donetsk State University
E-mail: yulyusikpankova@yandex.ru

УДК: 373.167.1:51

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА GENIALLY КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНОГО СРЕДСТВА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ТЕМЕ «ОБЫКНОВЕННЫЕ ДРОБИ» В 5 КЛАССЕ

Петренко М.В.
Научный руководитель: Евсеева Е.Г., д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматривается методическое обоснование использования цифрового образовательного ресурса Genially как вспомогательного средства для обучения теме «Обыкновенные дроби» в 5 классе. Проанализированы нормативные документы и научные исследования, посвящённые цифровизации математического образования и применению цифровых технологий в обучении. Обоснована значимость использования цифровых инструментов для визуализации учебного материала, повышения учебной мотивации и формирования устойчивых математических представлений у обучающихся. Представлена разработка интерактивного урока-квеста в сервисе Genially, включающего последовательные блоки теоретического материала, наглядных примеров, интерактивных заданий, игровых элементов и итогового тестирования. Показано, что использование интерактивного цифрового ресурса способствует активизации познавательной деятельности учащихся, повышению уровня вовлечённости и эффективности усвоения темы «Обыкновенные дроби».
Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, платформа Genially, обучение математике, обыкновенные дроби, цифровизация образования.

Вступление. Современный этап развития системы образования характеризуется глубокой и всесторонней цифровой трансформацией, затрагивающей цели, содержание, методы и средства обучения. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) основного общего образования акцентируют внимание на формировании цифровой грамотности обучающихся, развитии универсальных учебных действий и готовности к эффективной деятельности в информационном обществе [10]. В этих условиях особую значимость приобретает переосмысление методики преподавания школьных дисциплин, и в первую очередь – математики, которая формирует фундаментальные логические и алгоритмические компетенции.

В обновлённом ФГОС основного общего образования подчёркивается приоритет формирования метапредметных результатов и универсальных учебных действий, которые могут эффективно развиваться в условиях цифровой образовательной среды при наличии методически выверенной организации обучения. Дополнительно федеральная рабочая программа по математике (5–9 классы) задаёт требования к планируемым результатам и тематическому содержанию, включая линию «числа и вычисления», в рамках которой тема дробей занимает фундаментальное место [9].

Проблема разработки методики обучения математике в условиях цифровизации активно рассматривается в работах, посвящённых общим вопросам цифровой трансформации школьного математического образования. Так, Г. В. Щукина подчёркивает, что цифровые технологии в обучении математике должны использоваться не как самостоятельная цель, а как средство формирования осмысленных математических представлений и универсальных учебных действий обучающихся [8]. Автор указывает, что особенно значимым является использование цифровых инструментов при изучении тем, требующих наглядного моделирования.

Особую значимость в курсе математики 5 класса имеет тема «Обыкновенные дроби», поскольку она выступает «пороговой» для перехода от целых чисел к рациональным, формирует основу для дальнейшего изучения десятичных дробей, процентов, пропорций и алгебраических преобразований. При этом именно на этапе первичного знакомства с дробями у пятиклассников часто возникают стойкие затруднения: понимание дроби как числа, соотнесение «часть-целое», чтение и запись

дробей, сравнение дробей, интерпретация числителя и знаменателя, перенос на практические ситуации [3].

Целью данной статьи является необходимость методического обоснования использования цифрового образовательного ресурса Genially как вспомогательного средства для обучения теме «Обыкновенные дроби» в 5 классе.

В этой связи обращение к цифровым ресурсам, таким как Genially, рассматривается как средство для решения конкретных дидактических задач: визуализации долей и дробей, моделирования операций с дробями, организации тренинга с мгновенной обратной связью, диагностики типичных ошибок, дифференциации заданий, поддержки учебной самостоятельности. Так, в исследованиях о современных цифровых средствах обучения математике подчёркиваются их возможности для интерактивности, индивидуализации и формирования устойчивой учебной мотивации при условии методического проектирования урока [7].

Основная часть. Современная школьная математика в 5 классе ориентирована не только на формирование вычислительных навыков, но и на развитие математической грамотности, учебной самостоятельности и мотивации. В этом контексте тема «Обыкновенные дроби» традиционно относится к числу наиболее трудных для пятиклассников: она требует одновременного понимания смысла дроби как числа, освоения моделей (доли, части целого), работы с координатным лучом, перехода к алгоритмам сравнения и действий с дробями, а также устойчивых вычислительных умений. При этом длительная «рутинность» однотипных преобразований может снижать внимание и работоспособность учащихся, что усиливает потребность в смене видов деятельности и более наглядных, интерактивных способах работы.

В современных исследованиях подчёркивается, что традиционные методы обучения не всегда обеспечивают достаточную степень осознанности и прочности знаний по теме дробей, что приводит к формальному усвоению правил и затруднениям при их применении. В этой связи всё более актуальным становится использование цифровых технологий, позволяющих усилить наглядность, обеспечить интерактивность учебного процесса и организовать деятельность учащихся в активной форме.

Для обобщения подходов различных авторов к использованию цифровых технологий при обучении теме «Обыкновенные дроби» в 5 классе представим сравнительный анализ рассмотренных научных работ, отражающий цели применения цифровых средств, используемые технологии и их педагогические результаты (табл. 1).

Таблица 1. Подходы к использованию цифровых технологий при обучении теме «Обыкновенные дроби» в 5 классе

Автор	**Цель использования цифровых технологий**	**Основные цифровые ресурсы**	**Методический акцент**	**Педагогический результат**
Щукина Г.В. [8]	Повышение качества математического образования и познавательной активности	ИКТ, компьютерные и мультимедийные средства	Системное включение ИКТ в учебный процесс	Рост учебной мотивации, активизация мышления
Иванова О.В., Потапова Н.В., Степанян Г.А. [4]	Организация визуального повторения и закрепления материала; активизация учебной деятельности при повторении темы «Обыкновенные дроби»	Интерактивное электронное пособие, интерактивная доска	Структурирование понятий и алгоритмов через наглядность	Повышение осознанности и прочности знаний; снижение типичных ошибок, развитие алгоритмических умений

Гончарова И.В., Плахотнюк Н.С. [3]	Реализация электронного обучения по теме дробей	Электронные уроки, презентации, онлайн-ресурсы, iSpring	Комплексный подход к электронному обучению	Индивидуализация обучения, повышение интереса
Масленкова В.А. [5]	Закрепление знаний в игровой форме	Дидактическая игра (возможна цифровая реализация)	Игровые и деятельностные технологии	Повышение мотивации, снижение учебной тревожности
Подоплелова А.Е. [6]	Повышение интереса и активности учащихся при изучении дробей	Онлайн-платформа LearningApps	Использование интерактивных заданий и игровых шаблонов	Активное включение учащихся, развитие познавательного интереса

Анализ информации, представленной в таблице 1, позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на разнообразие используемых цифровых средств, большинство исследователей сходятся в понимании ключевых педагогических результатов их применения: повышение учебной мотивации, усиление наглядности, активизация познавательной деятельности учащихся и формирование более прочных знаний по теме «Обыкновенные дроби». При этом наиболее эффективными признаются те подходы, в которых цифровые технологии используются не эпизодически, а в рамках целостной методической системы, ориентированной на деятельностное участие учащихся и учёт их возрастных особенностей.

Практические примеры управления обучением математике в 5–6 классах с помощью мультимедийных технологий представлены в работе [1]. Преимущества цифровых технологий проявляются также в оптимизации принципа наглядности, при этом ИКТ позволяют соблюсти принцип наглядности на более высоком и динамичном уровне, чем традиционные раздаточные материалы, учебники или ручные схемы [2]. В работе В.А. Масленковой игра рассматривается как средство преодоления восприятия математики как «сухой» дисциплины; предлагается конкретная форма – математическое лото для закрепления темы, описываются рекомендации к проведению (использование для устного счёта, карточная организация и т.д.) [5]. В процессе цифровизации образования такие игровые формы получают «второе дыхание», поскольку легко переводятся в интерактивный формат (онлайн-игры, тренажёры, задания на перетаскивание и сопоставление) [10], а результаты могут фиксироваться и анализироваться.

Анализ научной литературы показывает достаточно высокую значимость цифровых ресурсов в обучении математике. С другой стороны, применение цифровых образовательных ресурсов на конкретных примерах в данных исследованиях представлено в ограниченном объёме. В связи с этим особого внимания заслуживают разработанные интерактивные материал, созданные с помощью инструмента Genially, которые позволяют выстроить структурированную и последовательную работу обучающихся, повысить уровень их вовлечённости и обеспечить более эффективное усвоение учебного материала.

В рамках данного исследования был разработан интерактивный урок-квест по теме «Понятие обыкновенной дроби» для учащихся 5 классов в сервисе Genially. Разработка данного урока-квеста по теме «Обыкновенные дроби» осуществлялась как проектирование цифрового интерактивного образовательного ресурса, ориентированного на поэтапную организацию деятельности учащихся и поддержание устойчивой учебной мотивации.

Урок-квест в Genially спроектирован как интерактивный маршрут, где обучающийся выступает активным участником образовательного процесса: он

самостоятельно изучает материал, взаимодействует с объектами, выполняет задания. Последовательная модель прохождения блоков реализует принцип «от понимания к действию», а также позволяет учитывать особенности восприятия математического содержания: введение понятий сопровождается визуализацией, примерами и тренировочными упражнениями, что снижает когнитивную нагрузку и облегчает переход от абстрактных формулировок к практическим действиям.

Структура урока-квеста включает: блоки теоретического материала; блоки наглядных примеров (пошаговые разборы); просмотр онлайн-урока по теме; интерактивные игры для закрепления; комиксы по теме как элемент эмоциональной разгрузки; итоговый тест для проверки усвоения. Каждый блок имеет чётко обозначенную цель, ожидаемый результат и критерии выполнения. Внутри блоков реализуются элементы навигации (кнопки, интерактивные подсказки, переходы), а также механизмы контроля продвижения (например, ограничение перехода вперёд до завершения предыдущего блока).

На стартовом экране отображена тема урока-квеста (рис. 1), а также, по нажатию на знак вопроса в правом верхнем углу экрана, учащимся предлагается краткая инструкция по работе с уроком-квестом (рис. 2): как открывать интерактивные элементы, где искать подсказки, как фиксируется прохождение этапов.

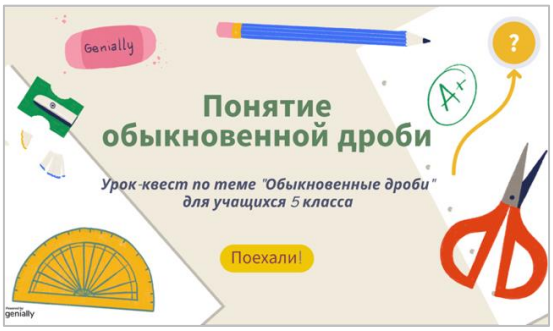


Рисунок 1. Интерфейс стартового экрана урока-квеста

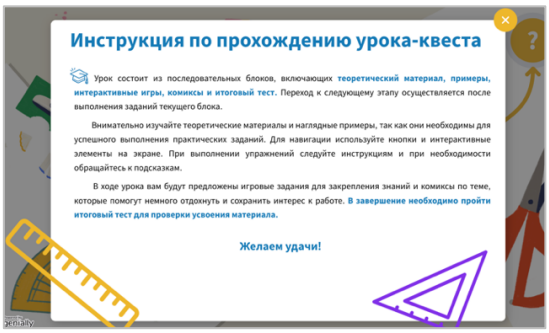


Рисунок 2. Инструкция по прохождению урока-квеста

Теоретическая часть распределена на несколько небольших фрагментов, что позволяет избегать перегрузки и поддерживать внимание. В каждом фрагменте информация подаётся кратко, структурировано и сопровождается визуальными опорами (см. рис. 3-4).



Рисунок 3. Теоретическая часть в разделе «Понятие обыкновенной дроби»

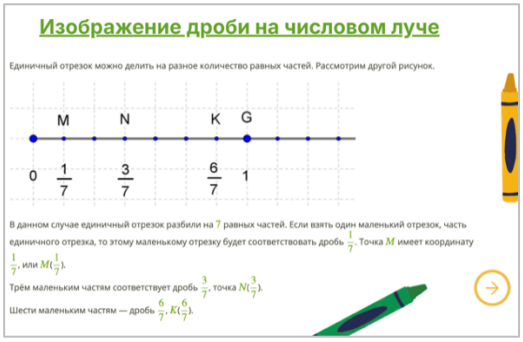


Рисунок 4. Теоретическая часть в разделе «Изображение дроби на числовом луче»

Закрепление материала реализовано через встроенные интерактивные игры, которые выполняют тренировочную и мотивационную функции. Игровые задания подобраны так, чтобы они требовали применения только что изученного содержания и

давали немедленную обратную связь (верно/неверно, подсказка, повтор). В урок включены тематические комиксы, связанные с темой «Обыкновенные дроби» (см. рис. 5-6). Функция комиксов – кратковременная смена вида деятельности, снижение утомляемости, поддержание позитивного эмоционального фона и возвращение внимания к учебной задаче. Комиксы встроены между содержательно насыщенными этапами (например, после серии тренировочных заданий). Они сохраняют тематическую связь: персонажи сталкиваются с ситуациями деления, распределения, сравнения частей, что ненавязчиво укрепляет ассоциации с изучаемыми понятиями.



Рисунок 5. Комикс «Обыкновенные дроби – это просто»



Рисунок 6. Комикс «Гонка с обыкновенными дробями»

Финальная часть урока представлена тестом для проверки усвоения материала. Тест проектируется с учётом требований к объективности и диагностичности: он включает задания разных уровней сложности и проверяет как знание определений, так и умение применять их. В Genially тест сопровождается автоматической проверкой (где это возможно), фиксацией результата и рекомендациями: при низком результате предлагается вернуться к конкретным блокам для повторения, при высоком – предлагаются дополнительные задания или мини-челлендж для расширения навыков.

Выводы. Проведённое исследование позволило обосновать целесообразность использования цифрового образовательного ресурса Genially в качестве вспомогательного средства при изучении темы «Обыкновенные дроби» в 5 классе. Анализ научных исследований и нормативных документов показал, что применение интерактивных цифровых инструментов способствует усилению наглядности учебного материала, повышению познавательной активности учащихся и формированию более прочных математических представлений. Разработанный интерактивный урок-квест, созданный в среде Genially, демонстрирует возможность поэтапной организации учебной деятельности обучающихся, включающей освоение теоретического материала, работу с наглядными примерами, выполнение интерактивных заданий и итоговый контроль знаний. Такая структура способствует поддержанию интереса к изучаемой теме, повышению уровня вовлечённости и более эффективному усвоению содержания.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о перспективности использования платформы Genially в процессе обучения математике в основной школе. Дальнейшая работа может быть направлена на практическую апробацию разработанного урока и оценку его влияния на уровень сформированности знаний и учебной мотивации учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова, Ю. В. Некоторые примеры использования информационно-коммуникационных технологий по математике в образовательном процессе / Ю. В. Абраменкова, И. Е. Самуха // Проблемы совершенствования законодательства и правоприменительной практики : Сборник статей по результатам международной научно-практической конференции, Симферополь, 27–28 мая 2022 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2022. – С. 1079-1085. – EDN TWXYQE.

2. Василенко, А. С. Использование информационных технологий при решении задач на движение / А. С. Василенко, А. С. Голенкова, Л.В. Лысогорова // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен : Материалы Круглых столов в рамках IV Международной научной конференции. В рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства», Самара, 21 декабря 2018 года. – Самара: ООО "Научно-технический центр", 2019. – С. 13-18. – EDN ITFKCS.

3. Гончарова, И. В. Методика электронного обучения обыкновенным дробям / И. В. Гончарова, Н. С. Плахотнюк // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2022. – № 2(56). – С. 67-80. – DOI 10.24412/2079-9152-2022-56-67-80. – EDN KXINYK.

4. Иванова, О. В. Визуальное повторение математической информации средствами интерактивного электронного пособия / О. В. Иванова, Н. В. Потапова, Г. А. Степанян // Школьные технологии. – 2019. – № 2. – С. 60-69. – EDN LLNMUA.

5. Масленкова, В. А. Математическое лото для обучающихся 5 классов по теме: «Обыкновенные дроби» / В. А. Масленкова, Я. А. Бондарева // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе : Материалы международной научно-практической интернет-конференции, Москва, 22–26 апреля 2019 года / под ред. Л. Л. Босовой, Д. И. Павлова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 365-369. – EDN EDTTTN.

6. Подоплелова, А. Е. Интерактивные задания при изучении обыкновенных дробей в курсе математики 5-6 классов / А. Е. Подоплелова // Актуальные проблемы и направления цифровой трансформации образования : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Псков, 23–24 ноября 2021 года. – Псков: Псковский государственный университет, 2021. – С. 160-165. – EDN RUSAJP.

7. Скворцова, О. П. Современные цифровые средства обучения на уроках математики: дидактический потенциал и практика применения / О. П. Скворцова, П. А. Галкина // Вестник науки. – 2025. – Т. 3, № 11(92). – С. 694-700. – EDN VLPVDW.

8. Щукина, Г. В. Использование современных образовательных технологий на уроках математики / Г. В. Щукина // Современные технологии в школе и вузе: теория и передовой опыт. Перспективы внедрения электронного обучения в образовательные системы : Сборник трудов V Международной научно-практической конференции, Стерлитамак, 15–16 ноября 2019 года / Ответственный редактор Салаватова С.С.. – Стерлитамак: Башкирский государственный университет, 2019. – С. 171-175. – EDN PQSZRG.

9. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Математика (базовый уровень) (для 5–9 классов образовательных организаций). – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 106 с.

10. Fractionsweb.com : Игры с дробями : сайт. – Утрехт, 2023. – . – URL: https://www.fractionsweb.com/games/ (дата обращения: 03.03.2025). – Режим доступа: для авториз. пользователей. – Текст : электронный.

USING THE GENIALLY DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCE AS AN AID IN TEACHING FRACTIONS IN 5TH GRADE

Abstract. The article discusses the methodological justification for using the Genially digital educational resource as an auxiliary tool for teaching the topic "Common Fractions" in the 5th grade. The article analyzes regulatory documents and scientific research on the digitalization of mathematics education and the use of digital technologies in teaching. The importance of using digital tools for visualizing educational material, increasing learning motivation, and forming stable mathematical concepts in students is substantiated. The article presents the development of an interactive quest lesson in the Genially service, which includes sequential blocks of theoretical material, visual examples, interactive tasks, game elements, and final testing. It has been shown that the use of an interactive digital resource enhances students' cognitive activity, increases their level of engagement, and improves the effectiveness of learning the topic "Common Fractions".

Keywords: digital educational resources, Genially platform, mathematics education, common fractions, and digitalization of education.

Petrenko M.V.
Scientific adviser: Evseeva E.G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Donetsk State University
E-mail: petrenkomarina567@mail.ru

УДК 376.37

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И СТАБИЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пименова А. Г.
Научный руководитель: Бондарь Г. И., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматривается эмоционально-волевая регуляция как один из ключевых факторов предупреждения заикания и стабилизации речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста. Заикание анализируется как функциональное нарушение речи, формирующееся в условиях незрелости регуляторных механизмов и повышенной эмоциональной чувствительности. Раскрывается роль эмоциональных и волевых процессов в обеспечении устойчивости речевого акта, обосновывается необходимость их целенаправленного развития в системе вторичной профилактики. Особое внимание уделяется психолого-педагогическим условиям формирования эмоциональной устойчивости и произвольного контроля речи у детей группы риска в условиях дошкольной образовательной организации.
Ключевые слова: эмоционально-волевая регуляция, старший дошкольный возраст, группа риска, вторичная профилактика, речевая деятельность.

Проблема заикания в дошкольном возрасте остаётся одной из наиболее сложных и многоаспектных в современной логопедии. Несмотря на значительный объём исследований, посвящённых этиологии, механизмам и коррекции данного нарушения, вопросы предупреждения заикания продолжают сохранять высокую научную и практическую значимость. Это обусловлено тем, что заикание, сформировавшееся в дошкольном возрасте, нередко приобретает стойкий характер и оказывает негативное влияние на личностное развитие ребёнка, его коммуникативную активность и успешность дальнейшего обучения [7].

Современные представления о заикании выходят за рамки узкого понимания данного нарушения как исключительно моторного или темпо-ритмического дефекта речи. Всё более обоснованной становится позиция, согласно которой заикание следует рассматривать как функциональное расстройство речевой деятельности, возникающее в результате несогласованности различных компонентов речевой системы, включая эмоционально-волевую регуляцию. В этом контексте эмоциональные и волевые процессы приобретают особое значение, поскольку именно они обеспечивают устойчивость и адаптивность речи в условиях коммуникативной нагрузки [2].

Важным аспектом эмоционально-волевой регуляции речи является её динамический характер, проявляющийся в способности ребёнка гибко адаптироваться к изменяющимся условиям общения. Коммуникативные ситуации в дошкольном возрасте отличаются высокой вариативностью: ребёнок взаимодействует с разными взрослыми и сверстниками, включается в различные виды деятельности, сталкивается с новыми требованиями и ожиданиями. В этих условиях устойчивость речевой деятельности определяется не столько автоматизированностью речевых навыков, сколько возможностью оперативного перестроения речевого поведения в ответ на эмоциональные и социальные факторы [5].

Недостаточная сформированность механизмов регуляции ограничивает способность ребёнка к такой адаптации. В ситуациях эмоционального напряжения наблюдается сужение регуляторных возможностей, что приводит к снижению контроля над речевыми процессами. Это особенно заметно в условиях публичного высказывания, диалога со значимым взрослым или необходимости быстрого реагирования. Таким образом, эмоционально-волевая регуляция выступает фактором, обеспечивающим гибкость и вариативность речевого поведения ребёнка [7].

Старший дошкольный возраст представляет собой сенситивный период для формирования механизмов саморегуляции. В этот период происходит интенсивное развитие произвольности поведения, эмоционального контроля и речевой деятельности. Однако незрелость регуляторных систем в сочетании с повышенной эмоциональной восприимчивостью делает речь ребёнка особенно уязвимой к стрессовым и коммуникативно значимым ситуациям. Это создаёт предпосылки для возникновения и закрепления нарушений плавности речи [1].

В связи с этим особую актуальность приобретает исследование эмоционально-волевой регуляции как фактора предупреждения заикания и стабилизации речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Речевая деятельность человека представляет собой сложную функциональную систему, включающую взаимодействие когнитивных, моторных, сенсорных и регуляторных компонентов. Эмоционально-волевая регуляция обеспечивает согласованность работы этих компонентов и позволяет поддерживать целенаправленный характер речевого высказывания [3].

В психологических и нейропсихологических исследованиях эмоционально-волевая регуляция рассматривается как совокупность процессов, направленных на управление эмоциональными состояниями, поведением и деятельностью в соответствии с поставленной целью. В контексте речевой деятельности данные процессы обеспечивают контроль над темпом речи, распределением дыхания, плавностью артикуляционных движений и последовательностью высказывания [6].

В дошкольном возрасте регуляторные механизмы находятся в стадии активного формирования. Лобные и префронтальные отделы коры головного мозга, обеспечивающие программирование и контроль произвольных действий, ещё не достигли функциональной зрелости. В результате эмоциональные реакции ребёнка нередко носят импульсивный характер и оказывают непосредственное влияние на качество речевой деятельности [1].

Таким образом, эмоционально-волевая регуляция выступает важнейшим условием устойчивости речи и её адаптации к требованиям коммуникативной ситуации.

Анализ психолого-педагогических наблюдений позволяет выделить ряд эмоциональных особенностей, характерных для детей, относящихся к группе риска по возникновению заикания. У таких детей часто отмечается повышенная чувствительность к оценке со стороны взрослых и сверстников, склонность к тревожным реакциям и неуверенность в речевых ситуациях [5].

Эмоциональная напряжённость у данных детей нередко возникает ещё до начала речевого высказывания и проявляется в виде ожидания неуспеха. Это состояние сопровождается повышением мышечного тонуса, нарушением дыхательного ритма и снижением координации артикуляционных движений. В условиях недостаточной волевой регуляции ребёнок не способен своевременно компенсировать возникающее напряжение, что приводит к сбоям в реализации речевой программы [1].

Особую роль играет негативный коммуникативный опыт, связанный с речью. Частые замечания, исправления, торопливость взрослых, а также сравнение с более речевыми сверстниками формируют у ребёнка устойчивое эмоциональное напряжение, сопровождающее процесс общения. В результате речь начинает ассоциироваться с ситуацией стресса, что значительно повышает риск нарушения её плавности.

Следовательно, эмоциональные особенности детей группы риска являются не второстепенным, а значимым фактором формирования речевой нестабильности [4].

Следует отметить, что эмоциональные реакции ребёнка на речевые трудности имеют тенденцию к постепенной генерализации. Первоначально возникая в отдельных коммуникативных ситуациях, они со временем могут распространяться на более широкий спектр речевых взаимодействий. Ребёнок начинает избегать речевой

активности, сокращает объём высказываний, предпочитает невербальные способы общения. Подобные изменения речевого поведения не только усиливают эмоциональное напряжение, но и ограничивают возможности для спонтанного речевого развития [7].

Формирование избегательного речевого поведения является важным индикатором неблагоприятной динамики и свидетельствует о недостаточной эффективности регуляторных механизмов. В условиях отсутствия профилактической помощи данные проявления могут способствовать закреплению речевых трудностей и формированию стойких коммуникативных нарушений. В этой связи раннее выявление эмоционально обусловленных изменений речевого поведения приобретает особое значение для предупреждения заикания [3].

Волевая регуляция речи связана со способностью ребёнка произвольно управлять своим речевым поведением и включает умение контролировать темп высказывания, удерживать речевую задачу, соблюдать последовательность и адекватно реагировать на изменения коммуникативной ситуации [5].

У детей старшего дошкольного возраста волевая регуляция ещё не обладает достаточной устойчивостью. Им свойственно стремление к быстрому высказыванию, импульсивность речевых реакций, недостаточное планирование содержания речи. В условиях эмоционального возбуждения данные особенности усиливаются, что приводит к перегрузке речевой системы.

Недостаточность волевого контроля затрудняет своевременное переключение внимания, распределение дыхания и координацию речевых движений. Это создаёт условия для появления речевых сбоев, которые при повторении могут закрепляться и становиться устойчивыми [2].

Важно подчеркнуть, что волевая регуляция речи формируется не изолированно, а во взаимосвязи с развитием общей произвольности поведения. Способность ребёнка следовать правилам, планировать действия и контролировать их выполнение является основой для формирования произвольной речевой активности. В старшем дошкольном возрасте данные умения ещё не обладают достаточной стабильностью, что требует их целенаправленной поддержки в образовательном процессе [1].

Развитие волевых механизмов способствует переходу от импульсивного речевого реагирования к более осознанному и структурированному высказыванию. Это позволяет ребёнку регулировать темп речи, удерживать коммуникативную задачу и снижать влияние ситуативных эмоциональных факторов. В контексте профилактики заикания данные изменения приобретают особую значимость, поскольку обеспечивают условия для формирования устойчивых речевых навыков [6].

Вторичная профилактика заикания направлена на предупреждение закрепления речевых нарушений у детей, у которых уже выявлены функциональные предпосылки нарушения плавности речи. В этом контексте развитие эмоционально-волевой регуляции приобретает особую значимость.

Целенаправленное формирование эмоциональной устойчивости позволяет снизить уровень внутреннего напряжения и повысить адаптационные возможности ребёнка в процессе общения. Развитие навыков саморегуляции способствует более эффективной координации речевых и неречевых процессов, что обеспечивает стабильность речевого акта [4].

Следует учитывать, что эффективность профилактической работы во многом зависит от индивидуальных особенностей эмоционально-волевой сферы ребёнка. Уровень эмоциональной чувствительности, характер реагирования на трудности и степень сформированности произвольного контроля могут существенно различаться даже в пределах одной возрастной группы. Это обуславливает необходимость дифференцированного подхода к организации профилактических мероприятий [3].

Индивидуализация профилактической работы позволяет учитывать темп психического развития ребёнка, особенности его эмоционального реагирования и коммуникативного опыта. Такой подход способствует более точному воздействию на регуляторные механизмы речевой деятельности и повышает эффективность профилактики заикания в целом [5].

Профилактическая работа, ориентированная на эмоционально-волевую сферу, предполагает создание благоприятной коммуникативной среды, исключающей речевое давление и негативную оценку. Важным условием является согласованность действий педагогов и родителей, направленных на поддержку речевой инициативы ребёнка и формирование у него положительного отношения к собственной речи.

Эффективность профилактики заикания во многом определяется условиями, в которых осуществляется развитие ребёнка. Эмоционально благоприятная образовательная среда способствует снижению тревожности и формированию уверенности в речевых возможностях [3].

Значимую роль играет стиль педагогического взаимодействия, предполагающий спокойный темп общения, доброжелательную интонацию и уважительное отношение к речевым проявлениям ребёнка. Исключение ситуаций речевого форсирования и избыточного контроля позволяет снизить эмоциональное напряжение и повысить устойчивость речи.

Взаимодействие специалистов дошкольной образовательной организации обеспечивает комплексный подход к профилактике и позволяет учитывать индивидуальные особенности эмоционально-волевой сферы каждого ребёнка.

Рассмотрение эмоционально-волевой регуляции в контексте профилактики заикания позволяет по-новому осмыслить задачи логопедического сопровождения детей старшего дошкольного возраста. Переход от узконаправленного воздействия на речевые проявления к работе с регуляторными основаниями речевой деятельности расширяет возможности профилактики и повышает её опережающий характер. Формирование эмоциональной устойчивости и произвольного контроля создаёт условия для гармоничного развития речи и предупреждения её нарушений ещё до формирования устойчивой речевой судорожности [4].

Таким образом, эмоционально-волевая регуляция выступает одним из ведущих компонентов комплексной системы вторичной профилактики заикания.

Эмоционально-волевая регуляция является важнейшим фактором предупреждения заикания и стабилизации речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста. Несформированность механизмов саморегуляции в сочетании с повышенной эмоциональной чувствительностью создаёт условия для нарушения плавности речи и её последующего закрепления.

Включение эмоционально-волевого компонента в систему вторичной профилактики позволяет воздействовать на регуляторные основания речевой деятельности и обеспечивает комплексный характер профилактической работы. Формирование эмоциональной устойчивости и произвольного контроля речи способствует предупреждению заикания и созданию условий для полноценного коммуникативного развития ребёнка [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белякова, Л. И. Заикание у детей дошкольного возраста: современные подходы к профилактике и коррекции : учебное пособие / Л. И. Белякова. – Москва : Юрайт, 2023. – 214 с. – Текст : непосредственный.

2. Волкова, Г. А. Логопедическая работа с детьми с нарушениями плавности речи : монография / Г. А. Волкова. – Москва : Владос, 2024. – 256 с. – Текст : непосредственный.

3. Выготский, Л. С. Проблемы речевого развития в детском возрасте : научное издание / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 198 с. – Текст : непосредственный.

4. Лалаева, Р. И. Нарушения темпо-ритмической организации речи у детей : монография / Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 2023. – 232 с. – Текст : непосредственный.

5. Мастюкова, Е. М. Речевые и психоэмоциональные нарушения у детей дошкольного возраста : монография / Е. М. Мастюкова. – Москва : Инфра-М, 2024. – 210 с. – Текст : непосредственный.

6. Филичева, Т. Б. Логопедическая диагностика и профилактика речевых нарушений у детей : учебное пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2023. – 176 с. – Текст : непосредственный.

7. Чиркина, Г. В. Раннее выявление и профилактика заикания у детей : монография / Г. В. Чиркина. – Москва : Владос, 2024. – 198 с. – Текст : непосредственный.

EMOTIONAL–VOLITIONAL REGULATION AS A FACTOR IN THE PREVENTION AND STABILIZATION OF SPEECH ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article examines emotional–volitional regulation as one of the key factors in the prevention of stuttering and the stabilization of speech activity in older preschool children. Stuttering is analyzed as a functional speech disorder that develops under conditions of immaturity of regulatory mechanisms and increased emotional sensitivity. The role of emotional and volitional processes in ensuring the stability of the speech act is revealed, and the necessity of their purposeful development within the system of secondary prevention is substantiated. Special attention is paid to the psychological and pedagogical conditions for the formation of emotional stability and voluntary speech control in children at risk in preschool educational settings.

Keywords: stuttering, emotional–volitional regulation, older preschool age, risk group, secondary prevention, speech development, speech therapy prevention.

Pimenova A.G.
Scientific adviser: Bondar G. I., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: pimenova.ag@gmail.com

УДК 376.37

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАИКАНИЯ

Пименова А. Г.
Научный руководитель: Бондарь Г. И., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматриваются современные научно обоснованные подходы к профилактике заикания у дошкольников. Представлена многоуровневая модель профилактики, включающая первичные, вторичные и третичные меры, основанные на развитии речевой саморегуляции, оптимизации коммуникативной среды и раннем вмешательстве. Особое внимание уделяется междисциплинарному подходу и использованию цифровых технологий для диагностики и коррекции.
Ключевые слова: дошкольный возраст, заикание, профилактика, многоуровневый подход, эмоционально-волевая регуляция.

Проблема профилактики заикания в дошкольном возрасте приобретает особую значимость в связи с ростом психофизиологических и коммуникативных нагрузок, сопровождающих раннее развитие современного ребёнка. Ускорение темпа речевого и информационного обмена, усложнение социальных взаимодействий, расширение когнитивных требований в образовательной среде приводят к повышенной чувствительности детей к нарушениям в организации речевого акта. Эти условия создают предпосылки для формирования нарушений плавности речевого высказывания, которые могут перейти в стойкое речевое расстройство при отсутствии своевременного превентивного воздействия [3].

Научные представления о природе заикания существенно изменились за последние десятилетия. Сегодня заикание рассматривается как феномен, возникающий не вследствие единственного фактора, а как результат взаимодействия нескольких систем: речедвигательной, нейрорегуляторной, когнитивной, эмоционально-волевой и социально-коммуникативной. Такое понимание привело к переосмыслению самой стратегии профилактики, которая перестала ограничиваться воздействием на речевой симптом. Профилактика стала рассматриваться как многоуровневый процесс формирования функциональной готовности всех систем, обеспечивающих плавность и устойчивость речевого высказывания [4].

Задача современной науки – создать такие модели профилактики, которые учитывали бы индивидуальные особенности развития, включали многофакторный анализ предпосылок речевой нестабильности и были направлены на формирование механизмов саморегуляции, устойчивой речевой моторики и эмоциональной стабильности [9].

Современная нейропсихология связывает возникновение нарушений плавности речи с функциональной несформированностью механизмов программирования двигательных последовательностей, недостаточной устойчивостью межполушарной координации, а также с замедленным развитием структур, обеспечивающих контроль темпа и ритма деятельности. Данные современных методов нейровизуализации, таких как функциональная магнитно-резонансная томография (фМРТ), и нейромодуляции, таких как транскраниальная магнитная стимуляция (ТМС), указывают на то, что в основе нарушений автоматизации моторных (в том числе речевых) навыков лежит дисфункция базальных ганглиев и премоторной коры. Это подтверждает гипотезу о том, что заикание может быть связано с нарушением процесса автоматизации речевых паттернов, из-за чего каждый акт речи требует избыточного произвольного контроля. В дошкольном возрасте эти механизмы находятся в стадии активного формирования, что объясняет высокую чувствительность ребёнка к стрессовым факторам и коммуникативным перегрузкам [3].

Профилактика, основанная на нейропсихологических принципах, направлена на развитие тех функциональных систем, которые обеспечивают устойчивость речевого акта. Особое значение приобретает работа, ориентированная на развитие произвольной регуляции и моторного планирования. Эффективными в контексте профилактики доказали себя методы ритмической стимуляции (метроном, двигательные упражнения под ритм), которые синхронизируют активность моторных и премоторных зон коры, а также кинезиологические программы, направленные на формирование межполушарного взаимодействия. Такая направленность позволяет укрепить фундаментальные механизмы, препятствующие возникновению речевых судорог и дезорганизации темпо-ритмической структуры речи [5].

Психолингвистика рассматривает речь как последовательный и согласованный процесс перехода от замысла к моторной реализации. В процессе высказывания ребёнок осуществляет выбор языковых единиц, планирует структуру фразы и организует её акустическую форму. Нарушения плавности речи могут отражать функциональные затруднения именно на этих этапах: в процессе смыслового планирования, грамматического конструирования или артикуляторной реализации [2].

Профилактическая работа в психолингвистической перспективе направлена на укрепление способности ребёнка к смысловому и языковому программированию высказывания, расширение словарного запаса, осознанное построение высказывания и развитие внутреннего речевого контроля. Важным современным направлением является развитие нарративных (повествовательных) навыков через совместное рассказывание историй по сериям картинок или после прочтения книги. Это тренирует внутреннее программирование развернутого высказывания, снижая нагрузку на оперативную память в момент речи. Это снижает вероятность возникновения несогласованности между смысловым и моторным компонентом речи – одной из ключевых причин нарушений плавности [7].

Эмоционально-волевая сфера является одним из наиболее чувствительных факторов риска возникновения нарушений плавности речи. Дошкольник, находящийся в ситуациях повышенной речевой или социальной ответственности, может испытывать эмоциональное напряжение, затрудняющее запуск и поддержание речевого акта. Эмоциональная неустойчивость усиливает вероятность появления непроизвольных пауз, повторов звуков, напряжения артикуляции и других проявлений сбоя речевого исполнения. В контексте профилактики становится важным формирование у ребенка «речевой толерантности» – позитивного, небоязненного отношения к собственным речевым ошибкам и паузам, что достигается через игровые методы (например, игра в «неидеальную речь», где все нарочито запинаются) и моделирование взрослым спокойной реакции на любые коммуникативные затруднения [10].

Современная система профилактики заикания у детей строится на многоуровневом подходе, позволяющем учитывать степень выраженности речевого риска и актуальные потребности ребёнка. Такая структурированность обеспечивает последовательное предупреждение расстройства, начиная от общего формирования благоприятной речевой среды и заканчивая работой по предотвращению рецидивов при уже существующем нарушении. Ниже рассмотрены три ключевых уровня профилактики и методики, доказавшие свою эффективность в международной практике [3].

1. Первичная профилактика: универсальные и селективные меры предупреждения.

Первичная профилактика направлена на предотвращение развития нарушения до появления первых признаков нестабильности речевого высказывания. Она охватывает как широкую популяцию детей, так и группы с повышенной вероятностью возникновения расстройства, включая детей с наследственной предрасположенностью, эмоциональной лабильностью и ранними проявлениями нерегулярного речевого темпа.

Первичная профилактика реализуется по нескольким ключевым направлениям.

Методические приемы первичной профилактики.

1. Информирование и просвещение специалистов и родителей.

Расширение знаний о нейробиологических механизмах заикания способствует снижению стереотипного восприятия проблемы и исключает ошибочные воспитательные стратегии, которые могут усиливать речевую нестабильность.

2. Оптимизация речевой среды для детей группы риска.

Взрослые демонстрируют ребёнку устойчивый образец плавной речи: умеренный темп, чёткие логические паузы, отсутствие давления при высказывании. Ребёнку не предъявляется требование «говорить медленно» – важен именно речевой образец, а не корректирующее воздействие.

3. Снижение коммуникативного напряжения.

Исключаются перебивания, излишние вопросы, договаривание фраз за ребёнка и замечания по поводу его речи. Внимание переносится на содержание коммуникации, что снижает эмоциональную и регуляторную нагрузку.

4. Стабилизация общего психофизиологического состояния.

Организация предсказуемого режима, оптимизация нагрузки, достаточный сон и эмоционально спокойная атмосфера создают условия для стабилизации нейродинамических процессов, влияющих на речевую регуляцию. Важным компонентом здесь является развитие эмоционального интеллекта ребенка через игры на распознавание и называние эмоций, что повышает его способность к саморегуляции в стрессовых коммуникативных ситуациях.

2.Вторичная профилактика: ранняя диагностика и вмешательство.

Вторичная профилактика направлена на выявление начальных признаков нарушения и предотвращение перехода ранних проявлений в стойкое расстройство. Этот этап является критическим, поскольку своевременное вмешательство позволяет добиться полной ремиссии у большинства детей.

Методики вторичной профилактики.

1. Ранний логопедический скрининг (2-4 года).

Использование стандартизированных опросников для родителей и краткой оценки речи позволяет различать возрастные повторения и маркеры истинного заикания (напряжённые повторения, пролонгации, нарушения запуска речи). Эффективным дополнением к скринингу является анализ домашних видео родителей, где фиксируется спонтанная речь ребенка в разных эмоциональных состояниях.

2. Семейно-центрированные программы раннего вмешательства.

Эти методики опираются на участие родителей как главных агентов изменений и реализуются в естественных условиях взаимодействия.

а) Программа Лидкомб (Lidcombe Program).

Родители отмечают плавную речь ребёнка позитивным подкреплением и мягко фиксируют трудности, формируя у ребёнка положительный опыт речевого самоконтроля. Эффективность программы подтверждена большим числом клинических исследований.

б) Метод Palin PCI (Parent-Child Interaction).

Основан на корректировке стиля взаимодействия: замедление темпа речи взрослого, увеличение количества пауз, эмоциональная нейтральность и поддержка инициативы ребёнка. Через видеосупервизию родители обучаются оптимальным стратегиям коммуникации.

Общей современной тенденцией для обеих программ является использование цифровых платформ для проведения супервизий (через видеосвязь) и мобильных дневников для фиксации родителями речевых эпизодов, что повышает доступность и точность сопровождения.

2.Третичная профилактика: минимизация последствий и предупреждение рецидивов.

Третичная профилактика используется в случаях сформировавшегося хронического заикания, когда задача заключается не только в улучшении речевой функции, но и в снижении вторичных осложнений, таких как тревожность, избегание речи и снижение качества социального взаимодействия.

Методики третичной профилактики.

1. Комплексная терапия детей старшего возраста, подростков и взрослых.

Интеграция речевых техник, направленных на модификацию заикания, управление дыханием и развитие плавности, с когнитивно-поведенческими подходами позволяет работать как с речевым компонентом, так и с эмоционально-поведенческими реакциями. В рамках когнитивно-поведенческой терапии активно применяются методы Acceptance and Commitment Therapy (ACT), направленные не на борьбу с заиканием, а на развитие психологической гибкости и снижение влияния тревоги на коммуникацию.

2. Технологии саморегуляции и биологической обратной связи.

Использование акустических и визуальных интерфейсов (DAF, FAF, нейросенсорные приложения) помогает формировать устойчивый навык контроля над речевой моторикой.

3. Профилактика рецидивов.

Включает обучение долгосрочным стратегиям поддержания ремиссии, планирование периодических поддерживающих сессий, обеспечение благоприятной среды в школе или на работе.

3. Инновационные и междисциплинарные направления профилактики

Развитие современной науки приводит к расширению подходов к профилактике заикания. Одним из перспективных направлений становится цифровой скрининг, позволяющий анализировать образцы речи с помощью алгоритмов машинного обучения. Пилотные проекты с использованием приложений (например, на базе платформы «Google AI») демонстрируют способность выявлять паттерны, характерные для раннего заикания, по коротким аудиозаписям. Это открывает возможности для массовой ранней диагностики и дистанционного наблюдения за динамикой речевого развития.

Перспективным является генетическое консультирование. Помимо известных генов GNPT, исследования полногеномного поиска ассоциаций (GWAS) выявили новые локусы, связанные с регуляцией дофаминового обмена и синаптической передачи в моторных зонах, что открывает пути для разработки предиктивных панелей риска. С углублением представлений о специфических мутациях, связанных с заиканием, повышается точность оценки индивидуальных рисков и персонализации рекомендаций для семей [5].

Современная профилактика становится всё более междисциплинарной. Результативность достигается при совместной работе логопеда, детского невролога, клинического психолога, педиатра и специалистов по нейрокогнитивной диагностике. Формируется модель «ранней помощи», где ключевым звеном является педиатр или невролог, который при выявлении первых признаков речевой нестабильности или отягощенной наследственности незамедлительно направляет семью на консультацию к узкому специалисту (логопеду-заикологу), минуя длительные периоды ожидания. Такая командная модель позволяет учитывать все факторы развития ребёнка – от нейрофизиологических до социально-психологических [1].

Таким образом, профилактика заикания в современном научном понимании представляет собой многоуровневую систему мероприятий, включающую универсальные меры предупреждения, раннее вмешательство и работу по снижению последствий сформировавшегося нарушения. На каждом уровне используются методики, опирающиеся на доказательные данные и ориентированные на особенности речевого развития ребёнка и условия его среды. Ключевым трендом становится переход от общих рекомендаций к предиктивно-превентивной модели, основанной на оценке

индивидуального нейробиологического риска и реализуемой через скоординированные действия междисциплинарной команды с активным использованием цифровых инструментов мониторинга и терапии [3].

Развитие технологий, расширение междисциплинарных взаимодействий и переход к персонализированным стратегиям вмешательства формируют новые возможности для предотвращения заикания и обеспечения гармоничного речевого развития детей [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белякова, Л. И. Заикание у детей дошкольного возраста: современные подходы к профилактике и коррекции : учебное пособие / Л. И. Белякова. – Москва : Юрайт, 2023. – 214 с. – Текст : непосредственный.

2. Волкова, Г. А. Логопедическая работа с детьми с нарушениями плавности речи : монография / Г. А. Волкова. – Москва : Владос, 2024. – 256 с. – Текст : непосредственный.

3. Выготский, Л. С. Проблемы речевого развития в детском возрасте : научное издание / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 198 с. – Текст : непосредственный.

4. Жукова, Н. С. Профилактика речевых нарушений у детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / Н. С. Жукова. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 180 с. – Текст : непосредственный.

5. Каше, Г. А. Современная логопедия: диагностика и коррекция нарушений речи : учебник для вузов / Г. А. Каше. – Москва : Академия, 2024. – 320 с. – Текст : непосредственный.

6. Лалаева, Р. И. Нарушения темпо-ритмической организации речи у детей : монография / Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 2023. – 232 с. – Текст : непосредственный.

7. Мастюкова, Е. М. Речевые и психоэмоциональные нарушения у детей дошкольного возраста : монография / Е. М. Мастюкова. – Москва : Инфра-М, 2024. – 210 с. – Текст : непосредственный.

8. Филичева, Т. Б. Логопедическая диагностика и профилактика речевых нарушений у детей : учебное пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2023. – 176 с. – Текст : непосредственный.

9. Чиркина, Г. В. Раннее выявление и профилактика заикания у детей : монография / Г. В. Чиркина. – Москва : Владос, 2024. – 198 с. – Текст : непосредственный.

10. Шаховская, С. Н. Современные технологии логопедической помощи детям дошкольного возраста : учебное пособие / С. Н. Шаховская. – Москва : Юрайт, 2025. – 240 с. – Текст : непосредственный.

MODERN APPROACHES TO THE PREVENTION OF STUTTERING

Annotation. The article examines modern scientifically grounded approaches to the prevention of stuttering in preschool children. A multilevel prevention model is presented, including primary, secondary, and tertiary measures based on the development of speech self-regulation, optimization of the communicative environment, and early intervention. Special attention is paid to an interdisciplinary approach and the use of digital technologies for diagnosis and therapy.

Keywords: stuttering prevention, preschool age, neuropsychology of speech, psycholinguistics, multilevel prevention model, early intervention, digital screening, interdisciplinary approach, emotional–volitional regulation, speech environment.

Pimenova A.G.
Scientific adviser: Bondar G. I., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: pimenova.ag@gmail.com

УДК 37.013.3

ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНОГО РИСОВАНИЯ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИКЛА ЗАНЯТИЙ

Побоженко Н.И.
Научный руководитель: Сипачева Е.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Статья посвящена проектированию цикла занятий по сюжетному рисованию для старших дошкольников, направленного на формирование ценностного отношения к семье. Рассматриваются педагогические принципы, методы и содержание занятий, обеспечивающие развитие воображения, эмоциональной отзывчивости и способности к саморефлексии. Представленный подход способствует воспитанию ответственности, эмпатии и уважения к близким через творческую деятельность и интеграцию образовательных областей.
Ключевые слова: семейные ценности, дошкольное воспитание, сюжетное рисование, эмоциональное развитие, творческая деятельность, рефлексия, социально-коммуникативные навыки.

Вступление. Семья является основным источником нравственных и духовных ценностей, влияющих на формирование личности ребенка. В дошкольном возрасте происходит активное освоение социальных ролей и эмоциональных моделей поведения. Сюжетное рисование выступает эффективным методом развития воображения, эмоциональной отзывчивости и способности к рефлексии, позволяя детям через творческую деятельность осознавать и проживать семейные ценности.

Цель статьи — теоретически обосновать проектирование цикла занятий по сюжетному рисованию, направленный на воспитание у старших дошкольников семейных ценностей.

Основная часть. Семейные ценности — это совокупность моральных и этических принципов, норм и представлений, которые формируются и культивируются внутри семейной среды, определяют модели поведения и взаимодействия между её членами, направляют выбор семейных целей, средств организации жизнедеятельности и способов взаимной поддержки. Е.В. Сипачева отмечает, что они включают такие качества, как любовь, уважение, ответственность и взаимопомощь, и служат основой для построения эмоционально стабильных и социально-устойчивых отношений в семье [6].

Семья как социальный институт выполняет не только репродуктивные и хозяйственные функции, но и воспитательную, эмоциональную и социально-контролирующую роли, формируя у ребенка базовые представления о любви, заботе, ответственности, уважении и доверии. Т.Л. Кожихова полагает, что контексте дошкольного воспитания семейные ценности рассматриваются как фундамент нравственного развития личности, поскольку именно внутри семейного общения ребенок получает первые эмоциональные опыты и образцы эмоциональных реакций, которые становятся отправной точкой формирования его внутренних ценностных ориентиров при взаимодействии с окружающими и обществом [3].

Сюжетное рисование у старших дошкольников выступает не просто как художественная деятельность, но как метод выражения внутреннего мира, эмоций и отношений ребенка, в том числе семейных. Анализ детских рисунков, особенно когда они посвящены теме «семья», позволяет обнаруживать эмоциональные переживания, модели привязанности и представления о семейных ролях, которые дети не всегда в состоянии выразить вербально.

Цель проектируемого цикла занятий заключается в формировании у старших дошкольников устойчивого ценностного отношения к семье как основе личностного

благополучия и социальной стабильности через эмоционально-образное освоение семейных ценностей в процессе сюжетного рисования.

В педагогической и психологической науке семейные ценности рассматриваются как ключевая часть социально-нравственного развития ребёнка. Совокупность представлений, норм и моделей поведения, которые формируют у детей представление о роли семьи, взаимоуважении, заботе и ответственности. Понятие «семейные ценности» само по себе исторически интерпретируется как социальный конструкт, отражающий культурные и социальные нормы общества, которые со временем эволюционируют в зависимости от культурного контекста и социальных изменений.

Современные исследования подчеркивают, что семейная среда и образовательные учреждения работают совместно для формирования всестороннего развития ребёнка: когда семья и дошкольное учреждение взаимодействуют, это усиливает как когнитивное, так и социально-эмоциональное развитие детей через последовательное воплощение семейных норм и ценностей в образовательный процесс (совместная деятельность, включение родителей в образовательные мероприятия, обсуждение семейных традиций).

Систематические обзоры ценностного воспитания показывают, что педагоги используют разнообразные подходы к воспитанию ценностей в дошкольной практике: от самостоятельной модели обучения до игровых, сюжетных и нарративных подходов, которые направлены на моральное, социальное и эмоциональное развитие детей. При этом влияние культурного контекста, личных ценностных установок педагогов и уровень профессиональной подготовки существенно влияют на качество реализации воспитательного процесса.

В контексте семейных ценностей особое внимание уделяется интеграции деятельности дошкольного учреждения с семейной средой, которая может включать совместные проекты, обсуждение семейных традиций, включение элементов семейного опыта в образовательные занятия, что подкрепляет у детей чувство принадлежности к своей семье и укрепляет позитивное отношение к семейному взаимодействию.

А.В. Котова [4] выделяет, что проектирование цикла занятий по сюжетному рисованию базируется на педагогических принципах, обеспечивающих системность, эмоциональную значимость и развивающий характер образовательного процесса:

– принцип гуманистического и личностно-ориентированного подхода предполагает уважение к индивидуальности каждого ребенка, поддержку его инициативы;

– принцип последовательности и системности требует логичного построения занятий, где от простых задач постепенно переходят к более сложным, обеспечивая устойчивое освоение семейных ценностей и художественных умений в соответствии с возрастными возможностями детей

– интеграция образовательных областей позволяет объединить изобразительную деятельность с речевой, социально-коммуникативной и познавательной сферами.

К примеру, Т.А. Пульянова отмечает, что содержание цикла начинается с занятия «Моя семья – самое дорогое», где цель заключается в формировании у детей первичного представления о собственной семье через творческое переживание близких отношений. В ходе занятия педагог проводит беседу-вступление, использует фотографии или рисунки семей и предлагает детям нарисовать членов своей семьи в повседневной ситуации. Основные методы включают коллективную словесную рефлексию, рисование красками и обсуждение готовых работ и позволяет выявить эмоциональные отклики детей и укрепить чувство принадлежности к семейному кругу [5].

Следующие занятия, такие как «Что делает нашу семью особенной?» и «Я тоже могу помочь в семье», ориентированы на развитие социально-коммуникативных навыков и осмысление ролей ребёнка в семейной жизни. На занятии о семейных традициях дети обсуждают, чем их семьи отличаются друг от друга, и создают рисунки совместных

семейных действий (например, вечерняя трапеза, совместная прогулка). При обсуждении помощи дома педагог вводит игровые ситуации и поощряет изображения, где ребёнок помогает взрослым или младшим, — такие задания способствуют не только развитию мелкой моторики, но и пониманию ценности заботы и ответственности в семейных отношениях.

В завершающих занятиях, включая «Моя семья в будущем» и выставку «Наша дружная семья», дети проектируют идеальные семейные сцены и участвуют в коллективной художественной работе. Здесь используются методы визуализации будущих семейных событий и совместное создание группового полотна. В.В. Карих пишет, что логика построения цикла заключается в последовательном переходе от простых образов семейного круга через развитие социальных, эмоциональных и художественных навыков к созданию более сложных сюжетных работ, где ребёнок не только отображает то, что он воспринимает, но и выражает своё понимание роли семьи в своей жизни и будущем [2].

На основе наблюдений за детскими работами, выполненными в ходе цикла занятий по сюжетному рисованию, был разработан инструмент качественного анализа рисунков, позволяющий фиксировать как визуальные, так и смысловые элементы изображений. Анализ детских рисунков традиционно включает оценку различных формальных и содержательных показателей (последовательность изображения деталей, взаимодействие персонажей, содержание сюжетных действий) для выявления отношения ребёнка к семейным ситуациям и взаимосвязей внутри семейной группы.

В педагогической и психологической практике анализ детских рисунков, в том числе сюжетных работ на тему «семья», используется как диагностический инструмент для выявления эмоциональных переживаний, качества семейных взаимоотношений и представлений ребёнка о семейной структуре. Так, проективная методика «Рисунок семьи» традиционно применяется с дошкольного возраста для получения информации о внутрисемейных отношениях, эмоциональном благополучии и роли членов семьи в представлении ребёнка. Методика предусматривает свободное рисование семейной сцены без строгих инструкций, что позволяет выявить естественные, не навязанные ребёнку образы и смыслы, отражающие его субъективное восприятие семейных ценностей и эмоциональных связей. Примеры критериев анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1. Критерии анализа рисунков детей дошкольного возраста (семейные сюжеты)

Критерий анализа	Описание показателя
Состав персонажей	Наличие членов семьи на рисунке (отражает представление ребёнка о семейном круге и его структуре).
Взаимодействие в сюжете	Наличие сцен совместной деятельности (игра, помощь, совместный отдых), что указывает на восприятие социальных ролей.
Эмоциональная насыщенность композиции	Передача настроения через цвет, выразительность лиц, позы персонажей (весомый компонент интерпретации эмоционального отношения).
Символы заботы и ответственности	Изображения ситуаций заботы о младших, помощи взрослым, совместных семейных дел (индикаторы освоения ценностей).
Вербальные пояснения ребёнка (если есть)	Краткие комментарии ребёнка к рисунку (что именно он хотел показать), фиксируются при беседе после выполнения работы.

Специализированные исследовательские подходы к анализу семейных рисунков включают систематизацию структурных, графических и процессуальных показателей

(например, полнота изображения семьи, взаиморасположение фигур, эмоциональные связи между персонажами), что обеспечивает более глубокое понимание семейной символики в детском художественном творчестве и делает возможным интерпретацию результатов как показателя освоения социальных и эмоциональных ценностей.

Состав персонажей фиксирует, какие именно члены семьи представлены, и отражает семейное представление ребёнка — диагностический аспект проективных методик, таких как модифицированная методика «Рисунок семьи», где учитывается, кого ребёнок включает в изображение и в какой последовательности.

Взаимодействие в сюжете позволяет оценить, насколько ребёнок воспринимает семейные отношения как активное взаимодействие, а не просто перечисление фигур имеет значение при изучении развития социальных ролей и взаимозависимости членов семьи в дошкольном возрасте.

Эмоциональная насыщенность композиции определяется через выразительность изображаемых фигур и цветовое решение, помогает фиксировать эмоциональное отношение ребёнка к сюжету и его переживаниям, ассоциированным с семьёй.

Символы заботы и ответственности фиксируют конкретные элементы сюжета, свидетельствующие о понимании ребёнком значимых семейных ценностей — заботы о ближних, участия в семейных делах, проявления эмпатии.

Вербальные пояснения ребёнка помогают интерпретировать не только визуальные признаки, но и смысл, который ребёнок вкладывает в изображение и является компонентом исследования детского художественного восприятия.

Методические рекомендации к циклу занятий по сюжетному рисованию включают конкретные указания по организации и проведению занятий, направленных на развитие творческих и эмоциональных компетенций детей. В первую очередь педагогу рекомендуется обеспечивать творческую атмосферу и активно использовать разнообразные материалы и техники рисования (способствует развитию воображения и самооценки дошкольников и позволяет детям свободно выражать свои эмоции и переживания через образные художественные формы). Карих В.В. акцентирует, что при этом занятия должны строиться с учетом возрастных особенностей и уровней подготовки детей, сосредотачивая внимание не только на технических навыках, но и на содержательной стороне изображения – сюжетных решениях, эмоциональном наполнении и смысловом взаимодействии с темой семьи в контексте жизни ребенка [2].

Выводы. Проектирование цикла занятий по сюжетному рисованию, направленного на воспитание семейных ценностей, позволяет объединить творческое развитие, эмоциональное осмысление и социальное воспитание дошкольников. Последовательная работа с понятиями семьи, ролями членов семьи, традициями, заботой и совместной деятельностью через художественное выражение способствует формированию устойчивого положительного отношения к семье, развитию эмпатии, ответственности и уважения к близким. Интеграция изобразительной деятельности с речевым, социально-коммуникативным и познавательным развитием, привлечение родителей к обсуждению и совместным проектам создают целостную педагогическую среду, в которой ребенок не только осваивает художественные навыки, но и проживает, осознаёт и внутренне принимает ценности семьи, формируя фундамент для дальнейшего нравственного и личностного развития.

Дальнейшее развитие темы предполагает практическую апробацию предложенного цикла занятий по сюжетному рисованию в дошкольных образовательных учреждениях с целью оценки эффективности формирования у детей устойчивого ценностного отношения к семье. Планируется проведение педагогических экспериментов, анализ детских рисунков и наблюдение за изменением социально-эмоциональных навыков, что предоставит возможность уточнить методические рекомендации, скорректировать

содержание занятий и разработать системные подходы к интеграции художественной деятельности с воспитанием семейных ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карих В.В. Развитие изобразительных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе рисования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – № 1 (34). – С. 142-146.

2. Киселева Н.А. Опыт семейной арт-терапии с использованием арт-книг // Психологический журнал: метатеория: социокультурно-контекстуальная интердетерминация диалогизма. – 2022. – № 7. – С. 151-155.

3. Кожихова Т.Л., Александрова Н.С. Роль семьи в развитии изобразительных способностей детей младшего школьного возраста // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 8 (61). – С. 11-17.

4. Котова А.В. Тематическое рисование как вид изобразительной деятельности в системах общего и дополнительного образования // Обзор педагогических исследований. – 2022. – № 1. – С. 105-110.

5. Пульянова Т.А. Развитие творчества на занятиях по сюжетному рисованию детей старшего дошкольного возраста средствами нетрадиционных художественных техник рисования // Молодость. Интеллект. Инициатива: тезисы докл. – 2021. – № 11(5). – С. 449-450.

6. Сипачева Е.В. Актуальные методы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: аксиологические основы развития дошкольного и начального образования: сборник трудов конференции. – 2022. – С. 123-128.

FOSTERING FAMILY VALUES THROUGH STORY-BASED DRAWING: DESIGNING A LESSON CYCLE

Abstract. This article is devoted to the design of a series of story-based drawing lessons for senior preschoolers, aimed at cultivating a value-based attitude towards the family. It examines the pedagogical principles, methods, and content of the lessons, which ensure the development of imagination, emotional responsiveness, and the capacity for self-reflection. The presented approach fosters responsibility, empathy, and respect for loved ones through creative activity and the integration of educational domains.

Keywords: family values, preschool education, story-based drawing, emotional development, creative activity, reflection, social-communicative skills.

Pobozhenko N.I.
Scientific Supervisor: Sipacheva E.V., Senior Lecturer
Donetsk State University
E-mail: natali.pobozhenko@mail.ru

УДК 373

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОУ

Пономаренко А.А.
Научный руководитель: Глоба Т.Н., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация: В статье изучена проблема адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения. Автор дает определение понятию «адаптация», а также определяет условия успешной адаптации дошкольников к условиям ДОУ.
Ключевые слова: адаптация, адаптация детей раннего возраста, дошкольное образовательное учреждение, психолого-педагогическая поддержка, предметно-развивающая среда.

Актуальность проблемы адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения обусловлена тем, что в условиях современного общества посещение ДОУ является одним из важнейших этапов в жизни ребенка и его семьи. Успешная адаптация способствует социальному, эмоциональному и познавательному развитию. Однако переход от домашней среды к новой, незнакомой обстановке часто сопровождается стрессом и дискомфортом, что может негативно сказаться на общем развитии и состоянии ребенка.

Недавние изменения в системе дошкольного образования подчеркнули важность принятия Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), основным акцентом которого стала поддержка психолого-педагогического развития ребенка в процессе социализации и индивидуализации. Одной из ключевых ценностей нового стандарта является сохранение и укрепление здоровья каждого ребенка – физического, нервно-психического и социально-психологического компонентов. Поступление в детский сад – это значимый этап не только для ребенка, но и для его семьи: для малыша он становится источником сильного стресса, который важно смягчить.

В связи с этим изучение процесса адаптации детей раннего возраста, выявление факторов, влияющих на успешность их вхождения в коллектив, а также разработка эффективных методов поддержки в этот период являются важными задачами для педагогов и специалистов дошкольного образования.

Целью данной работы является исследование особенностей адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ.

Изучением вопросов адаптации занимались такие ученые как: Е..Р. Баенская [1], А.В. Булгаков [2], А.Н, Леонтьев [6], проблеме адаптации детей раннего возраста к ДОУ было уделено внимание Н.М. Аскариной, О.И. Зотовой, А.В. Маковой, Г.Г. Овчинниковой. Однако, несмотря на значительный объем научных исследований в данной области, вопросы оптимизации процесса адаптации детей к условиям ДОУ требуют дальнейшего изучения и практической реализации.

Понятие адаптации в психолого-педагогической литературе трактуется по-разному, что обусловлено множеством факторов, таких как возрастные особенности детей, условия среды, культурные и социальные контексты. Разные исследователи подчеркивают различные аспекты этого процесса: одни рассматривают его как физиологический механизм приспособления, другие – как сложную психологическую и социальную динамику, включающую эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты. Такой многоаспектный подход свидетельствует о необходимости глубокого анализа и конкретизации понятия в рамках данной работы. В связи с этим, целесообразно подробно рассмотреть основные подходы и определения, чтобы

определить наиболее полно и объективно понять сущность и особенности адаптационных процессов у детей раннего возраста.

Согласно мнению И.Н. Серовой, адаптация – это процесс приспособления организма или личности к изменяющимся условиям окружающей среды, позволяющий сохранить целостность системы и обеспечить развитие в новых условиях [8].

А.Н. Леонтьев утверждал, что адаптация – это сложный динамический процесс, в ходе которого личность изменяет свою деятельность и психологические механизмы для успешного взаимодействия с изменяющимися условиями среды [6].

Е.Р. Баенская определила данное понятие следующим образом: «это активный и целенаправленный процесс включения индивида в новую социальную среду, при котором происходит перестройка его поведения и психических процессов.» [1].

По мнению Г. Г. Овчинниковой, адаптация – это процесс приспособления ребёнка к условиям нового социального и педагогического окружения, проявляющийся в регуляции поведения и эмоциональной сферы.

В работе А.В. Булгакова данное понятие определяется как приспособление субъекта к условиям существования, обеспечивающее гармоничное функционирование в системе, изменяющейся под воздействием внутренних и внешних факторов [2]. В современных условиях значительное влияние на успешность адаптации оказывают множество факторов: уровень психологической готовности ребенка, поддержка семьи, профессионализм педагогов, а также организация образовательной среды в ДОУ.

О.В. Колышева в своем исследовании отмечает, что на сегодняшний день ученые выделяют три степени адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада: легкую, среднюю и тяжелую. В основе данной градации лежат такие показатели, как [4]:

Эмоциональное состояние – наличие или отсутствие плача, тревожности, капризов, а также уровень эмоциональной реакции на новые условия.

Поведенческие реакции – степень активности, инициативность в играх и взаимодействии, проявление самостоятельности.

Режимные особенности – способность соблюдать режим дня, привычки питания и сна.

Уровень контакта с педагогом и сверстниками – степень доверия, склонность к взаимодействию и коммуникации.

Общее самочувствие и физическая реакция – наличие физических симптомов стрессовых состояний, таких как усталость, слабость, нарушение режима питания и сна.

Эти показатели позволяют объективно оценить степени адаптации и своевременно корректировать работу с каждым ребёнком для более эффективного преодоления адаптационных трудностей.

Так, легкая адаптация характеризуется положительным эмоциональным фоном: ребёнок быстро входит в новый режим, проявляет интерес к играм и занятиям, легко устанавливает контакт с педагогом и сверстниками. Де, у которых адаптация проходит без осложнений, менее тревожны, пищевые и режимные нарушения отсутствуют или выражены слабо. В течение короткого времени они адаптируются к условиям детского сада и чувствуют себя уверенно.

Средняя адаптация связана с проявлением некоторой тревожности и подчас плача, однако ребенок постепенно осваивается в новой обстановке. В этот период возможны колебания в поведении: проявление осторожности, временные трудности в налаживании контактов, умеренные нарушения режима питания или сна. При правильной педагогической поддержке и создании благоприятных условий такие дети через некоторое время начинают чувствовать себя комфортнее.

Тяжёлая адаптация характеризуется выраженной тревогой, частым плачем, отказом от игр и взаимодействия, нарушениями режима питания и сна, а также психологической закрытостью ребёнка. Дошкольники, у которых адаптация проходит

тяжело, зачастую проявляют сильное сопротивление новым условиям, испытывают значительный стресс и требуют особого педагогического внимания и поддержки для преодоления адаптационных трудностей. В этом случае процесс адаптации занимает значительно больше времени и требует комплексных мер психологической поддержки.

Далее, целесообразно рассмотреть основные факторы, которые оказывают влияние на успешность адаптации детей раннего возраста в ДОУ. Е.Б. Халлиулина определила такой фактор как внутренние особенности ребенка (индивидуальные особенности). Так, по мнению автора, каждый ребенок развивается в своем ритме, имеет свои сильные стороны и зоны потенциальных трудностей. Некоторые малыши быстрее приспосабливаются к новой среде благодаря высокой мобильности, коммуникативным навыкам или эмоциональной устойчивости. Другие, наоборот, требуют времени и дополнительной поддержки. Знание индивидуальных особенностей помогает воспитателям адаптировать подходы, учитывая потребности каждого ребенка [8].

К данному фактору автор также отнесла эмоциональный опыт и готовность к новым условиям. Малыши, столкнувшись с разлукой с близкими, могут испытывать тревогу, страх и плач. Чем более подготовлен ребенок эмоционально, тем легче он адаптируется. Важную роль играет предварительная подготовка, ознакомление с будущим садиком: посещение, знакомство с группой, игрушками, воспитателями. Это снижает уровень тревожности и способствует формированию позитивного отношения.

Также, согласно исследованию педагога, социальные навыки и самостоятельность также имеют место быть: чем выше уровень развития навыков взаимодействия, умение просить, делиться игрушками, соблюдать простые правила, тем легче ребенку встроиться в коллектив. Также важна степень самостоятельности, так как способность выполнять элементарные действия (одевание, умывание) снижает стресс при переходе в новую среду.

И.А. Бейтуганова выделила такой фактор как особенности окружающей среды (условий ДОУ). Автор считает, что тёплая, приветливая, безопасная атмосфера в группе способствует формированию чувства доверия у ребенка. Важно, чтобы воспитатели создавали дружелюбную, поддерживающую обстановку, где малыш чувствует себя комфортно [5].

Исследователь уверяет, что постоянство в распорядке дня, четкие правила, наличие привычных ритуалов (утренний привет, совместное рассказываемое повседневное дело) помогают сформировать у ребенка чувство стабильности и уверенности.

Схожее мнение было отражено в труде И. Мосиенко. Автор также упоминает и то, что воспитатели должны обладать навыками психолого-педагогической поддержки, знать особенности развития детей этого возраста, уметь налаживать контакт и создавать доверительную атмосферу [4].

Н.В. Кирюхина выделила такой фактор как взаимодействие ребенка и окружающей среды. Во-первых, это проявляется в поддержке со стороны взрослых. Постоянная эмоциональная поддержка, похвала, спокойное реагирование на капризы и тревожные проявления помогают ребенку чувствовать себя защищенным и уверенным [2].

Во-вторых, данный фактор включает интерактивные формы деятельности. Интересные, соответствующие возрасту игры, занятиями, источающими положительную энергию, стимулируют желание взаимодействовать, мешают тревожности и способствуют социализации.

В-третьих - плавный и постепенный переход. Введение ребенка в новую среду поэтапно, с учетом его индивидуальных особенностей, поможет снизить стресс и ускорить адаптацию.

В. И. Долгова выделяет такой фактор как родительская поддержка и взаимодействие с ДОУ. Автор называет детско-родительские отношение главным фактором адаптации ребенка.

Д.А. Марова упоминает такой момент как информирование и подготовка родителей. Важным аспектом является активное участие родителей в подготовке к посещению ДОУ, постепенном знакомстве с группой, обмене информацией о личностных особенностях ребенка. Это повышает уровень доверия и способствует более эффективной адаптации [7].

По мнению Э.О. Козыревой, партнерство между педагогами и семьями способствует успешной адаптации детей к ДОУ. Регулярное общение, обсуждение успехов и трудностей помогает скорректировать подходы и своевременно реагировать на потребности ребенка [3].

Необходимость создания условий, способствующих безопасному и комфортному внедрению малышей в дошкольную среду на основе современных педагогических и психологических подходов, обусловлена ускоренными социальными, культурными и технологическими изменениями, повышенными требованиями к качеству дошкольного образования, а также необходимостью индивидуализации подходов.

В рамках положений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования приоритетное внимание уделяется созданию благоприятных психолого-педагогических условий, в которых особое значение придается качеству взаимодействия между педагогом и ребенком. В результате применение комплексного подхода к решению задач адаптации позволяет обеспечить максимально безболезненное привыкание ребёнка к условиям детского сада, способствуя его психологической и эмоциональной компенсации стрессовых факторов этого периода. Основные положения современных требований включают индивидуальный подход и дифференцированный контроль, поскольку каждый ребенок обладает уникальными психофизиологическими особенностями [7].

Опираясь на положения ФГОС ДО выделяют три группы необходимых условий. Так, первая группа условий связана с созданием пространственной предметно развивающей среды. Для этого в адаптационной группе важно выделить следующие содержательно-деятельностные зоны:

- зона познавательной деятельности;
- художественная зона;
- констуктивно-игровая зона.

Вторая группа условий связана с требованиями к профессиональной компетентности педагога. Чтобы эффективно организовать адаптацию малышей, педагогу важно знать и понимать особенности развития детей раннего возраста (1,5–3 года); учитывать индивидуальную социальную ситуацию развития каждого ребёнка; опираться на накопленный в ДОУ опыт организации адаптационного процесса; гибко применять индивидуально-дифференцированный подход, подстраивая ритм и содержание взаимодействия под конкретного малыша. Для решения выделенных задач воспитателю необходимо активно реализовывать процесс самообразования (знакомиться с новыми методическими разработками, активно сотрудничать с психологом, педагогами, которые уже имеют опыт проведения адаптационной кампании в детском саду и т.д.) [5].

С уверенностью можно сказать, что те условия, которые мы создаем в ходе адаптационного периода, помогут безболезненно приспособиться малышам к новым жизненным условиям и будут способствовать формированию положительного отношения детей и родителей к дошкольному учреждению. Результаты работы в этом направлении позволяют говорить, что у ребёнка с легкой адаптацией быстро нормализуется сон, малыш с аппетитом ест, охотно идёт на контакт со сверстниками и взрослыми, настроение бодрое и спокойное. Умеет играть рядом с другими детьми.

Следующее, на что следует обратить внимание – системность мероприятий. В соответствии с этим необходимо организовывать предварительную подготовительную

работу с детьми и их родителями, а также проводить систематический мониторинг адаптационных процессов. Не менее значима психологическая поддержка и работа с родителями. Так, согласно работам В.И. Долговой, родители являются ключевыми участниками процесса адаптации, и взаимодействие с ними помогает повысить их компетентность, а также укрепляют партнерство ребенка и взрослого. Хорошо организованная работа с семьей позволяет своевременно реагировать на трудности и совместно находить пути их преодоления.

Таким образом, анализ литературы показал, что создание психологически комфортной и безопасной среды, учет индивидуальных особенностей детей, проведение систематического мониторинга, организация работы с родителями, создание развивающей образовательной среды будут способствовать благоприятной адаптации детей раннего возраста к ДОУ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баенская, Е. Р. Эмоциональное развитие детей раннего возраста / Е. Р. Баенская. –М. : МГППУ, 2022. –128 с.

2. Богоявленская, И. И. Индивидуальные программы адаптации в дошкольном учреждении: методические рекомендации / И. И. Богоявленская. –М. : ТЦ Сфера, 2020. –96 с.

3. Булгаков, А. В. Адаптация учащихся в образовательных учреждениях: психолого-педагогические основы / А. В. Булгаков // Вестник образования. –2022. – № 3. –С. 56–63.

4. Долгова, В. И. Влияние стиля семейного воспитания на адаптацию ребёнка к ДОУ / В. И. Долгова // Психологическая наука и образование. –2023. –Т. 28, № 2. – С. 45–54.

5. Зотова, О. И. Социально-психологическая адаптация личности: теория и практика / О. И. Зотова, И. К. Кряжева. –Екатеринбург : Урал. ун-т, 2021. –184 с.

6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. –3-е изд. –М. : Смысл, 2020. –368 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утверждён приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155, ред. от 21.01.2019). –М., 2019. – 48 с.

8. Халлиулина, Е. Б. Индивидуальные особенности ребёнка как фактор адаптации к ДОУ / Е. Б. Халлиулина // Психолог в детском саду. –2021. –№ 3. – С. 44–51.

ADAPTATION OF EARLY-AGED CHILDREN TO THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: The article discusses the current problem of adaptation of early-aged children to the conditions of preschool educational institution. Special attention is paid to the role of an individual approach, the systematic nature of measures and monitoring of the adaptation process. The author emphasizes that a well-organized adaptation helps to reduce stress, form a positive attitude towards PEI and lays the foundation for successful socialization of the child.

Keywords: adaptation of young children, preschool educational institution (PEI), psychological and pedagogical support, Federal State Educational Standard for Preschool Education, adaptation levels, subject-developing environment, professional competence of a teacher, interaction with the family, socialization of a child, and emotional comfort.

Ponomarenko A.A.
Scientific supervisor: Globa T.N.
Donetsk State University
E-mail: panamarenko.nastay@mail.ru

УДК 372.862

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ТРУДУ НА УРОКАХ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ракитин Э.М.
Научный руководитель: Сухаревская С.Б., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Статья посвящена вопросам практической подготовки к труду средствами уроков труда/технологии в начальной школе
Ключевые слова: подготовка к труду, технологии, урок, творческая деятельность.

В условиях стремительных изменений современного мира требования к выпускникам начальной школы, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), выходят за рамки простого усвоения знаний. Особое значение приобретает формирование у младших школьников готовности к практической деятельности, умения применять полученные знания на практике, творчески подходить к решению задач и воплощать свои идеи в реальных продуктах трудовой деятельности.

Современные уроки технологии в начальной школе играют важную роль в формировании у детей навыков, необходимых для жизни в современном мире. Тем не менее, мы можем заметить, что в некоторых случаях эти уроки все еще основываются на принципе повторения действий за учителем. Современные педагоги разрабатывают новые подходы к урокам труда/технологии в начальной школе,

Актуальность темы обусловлена Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». В данном документе чётко декларируется приоритет воспитания личности, ориентированной на общечеловеческие ценности, развитие её творческого потенциала и самостоятельности. Уроки технологии, построенные на практической деятельности, становятся идеальной площадкой для реализации этой задачи.

Трудовое воспитание в России представляет собой динамичный педагогический феномен, эволюция которого детерминирована трансформациями общественного уклада и развитием научно-педагогической мысли. В период Древней Руси данный процесс характеризовался органичной интеграцией в систему семейной социализации и культурных традиций. Трудовая деятельность детей не ограничивалась сугубо прагматическими задачами, но была сопряжена с обрядовыми действиями, фольклором и ритмами природного цикла. Участие в коллективных работах, сопровождавшихся песнями и хороводами, выполняло функцию не только трансляции практических навыков, но и формирования у подрастающего поколения мировоззренческой связи с землей и общиной.

По мере усложнения социально-экономических отношений и развития производства происходит смещение акцентов в трудовой подготовке подрастающего поколения. Первоначальная сакрально-обрядовая составляющая постепенно нивелируется, уступая место практико-ориентированному подходу. Трудовое обучение приобретает выраженный утилитарный характер, фокусируясь на формировании конкретных бытовых компетенций и ремесленных умений, необходимых для жизнеобеспечения и включения в хозяйственную деятельность. Культурный компонент трудового воспитания отходит на второй план.

Значительный импульс развитию теории трудового воспитания придали фундаментальные труды классиков педагогической и психологической науки. Ян Амос

Коменский обосновал принцип природосообразности и практической направленности образования, утверждая необходимость связи академического знания с реальной жизнью и насущными потребностями человека. Впоследствии Лев Семенович Выготский предложил рассматривать трудовое обучение в контексте культурно-исторической теории, акцентируя внимание не на механическом заучивании операций, а на освоении общих принципов и способов действия. Данный подход существенно обогатил дидактику трудового воспитания, превратив его из простого тренинга навыков в действенный инструмент развития высших психических функций, включая анализ, обобщение и рефлексию.

В условиях современной постиндустриальной реальности спектр требований, предъявляемых к личности, претерпевает качественные изменения. Наряду с владением конкретными технологическими операциями, актуализируется потребность в развитии творческого потенциала, способности к нестандартному преобразованию материалов и информации, самостоятельности в принятии решений и готовности к непрерывному самосовершенствованию в течение всей жизни. Данные вызовы обусловливают необходимость пересмотра содержания и методов трудовой подготовки в системе общего образования.

В ответ на обозначенные вызовы современности Наталья Михайловна Конышева, авторитетный исследователь в области дидактики начальной школы, разработала инновационную концепцию образовательной области «Технология». Её подход принципиально отличается от традиционной модели, сводившейся к формированию узкоремесленных умений (так называемого «ремесленничества»). Конышева обосновывает необходимость переориентации учебного предмета на творческую предметно-преобразующую деятельность, что представляется исключительно актуальным в контексте модернизации образования. Программа рассматривает уроки технологии как полноправный компонент общеобразовательной подготовки, способствующий интеллектуальному и эстетическому развитию младшего школьника.

Центральным звеном методологии Н.М. Конышевой является смещение акцента с репродуктивного изготовления поделок по шаблону на полноценное проектирование вещи. Данный подход предполагает, что учащиеся овладевают не столько навыками копирования готовых образцов, сколько способностью к осознанному, творческому использованию материалов и технологий для реализации собственного замысла. Содержание деятельности включает в себя анализ свойств материалов, освоение принципов конструирования и основ дизайна, а также развитие умения самостоятельно решать конструкторско-технологические задачи. В рамках данной парадигмы ребенок выступает не в роли пассивного исполнителя, а в качестве полноправного автора и проектировщика, проходящего все стадии создания продукта — от зарождения идеи до её практического воплощения.

Основываясь на ретроспективном анализе вопроса и на современном подходе к практической подготовке к труду, который обоснован в ФГОС и труде Конышевой, мы предлагаем несколько дидактических игр, которые помогут разнообразить этап введения техники безопасности на уроке технологии, и способствуют творческиориентированной практической подготовке к труду:

Игра «Машины ошибки»

Цель: формирование у детей младшего школьного возраста устойчивых навыков безопасного обращения с колюще-режущими предметами (ножницами) и канцелярским клеем в процессе творческой деятельности.

Задачи:

- актуализировать и закрепить знания учащихся о правилах техники безопасности при работе с ножницами и клеем через анализ проблемных ситуаций;

- развивать навыки критического мышления, аудиального и визуального восприятия информации, а также способность к прогнозированию последствий опасных действий;

- воспитывать ответственное отношение к собственному здоровью и формировать осознанное поведение при работе с инструментами в урочной и внеурочной деятельности.

Игра «Машины ошибки» построена на принципе «обучение через разоблачение». Детям предлагается проанализировать историю невнимательной девочки Маши, которая, получив подарок для творчества, пренебрегла всеми правилами безопасности. Занятие проводится в два этапа, чтобы задействовать разные каналы восприятия. Сначала включается режим «Ухо-детектор»: учитель выразительно читает текст, а дети, словно детективы, должны на слух ловить опасные моменты, поднимать руку и мгновенно комментировать, как следовало бы поступить правильно. Это отлично тренирует слуховое внимание и скорость реакции.

Второй этап, «Глаз-детектив», превращает класс в команду профессиональных следователей. Ребята делятся на группы, и каждая получает карточку с аналогичной историей (или той же самой). Здесь уже не нужно спешить — можно спокойно, в кругу товарищей, изучить текст с помощью «лупы» (то есть внимательного взгляда). Задача группы — найти все ошибки Маши, которые они, возможно, пропустили на слух, дружно их обсудить и письменно зафиксировать правильные варианты действий. Такая работа учит детей договариваться, слышать мнение друг друга и совместно приходить к верному решению.

Кульминацией игры становится «пресс-конференция» у доски. Каждая группа озвучивает по одной ошибке, которую они обнаружили, и объясняет, почему так делать нельзя. Важное правило: ошибки не должны повторяться, поэтому командам приходится внимательно слушать друг друга и быть готовыми представить именно свой уникальный случай. Например, кто-то расскажет про раскрытые ножницы на краю стола, кто-то — про привычку слизывать клей, а кто-то — про грязные руки и еду во время творчества. В итоге к концу игры у всего класса складывается полная и яркая картина всех возможных опасностей, что гарантирует крепкое запоминание правил безопасности.

Игра №2 « Две правды и одна ложь»

Цель: закрепление знаний учащихся о правилах техники безопасности при работе с ножницами через организацию активной межгрупповой коммуникации и взаимооценку.

Задачи:

- систематизировать и углубить знания детей о безопасном обращении с режущими инструментами путем самостоятельного формулирования верных и неверных утверждений;

- развивать навыки публичного выступления, аргументации и активного слушания в условиях командного взаимодействия;

- формировать способность критически оценивать поступающую информацию, дифференцировать достоверные сведения от ошибочных на основе имеющихся эталонных знаний.

Игра «Две правды и одна ложь» превращает процесс проверки знаний в увлекательное интеллектуальное состязание, где каждая команда выступает в роли автора. Класс делится на шесть групп, и перед каждой ставится творческая задача: придумать три утверждения, касающихся правил работы с ножницами. Два из них должны быть абсолютно верными, соответствующими инструкциям по безопасности, а одно — ложным, но при этом звучать максимально правдоподобно, чтобы запутать соперников. Этот этап сам по себе является мощным обучающим инструментом: чтобы

придумать убедительную ложь, дети должны идеально знать правду и понимать типичные заблуждения новичков.

Когда все команды подготовили свои интеллектуальные "ловушки", начинается основной раунд. Взаимодействие выстроено по круговой системе: первая команда зачитывает свой набор утверждений второй, вторая — третьей, и так далее, пока шестая команда не бросит вызов первой. Такая организация гарантирует, что в поле зрения каждой группы окажется чужой, незнакомый материал, что исключает эффект заучивания и заставляет по-настоящему включать логику и память. Атмосфера в классе напоминает игру в детективов: одни хитро улыбаются, зачитывая ложное утверждение, другие напряженно вслушиваются, пытаясь уловить подвох.

Ключевой момент игры наступает после озвучивания тройки утверждений. Принимающая команда должна коллективно принять решение и объявить, какое же из трех утверждений является ложным. Здесь важно не просто угадать, но и объяснить (хотя бы кратко), почему остальные два верны. Если группа уверена в своем выборе и дает правильный ответ, она демонстрирует глубокое понимание темы. В случае затруднения или спора в игру вступает учитель, который выступает в роли арбитра и эталона истины: он дает четкое разъяснение, подтверждая правдивые факты и разоблачая ложное утверждение. Таким образом, даже ошибочный ответ превращается в новый обучающий момент, а игра гарантированно завершается полной ясностью по каждому правилу безопасности.

Пример утверждений, которые могла бы придумать группа:

Правдивое утверждение. “Когда я закончил(а) работать с ножницами, я должен(на) закрыть их и положить на край стола, чтобы они никому не мешали.”

Правдивое утверждение. “При передаче ножниц другому человеку, я всегда должен(на) передавать их закрытыми, держа за кольца.”

Ложное утверждение. “Чтобы быстрее вырезать, можно держать ножницы так, чтобы пальцы находились рядом с лезвиями, и крепко сжимать их.”

Таким образом, в современных условиях практическая подготовка младших школьников к труду должна выходить за рамки однотипного повторения действий по образцу учителя. Если уроки труда свести лишь к механическому копированию — «смотри и делай так же», — мы рискуем воспитать поколение исполнителей, неспособных самостоятельно принимать решения, искать нестандартные решения и адаптироваться к быстро меняющемуся профессиональному миру. Поэтому задача школы — формировать у ребёнка не столько умение точно воспроизвести образец, сколько способность действовать творчески, независимо и ответственно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Помелов, В. Б. А. С. Макаренко и его педагогическое наследие: монография. — Киров: ВятГУ, 2021.

2. Жураковский, Г. Е. Педагогические идеи А. С. Макаренко: монография. — Москва: Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1963.

THE USE OF GAME MATERIAL FOR PRACTICAL PREPARATION FOR WORK IN WORK (TECHNOLOGY) LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the issues of practical preparation for work by means of work/technology lessons in primary school

Keywords: preparation for work, technology, lesson, creative activity.

Rakitin E.M.
Scientific supervisor: Sukharevskaya S.B., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: rakitinedvard@gmail.com

УДК 376

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Русевич А.Э.
Научный руководитель: Савенкова Ю.Я., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты социализации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Особое внимание уделяется роли трудового воспитания как основного средства коррекции и подготовки выпускников к самостоятельной жизни. Предлагается анализ методических подходов и организационных форм, способствующих развитию коммуникативных навыков, произвольности поведения и социальной самостоятельности через структурированную трудовую деятельность.
Ключевые слова: социальная адаптация, умственная отсталость, трудовое воспитание, коррекционная педагогика, социализация, формирование навыков.

В современной системе коррекционной педагогики стержневым вектором выступает не просто обучение, а фундаментальное выстраивание социального моста для детей, чье развитие осложнено интеллектуальными нарушениями. Традиционно в отечественной дефектологии созидательный труд рассматривается не как узкотехническая дисциплина, а как мощный реабилитационный двигатель. Именно в процессе осмысленной деятельности происходит то самое «выравнивание» личности, о котором писали классики: труд помогает компенсировать первичную органическую недостаточность, превращая ее из биологического барьера в точку роста[1]. Путь такого ребенка к самостоятельности тернист — когнитивные особенности накладывают отпечаток на умение считывать социальные коды, выстраивать диалог и, что наиболее важно, контролировать собственные волевые импульсы. Без профессионально выстроенного сопровождения эти факторы могут стать непреодолимой преградой на пути к элементарной бытовой независимости и профессиональному будущему.

Сама по себе социальная адаптация — это сложнейшая «живая мозаика», где каждый элемент критически важен: от настройки тонких инструментов общения до кристаллизации внутренней мотивации к деятельности. У подростков с ментальными особенностями грани этого процесса зачастую развиваются асинхронно. Мы часто наблюдаем дисгармонию, когда физическое взросление опережает эмоционально-волевую зрелость, что требует от педагога не шаблонных решений, а ювелирного коррекционного вмешательства [2]. Слабость внутренних «регуляторов» поведения диктует необходимость создания особого педагогического каркаса, который поддерживал бы деятельность ребенка, не давая ей рассыпаться на хаотичные действия [2].

Трудности вхождения в социум у таких учеников глубоко укоренены в специфике их когнитивного профиля. Внимание ребенка здесь часто напоминает мерцающий луч: оно неустойчиво, быстро гаснет и с трудом переключается с одной задачи на другую. Быстрая психическая истощаемость приводит к тому, что познавательная активность теряет свою целенаправленность, становясь стихийной и непроизвольной. В этой ситуации миссия дефектолога — стать «внешним волевым центром» для воспитанника. Главная задача здесь заключается в том, чтобы через специально созданные условия

бережно перевести деятельность ребенка из режима «автопилота» в режим осознанного, произвольного управления своими поступками и учебными операциями [2].

Эффективность этой работы напрямую зависит от того, насколько тонко педагог чувствует эмоциональный фон в группе. Использование «визуальных якорей» (наглядности) и практических методов — это не просто методический прием, а способ сделать абстрактные смыслы осязаемыми [3]. Обучение должно быть наполнено живым интересом и умеренной долей новизны, которая способна пробудить дремлющую любознательность, не вызывая при этом переутомления. Важно, чтобы любая деятельность была «на расстоянии вытянутой руки» — доступной, имеющей понятный финал и дающей ребенку право почувствовать себя активным творцом, а не просто исполнителем чужой воли [3].

Трудовое воспитание в этом контексте — это уникальный скульптор личности. В мастерской происходит настоящая магия коррекции: здесь развитие мелкой моторики и сенсорного восприятия переплетается с воспитанием ответственности и умением работать в коллективном ритме [3]. Труд, будучи предельно конкретным и практико-ориентированным, дарит ребенку с интеллектуальными нарушениями бесценный опыт — радость от осязаемого результата своих рук. Это формирует здоровое чувство собственной значимости, без которого немыслима никакая адаптация [1]. Кроме того, важно отметить, что процесс социализации детей с интеллектуальными нарушениями требует не только индивидуального подхода со стороны педагогов, но и активного вовлечения родителей. Семья играет ключевую роль в формировании социальной среды, где ребенок может безопасно экспериментировать с новыми навыками общения и взаимодействия. Поддержка родителей в этом процессе создает стабильный фундамент для успешной адаптации в обществе. Таким образом, сотрудничество между школой и семьей становится необходимым условием для достижения положительных результатов.

Создание инклюзивной среды требует от педагогов не только специальных знаний, но и готовности к постоянному саморазвитию и адаптации. Педагоги должны быть готовы применять разнообразные методики и подходы, учитывающие индивидуальные особенности каждого ребенка. Это может включать использование технологий, таких как специальные обучающие программы, которые помогают визуализировать материал и делают его более доступным. Важно также проводить регулярные тренинги для учителей, чтобы они могли обмениваться опытом и находить новые подходы к работе с детьми с особыми потребностями. Таким образом, профессиональное развитие педагогов становится важным элементом успешной инклюзии.

Создание инклюзивной среды требует от педагогов не только специальных знаний, но и готовности к постоянному саморазвитию и адаптации. Педагоги должны быть готовы применять разнообразные методики и подходы, учитывающие индивидуальные особенности каждого ребенка. Это может включать использование технологий, таких как специальные обучающие программы, которые помогают визуализировать материал и делают его более доступным. Важно также проводить регулярные тренинги для учителей, чтобы они могли обмениваться опытом и находить новые подходы к работе с детьми с особыми потребностями. Таким образом, профессиональное развитие педагогов становится важным элементом успешной инклюзии.

Также следует учитывать важность создания инклюзивной среды в образовательных учреждениях. Инклюзия подразумевает не только физическое присутствие детей с особыми потребностями в общем классе, но и активное участие всех учащихся в совместной деятельности. Это способствует формированию у сверстников толерантности и понимания, а также дает возможность детям с нарушениями развивать

свои социальные навыки в естественной обстановке. В конечном итоге такая интеграция обогащает образовательный процесс для всех участников и создает более гармоничное общество.

В стенах специальной школы-интерната дефектолог работает как навигатор, прокладывающий маршрут с учетом индивидуального темпа каждого воспитанника. Принципы системности и «микро-шагов» (постепенного усложнения) позволяют избежать стресса и закрепить успех. Использование детальных алгоритмов, демонстрация «живых» образцов и акцент на практической пользе превращают скучный урок в подготовку к реальной жизни. Мы стремимся к тому, чтобы ребенок не просто выполнял задание, а понимал: его труд важен, его продукт полезен, а его успех — это результат его собственного волевого усилия.

Для достижения этой высокой цели мы применяем инструментарий специализированных методик, которые адаптированы под хрупкую психику особого ребенка:

• «Следовать образцу» — методика, шлифующая точность восприятия и умение фокусироваться на деталях;

• «Разделить и собрать» — прием, развивающий аналитическую хватку и понимание внутренней структуры любого дела;

• «Трудовая цепочка» — технология, обучающая ребенка алгоритмизации действий и пониманию того, что каждый малый шаг ведет к большому общему результату.

Такой комплексный, человекоцентричный подход позволяет не просто дать навыки, но и сформировать ту самую жизнестойкость, которая поможет ребенку уверенно смотреть в завтрашний день.

Предложенный методический арсенал выступает мощным катализатором для качественного преобразования фундаментальных основ социальной адаптации. Работа над такими аспектами, как умение концентрироваться на задаче, устойчивость внимания, гибкое переключение между операциями и грамотное распределение внутренних ресурсов, позволяет сформировать у ребенка осознанное, произвольное поведение. Погружаясь в игровое и практическое пространство, воспитанники не просто выполняют механические действия — их сознание учится «якориться» на объекте труда. В этом процессе происходит тонкая настройка зрительных и слуховых фильтров восприятия, оттачивается способность выстраивать логические цепочки действий. В конечном итоге это не только дисциплинирует психику, но и закладывает прочный фундамент самоконтроля. Регулярная практика подобных упражнений заметно повышает продуктивность как в учебе, так и в мастерской: ребенок становится менее подвержен внешним помехам, а его работа превращается из хаотичного процесса в осознанное движение к результату.

Рассмотрим, например, алгоритм «Следовать образцу». Это не просто копирование, а настоящая школа визуальной дисциплины и памяти. Когда педагог предъявляет ребенку эталонный предмет или его наглядное изображение, он дает ему своего рода «навигационную карту». Ребенок учится соотносить свои действия с внешним ориентиром. Здесь критически важна безупречная четкость и доступность образца: он должен быть «прозрачен» для понимания, соответствовать внутреннему ритму и возможностям ученика. Такая деятельность пробуждает дремлющую наблюдательность и приучает мозг анализировать структуру целого, чтобы затем последовательно воссоздать его собственными руками.

Методика «Разделить и собрать» переносит акцент на развитие аналитического взгляда на мир. Здесь тренируется умение видеть детали внутри целого и понимать логику их соединения. Если инструктор дает вербальные указания, активизируется еще и слуховой канал восприятия, требующий предельной концентрации внимания. Процесс разбора простого изделия на запчасти с последующей «реинкарнацией» предмета учит ребенка контролировать каждый свой шаг. Это упражнение превращает познание в увлекательное исследование, где внимание к мелочам становится залогом успеха всей операции.

Особое место в коррекционном процессе занимает прием «Трудовая цепочка». Его можно назвать тренировкой «когнитивной гибкости». Педагог ставит перед ребенком сложную задачу: синхронизировать два разных типа активности. Например, удерживать ритм (хлопки с четким счетом) и одновременно совершать точные манипуляции с материалом (складывание бумаги или сортировка). Такие упражнения — это вызов для психики, требующий одновременного удержания в фокусе нескольких векторов деятельности. Именно здесь куется умение планировать свои шаги и гибко переключаться, что является жизненно важным навыком для будущей самостоятельности.

Важно понимать, что работа по «оживлению» внимания и развитию трудовой сноровки не может быть эпизодической. Она должна стать системной канвой всей жизни в образовательном пространстве. Эти методики органично вплетаются в канву индивидуальных занятий, групповых встреч и даже в привычные режимные моменты. Педагог, подобно ювелиру, должен постепенно наращивать сложность задач, увеличивать число элементов в цепочке или добавлять новые этапы работы. Только такое поступательное движение позволяет надежно закрепить навыки произвольного сосредоточения и открыть ребенку путь к более сложным формам созидательной деятельности.

В современной системе специального образования социальная адаптация детей с ментальными особенностями признана стержневым направлением. Труд в этом контексте — не просто учебный предмет, а мощнейший инструмент «социального исцеления». Через осязаемую деятельность происходит компенсация природных дефицитов и постепенная кристаллизация личности, что находит подтверждение в многочисленных фундаментальных исследованиях дефектологической науки.

Мы знаем, что дети с интеллектуальной недостаточностью часто чувствуют себя потерянными в сложном лабиринте социальных норм и человеческих взаимодействий [1]. Им требуется особый, «бережный» ключ к обучению. Социальная адаптация — это не прямолинейный рост, а сложная мозаика из коммуникации, мотивации и практических умений [2]. Как уже отмечалось, эти грани часто развиваются в разном темпе, что требует от педагога точечного, филигранного воздействия.

Создание пространства, где учеба и труд пробуждают волю ребенка, невозможно без опоры на наглядность и искренний интерес [3]. Каждое задание должно быть «мостиком», по которому ребенку по силам пройти. Когда деятельность доступна и увлекательна, когда она побуждает к активному действию, ребенок начинает ощущать ценность собственных усилий [2]. Это рождает уверенность в своих силах — то самое качество, которое позволит ему не просто существовать, а полноценно жить в обществе [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инденбаум Е. Л., Коробейников И. А., Бабкина Н. В. Дети с задержкой психического развития: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина. — Москва: Просвещение, 2020. — 47 с. ISBN 978-5-09-072978-9.

2. Микляева Н. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: учебник и практикум / Н. В. Микляева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Юрайт, 2023. — 328 с. ISBN 978-5-534-15318-7.

3. Хандина С. А., Микляева Н. В. Развитие произвольного внимания дошкольников с задержкой психического развития с помощью коммуникативно-речевых ситуаций / С. А. Хандина, Н. В. Микляева. — Москва : АРКТИ, 2021. — 88 с. ISBN 978-5-89415-493-0.

LABOR EDUCATION AS A KEY ASPECT OF SOCIAL ADAPTATION FORMATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. This article examines the psychological and pedagogical aspects of the socialization of students with intellectual disabilities (mental retardation). Special attention is given to the role of labor education as a primary means of correction and preparation of graduates for independent living. An analysis of methodological approaches and organizational forms is proposed, which facilitate the development of communication skills, self-regulated behavior, and social independence through structured labor activities.

Keywords*:* social adaptation, intellectual disability, labor education, corrective pedagogy, socialization, skills formation.

Rusievich A. E.
Scientific Supervisor: Savenkova Yu.Ya., Senior Lecturer
Donetsk State Universiti
E-mail: rusevich05@mail.ru

УДК 376.3

ПРИРОДНЫЙ МАТЕРИАЛ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОСОГЛАЗИЕМ

Сава М.Г.
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация: В статье обосновывается уникальная роль игр с природным материалом как средства, задействующего разные органы чувств, для компенсации нарушенного зрительного восприятия у старших дошкольников с косоглазием. Представлены теоретические основы метода, конкретные примеры игр и доказана его эффективность для формирования адекватных пространственных представлений, необходимых для учебной деятельности и социальной адаптации.
Ключевые слова: косоглазие, старшие дошкольники, пространственные представления, ориентировка в пространстве, природный материал, коррекционно-развивающая работа, дидактическая игра, тактильное восприятие.

Современная специальная педагогика и психология рассматривают пространственные представления не как изолированный навык, а как фундаментальный компонент познавательного развития, лежащий в основе успешной учебной деятельности, социальной адаптации и безопасности жизнедеятельности [5]. Для детей старшего дошкольного возраста с сенсорными нарушениями, в частности с косоглазием, формирование адекватного образа пространства перерастает из образовательной задачи в насущную компенсирующую необходимость.

Развитие ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием является комплексной задачей, требующей использования разнообразных средств и методов коррекционно-педагогического воздействия.

Косоглазие, являясь глубоким функциональным расстройством, которое приводит к подавлению изображения одного глаза (феномену амблиопии) и, как следствие, к грубому нарушению бинокулярного зрения — способности мозга сливать изображения от двух глаз в единый объемный образ [11]. Это влечет за собой ряд вторичных дефектов: отсутствие стереоскопического (глубинного) восприятия, искажение перспективы, трудности в оценке расстояний, скорости и взаимного расположения объектов. В результате мир для такого ребенка теряет свое трехмерное восприятие и становится «плоским», неустойчивым и непредсказуемым, что порождает двигательную неуверенность, повышенную тревожность и ограничение исследовательской активности.

Как отмечают Феоктистова, В.А., Дружинина Л.А. и др. исследователи, у дошкольников с нарушениями зрения «страдает точность и полнота восприятия пространственных признаков, что влечет за собой фрагментарность, неточность и упрощенность пространственных представлений» [11]. Преодоление этих ограничений требует создания специальных педагогических условий, направленных на активизацию сохранных анализаторов.

Среди многообразия средств и методов коррекционно-педагогического воздействия на дошкольника с косоглазием можно выделить несколько ключевых направлений. Это, прежде всего, специализированные дидактические игры, направленные на формирование пространственных представлений (например, игры с картами, схемами и планами) [10]. Большой потенциал имеют конструктивная деятельность и легоконструирование, позволяющие ребенку в наглядной форме осваивать понятия симметрии, пропорций и взаиморасположения объектов. Значительную роль играют занятия по физической культуре, включающие упражнения на ориентировку в зале и на участке, а также подвижные игры с правилами,

регламентирующими направление движения. Кроме того, эффективны упражнения на микро и макроплоскости (работа на листе бумаги, фланелеграфе, ориентировка в помещении группы и на улице) с использованием вербальных и невербальных инструкций.

Несмотря на широкий арсенал перечисленных средств, именно игра с природным материалом занимает особое, уникальное место в этом ряду, выступая как интегрирующее и мотивационно насыщенное средство развития. В современной дошкольной педагогике неоспоримым является тот факт, что именно в дошкольном возрасте ведущей и наиболее значимой для ребенка деятельностью является игра. Это та естественная и органичная для ребенка среда, через которую он не только познает окружающий мир, но и получает необходимые для дальнейшей жизни и обучения знания, умения и навыки. Среди огромного многообразия развивающих игр и методик, существующих сегодня, именно игры с природным материалом вызывают у детей наиболее живой и неподдельный интерес, что делает их исключительно ценным педагогическим инструментом [4]. Особую важность эти игры приобретают в контексте коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими такие нарушения зрения, как косоглазие. У данной категории детей зачастую нарушено бинокулярное зрение, что приводит к значительным трудностям в адекватном восприятии глубины пространства, расстояний между объектами и их взаимного расположения [2]. Таким образом, целенаправленное развитие ориентировки в пространстве становится для них не просто образовательной, а жизненно важной, компенсирующей задачей.

Природные факторы и материалы, будь то песок, вода, шишки, камешки или веточки, изначально близки и интересны детям, они являются частью мира, в котором ребенок живет. Игры с природным материалом обладают поистине неограниченным диапазоном влияния на становление личности ребенка. Прежде всего, они обеспечивают богатейший чувственный опыт, активно развивая работу разных органов чувств и сенсорные способности [6]. Для ребенка с косоглазием, чье зрительное восприятие является неполноценным и искаженным, тактильный, кинестетический, слуховой и даже обонятельный каналы восприятия становятся ключевыми компенсаторными механизмами в построении целостной и адекватной картины мира [7; 8].

Способы чувственного познания, тонкое умение выделять и дифференцировать различные качества предметов — все это эффективно развивается в процессе содержательной, интересной и личностно значимой для ребенка деятельности, и именно игра является в этом отношении идеальной платформой. Кроме того, нельзя не отметить, что игры с природным материалом комплексно развивают у детей творческое воображение, наглядно-образное мышление, фантазию, мелкую моторику рук, что само по себе тесно связано с речевым развитием, а также напрямую и опосредованно способствуют развитию ориентировки в пространстве [1]. Высокие тактильные свойства природных материалов — шероховатость коры, гладкость камня, сыпучесть песка, пластичность глины — являются дидактическим «сокровищем» для детей с нарушением зрения, так как они позволяют получать интенсивную сенсорную информацию, компенсирующую недостаточность и нечеткость зрительных образов.

Историко-педагогический анализ показывает, что значимость игр с природными материалами отмечалась ведущими педагогами. Так, Джон Дьюи считал, что такие игры дают ребенку уникальную возможность применять материалы реальным, осмысленным образом, вызывая «живость чувств и точность наблюдений» [1]. Французский педагог Полина Кергомар настаивала на необходимости продуманного педагогического руководства, при котором взрослый мягко направляет ребенка, стимулируя познавательную активность. Этот подход является краеугольным камнем при работе с детьми с косоглазием, так как без грамотной направляющей роли взрослого их

самостоятельные игры часто бывают однообразными и не достигают коррекционного потенциала.

Для эффективного развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с косоглазием необходима обязательная, грамотная и систематическая организация со стороны взрослого — педагога-дефектолога или воспитателя. Педагогическое руководство играми с природными материалами должно быть направлено на создание обогащенной и безопасной среды, а также на организацию условий, необходимых для развития ориентировочной деятельности детей. Исследования отечественных специалистов подтверждают актуальность этой задачи. Л.И. Плаксина в своих исследованиях детей с амблиопией и косоглазием отмечала замедленность темпа развития ориентировки в микро и макропространстве, а также ошибки при выделении формы, величины, удалённости, пространственного расположения предметов по отношению друг к другу [11]. По мнению учёной, это связано с монокулярным характером зрения, который затрудняет ориентировочные действия с объёмными объектами. Л.А. Дружинина в ходе исследования детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией выявила отсутствие чётких представлений о своём теле, что делает невозможным практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-действенные ситуации [9; 11]. Некоторые результаты её исследования иллюстрируют эти трудности: дети 4 - 5 лет не могли точно определить пространственное расположение частей собственного тела, частей тела на картинке, расположение деталей одежды (путали правую и левую стороны, пространственные отношения впереди - сзади определяли как сбоку, снизу и т. п.); дети 5 - 6 лет, определяя местонахождение частей тела, путали их название, затруднялись расставлять предметы кукольной мебели в соответствии с предложенной схемой, путались в понятиях «слева - справа», в связи с чем требовалась организующая помощь педагога.

Таким образом, и Л.И. Плаксина, и Л.А. Дружинина отмечали, что дети с нарушениями зрения спонтанно не могут овладеть навыками пространственного ориентирования и нуждаются в систематическом целенаправленном обучении.

Конкретные примеры игр с природным материалом:

1. **Игры с песком.** Песочница является идеальным полигоном для развития пространственных представлений. Дети создают постройки по замыслу или плану педагога, развивая умение определять пространственные отношения (слева, справа, впереди, сзади, ближе, дальше). Например, задание: «Поставь высокое дерево в правый верхний угол песочницы, а этот гладкий камень спрячь внизу, под самым подножием горки, с ее левой стороны».

2. **Игры с природным материалом растительного происхождения** (палки, ветки, желуди, шишки). Эти материалы стимулируют фантазию и символическую функцию мышления. В процессе создания композиций дети учатся ориентироваться в пространстве, располагая объекты относительно друг друга и себя, что способствует развитию умений ориентировки «на себе» и «от себя» [3].

3. **Дидактическая игра «Что изменилось?».** Педагог раскладывает на столе природные материалы в определенной последовательности. Ребенок запоминает расположение, затем отворачивается, а педагог меняет композицию. Задача ребенка — вербализовать изменения, используя пространственные понятия («исчез камень, который лежал между шишкой и листом»). Игра развивает зрительную память, внимание и умение определять пространственные отношения.

Ключ к пониманию эффективности природных материалов лежит в теории сенсорной компенсации Л.С. Выготского и современных данных нейропластичности [5]. При дефиците или искажении информации по одному сенсорному каналу (зрительному) мозг способен перераспределить ресурсы, усиливая обработку сигналов от сохранных анализаторов. Для ребенка с косоглазием тактильный, кинестетический (мышечно-

суставной), вестибулярный и даже обонятельный каналы становятся ведущими в построении картины мира. Природные материалы (песок, вода, глина, камни, древесина, шишки, листья) являются идеальными «передатчиками» пространственных свойств на язык этих сохранных ощущений. Их дидактическая ценность определяется:

- **Комплексным задействованием ощущений:** Один объект (например, сосновая шишка) одновременно несет информацию о форме (зрительная/тактильная), весе (кинестетическая), фактуре (тактильная), температуре (тактильная) и запахе (обонятельная). Это создает целостный сенсорный образ.
- **Неоднородностью свойств:** Песок может быть сухим и сыпучим или влажным и пластичным; камень — гладким и тяжелым или шершавым и легким (пемза). Это учит ребенка вариативности и гибкости восприятия, пониманию зависимости свойств от состояния объекта.
- **Экологичностью и аутентичностью:** Материалы являются частью естественной среды обитания человека, что снижает психологическое сопротивление и повышает готовность к взаимодействию. Ребенок воспринимает их не как учебный инструмент, а как часть знакомого мира, что снимает барьеры в деятельности [4].

Таким образом, манипулируя природными объектами, ребенок с косоглазием фактически строит альтернативную, тактильно-кинестетическую «карту» пространственных отношений: объема, плотности, текстуры, гравитации и топологии (внутри/снаружи, смежность, граница). Этот процесс активного тактильно-кинестетического исследования служит основой для формирования пространственных представлений.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что игра с природным материалом не является рядовым методом в коррекционной работе, а представляет собой целостную развивающую среду. Ее сила — в синергии естественной детской мотивации, одновременной стимуляции нескольких органов чувств и целенаправленного педагогического проектирования. Для старшего дошкольника с косоглазием такая деятельность становится мостом между искаженным зрительным миром и объективной реальностью, позволяя через тактильность, движение и творчество сформировать устойчивые, адекватные представления о пространстве. Это, в свою очередь, закладывает фундамент для успешной учебной деятельности и уверенной самостоятельной навигации в окружающем мире. Таким образом, игры с природным материалом представляют собой мощный, многогранный и высокоэффективный коррекционно-развивающий ресурс для целенаправленного формирования ориентировки в пространстве у старших дошкольников с косоглазием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Tracy D.M. Toys, spatial ability, and science and mathematics achievement: Are they related? // Sex roles. 1987. Vol. 17, No. 3-4. Pp. 115–138.

2. Аветисов Э.С., Шамшинова А.М. Зрительные функции и их коррекция у детей : руководство для врачей. М. : Медицина, – 2020. – 320 с.

3. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М. : Просвещение, 1964. – 304 с.

4. Викторова О.Е. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения с использованием природных материалов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. – № 70-4. С. 68–71.

5. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб. : Лань, 2003. – 654 с.

6. Григорьева Л.П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормальновидящих и слабовидящих школьников. М. : Педагогика, 1983. – 149 с.

7. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г. Развитие восприятия у ребёнка : пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. М. : Школьная Пресса, 2001. – 72 с.

8. Григорьева Л.П., Сташевский С.В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения : учебно-методическое пособие. М. : Владос, 1990. – 60 с.

9. Денискина В.З., Кузнецов М.И. Особенности формирования пространственных представлений у дошкольников с косоглазием и амблиопией // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2018. – №4. – С. 42–47.

10. Дмитриева Л.С. Дидактическая игра как средство развития пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения в старшей группе // Nsportal.ru : социальная сеть работников образования. 2019. 30 марта. URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/03/30/didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-razvitiya-prostranstvennoy (дата обращения: 30.11.2022).

11. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования : учебно-методическое пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с. – ISBN 978-5-906908-68-1.

NATURAL MATERIAL IN THE FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH STRABISMUS

Abstract: The article substantiates the unique role of games with natural materials as a means that involves different sensory organs to compensate for impaired visual perception in older preschoolers with strabismus. The theoretical foundations of the method, specific examples of games, and its effectiveness in forming adequate spatial representations necessary for educational activities and social adaptation are presented.

Keywords: strabismus, older preschoolers, spatial representations, spatial orientation, natural materials, correctional and developmental work, didactic games, and tactile perception.

Scientific adviser M.G. Sava Ph.D., associate professor
Donetsk State University
E-mail: mari.sava.03@mail.ru

УДК 372.4

ФОРМИРОВАНИЯ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Самойлова Э.В.
Научный руководитель: Матузова И.Г., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема формирования бережного отношения к природе у младших школьников во внеклассной деятельности. Рассматриваются формы организации внеклассной деятельности.
Ключевые слова: бережное отношение, младший школьный возраст.

Актуальность темы. Современный стандарт ФГОС НОО уделяет большое внимание экологическому образованию младших школьников, воспитанию бережному отношению к природе, умению соблюдать правила и нормы поведения в природе учащимися. Идея экологического образования имеет глубокие корни, уходящие в прошлое педагогической мысли. Хотя сам термин «экологическое образование» появился относительно недавно, забота о взаимодействии человека и природы, понимание необходимости культивирования бережного отношения к окружающей среде всегда были в поле зрения педагогов.

Содержание современного экологического образования имеет сложный многогранный состав, который требует не только ответственной подготовки к работе на уроках, но и развитие серьезной внеклассной работы по формированию экологического воспитания. Внеклассная работа предполагает создание условий для того, чтобы дети могли проявлять и развивать свои интересы на основе свободного выбора, а также формирование основ экологической культуры школьников, расширение краеведческого кругозора, постижение духовно-нравственных ценностей и культурных традиций, развитие творческих способностей учащихся [9].

Отношение человека к окружающей среде представляет собой ключевой аспект экологической культуры личности. Современные российские психологи, такие как С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин, утверждают, что данное отношение всегда находит свое выражение в эмоциональной реакции, обладая субъективным характером. Оно проявляется через поступки, практические действия и разнообразную деятельность [12].

Бережное отношение школьников к природе выражается их активными действиями, в изучении и защите природы, правильном использовании природных ресурсов, сохранении моральных и правовых принципов, в их отношении к природе, что отражается в эмоциональной сфере учащихся в виде тревоги, беспокойства, заботы, эмоционального расстройства, отмечал Л.Т. Асатрян [6].

В.А. Сухомлинский указывал, что бережное отношение к природе формируется только тогда, когда ребенок принимает активное участие в работах по защите природы. И оно становится более содержательным, когда учебный процесс осуществляется не изолированно, а связывается с изучением истории родной страны [10].

И.Д. Зверев и И.Т. Суравегина дают такую характеристику психолого-педагогическим основам формирования бережного отношения к природе: «…отношение к природе есть сознательные, избирательные связи (школьника) с различными природными явлениями и объектами. Природными объектами при этом является природа как таковая, в том числе экосистемы и геосистемы, собственно человек как природное существо [4].

Внеклассная деятельность даёт возможность привлекать младших школьников к проведению исследовательской и проектной деятельности в природе. Воспитание

бережного отношения к природе должно идти через практическое применение знаний о ней [5].

Внеклассная деятельность обучающихся – это совокупность различных видов деятельности детей, в результате которой решаются задачи учебного процесса и социализации, развития интересов, формирования универсальных учебных действий в соответствии с основной программой начальной школы [5].

В рамках ФГОС начального общего образования существует программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. Данная программа обеспечивает:

формирование представлений об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды;

формирование познавательного интереса и бережного отношения к природе [11].

Согласно словам Е.Н. Ердакова, воспитание бережного отношения к окружающей среде возможно благодаря акцентированию внимания педагогов на взаимодействии учебного и внеклассного процессов. Это позволяет экологическим аспектам уроков продолжаться и развиваться в рамках дополнительной деятельности, что обогащает образовательный процесс. Хорошо структурированная и целенаправленная внеклассная деятельность предоставляет возможность использовать дополнительные ресурсы, что в свою очередь расширяет знания о природоохранной тематике и углубляет понимание экологических вопросов. Ученики получают возможность чаще взаимодействовать с природой и участвовать в социальных инициативах, направленных на благо общества [4].

Экологическое направление занятий внеклассной деятельности помогает учащимся получить глубокие знания о связи человека с природой, увидеть экологические проблемы, научиться простым практическим умениям по охране окружающей среды, быть психологически готовыми к общению со специалистами в сфере природопользования, активно оперировать знаниями для принятия решений и убеждения тех, кто еще не осознает необходимость трепетного отношения к природе [8].

Наиболее эффективные три формы организации внеклассной деятельности: индивидуальная, групповая и массовая, каждая из которых может быть представлена различными видами занятий. Рассмотрим более подробно формы организации внеклассной деятельности.

К массовой организации внеклассной работы относят такие формы работы как экологические концерты, акции, викторины, лекции. Данная форма имеет ряд преимуществ таких как, вовлеченность в экологическое мероприятие большого числа участников. Массовые виды внеклассных занятий помогают вызвать интерес и принять участие в общественно полезной работе практически всех учеников младших классов. К ним можно отнести: праздники, олимпиады, конференции, викторины, утренники, экскурсии, марафоны, конкурсы, КВН [3].

Групповая форма работы имеет ряд преимуществ перед массовой, но отстает в показателе вовлеченности участников в процесс. В условиях классного коллектива, использование данной формы особенно актуально в тех случаях, когда требуется организовать коллективную деятельность, например, для подготовки к различным мероприятиям, созданию плакатов или информационных стендов, посвященных экологии, а также для организации экскурсий и других мероприятий. Эта форма работы позволяет не только эффективно оценить уровень развития экологических компетенций учащихся, но и способствует созданию позитивного микроклимата в коллективе [1].

Самые распространённые виды групповой работы: организация кружков юных любителей природы, имеющих по содержанию работы как общую, широкую

направленность, так и конкретно-тематическую специализацию. Например, кружок «Я и экология», «Юный флорист», «Исследователь» и др.

В педагогической практике наиболее эффективные формы работы по воспитанию бережного отношения:

– проведение групповых наблюдений за доступными объектами неживой и живой природы, направленные на более глубокое уяснение причин наблюдаемых явлений, установление связей между различными компонентами природы;

– экологические экскурсии в природу, краеведческие музеи, с последующим оформлением собранных материалов;

– внеклассное коллективное чтение детской научно-популярной природоведческой литературы;

– организация уголка живой природы, проведение опытов за растениями и животными;

– ознакомление с передвижными или стационарными зоопарками, зверинцами;

– беседы по охране природы, о пользе и значение в жизни человека растений и животных;

– оформление краеведческих уголков, стенгазет, альбомов [6].

Наиболее часто используют в экологическом воспитании такую форму организации внеклассной деятельности как индивидуальная. Эта форма используется при реализации проектной деятельности, направленной на развитие экологической культуры и охраны окружающей среды. Одной из ключевых особенностей данной формы является углубленное сотрудничество между ребенком и педагогом, что способствует повышению заинтересованности учащегося в процессе и формированию у него чувства ответственности и самостоятельности [3].

Организуя внеклассную работу, учитель должен помнить, что, помимо обучения, она должна способствовать отдыху учащихся от напряжённой работы в классе. Её следует проводить на воздухе, в близлежащем лесу, на лугу, речке, в парке. Выбор форм организации воспитательной деятельности зависит от многих компонентов. Это, прежде всего, от содержания и направленности воспитательных задач, возраста учащихся, уровня их воспитанности и личного социального опыта, особенностей детского коллектива и его традиций, особенностей региона, технических и материальных возможностей школы; уровня профессионализма учителя.

Необходимо стремиться использовать всё многообразие педагогических приемов. Чем разнообразнее и богаче по содержанию данные педагогические приемы, тем он эффективнее. В работе с младшими школьниками целесообразно использовать следующие приемы: экскурсии, кружки, олимпиады, конкурсы, викторины, игры, праздники, секции юннатов и т. д. Экологическое воспитание немыслимо без проведения экскурсий в мир природы. Систематические экскурсии в природу – важная и обязательная часть воспитательной работы [2].

Н.А. Фролова и Л.С. Квасцова рассматривают следующие педагогические приёмы формирования бережного отношения к природе у младших школьников во внеклассной деятельности:

– использование бесед, викторин, докладов, сюжетно-ролевых игр, что должно вызвать у школьников стимул к изучению окружающей среды;

– использование традиционных методов, которые должны развивать творческое мышление школьников, развивать виденье последствий природопользования человеком. Сюда входят: анализ, синтез сравнение, установление причинно-следственных связей, опыт, лабораторная работа, беседа, наблюдение;

– развитие у детей самостоятельности в приобретении новых знаний, в принятии решений в области экологии, формирование исследовательских навыков;

– использование местных экологических проблем, поиск путей их решения, вовлечение в практическую деятельность по их решению. Это может включать в себя проведение лекций и бесед, изучение редких и исчезающих видов флоры и фауны, организацию эко проектов, а также создание плакатов с информацией о природе и экологии [7].

Таким образом, внеклассная деятельность помогает ученикам ощутить свою уникальную индивидуальность и востребованность. Различная деятельность во внеклассной работе поможет ученикам познать о взаимосвязь природы и человека, увидеть экологические проблемы современности, научиться элементарным умениям защиты природы, активно распоряжаться знаниями с целью принятия точных действий и решений и конечно же убеждению тех, кто ещё не осознает необходимость бережного отношения к природе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Бобылева, Л. Д., Бобылева, О. В. Экологическое воспитание младших школьников // Начальная школа. 2013. № 5. С. 64–75.

2.Борис, Н. Ю. Экологическое воспитание младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности // Современная начальная школа. 2021. № 31. URL: https://files.s-ba.ru/publ/primary-school/31.pdf.

3.Бурова, Л. И. Экологическая практика как инновационная модель внеурочной деятельности /Л.И. Бурова // Начальная школа. – 2016. -№ 5. – С.45-47.

4.Зверев, И. Д. С любовью к природе / И. Д. Зверев. – Москва: Педагогика, 2003. – 232 с.

5.Кульневыч, С. В. Воспитательная работа в начальной школе: практи ческое пособие для учителей начальных классов, студентов средних и высших педагогических учебных заведений / С. В. Кульневыч, Т. П. Лакоценина. – Воронеж: Учитель, 2014. – 16 с.

6. Маслова, И. В. Педагогические условия воспитания экологической культуры у младших школьников во внеурочной деятельности / И. В. Маслова, И. П. Андрусякова. —: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 1 (187). — С. 132-136. — URL: https://moluch.ru/archive/187/47639 .

7.Миронов, А. В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе. – Москва : Феникс, 2013. – 510с.

8.Новолодская, И. Г. Методика развития экологической культуры младших школьников / И. Г. Новолодская // Начальная школа. – 2002. – № 3. – С. 52-55.

9.Сергеева, А. А. Формирование экологической культуры младших школьников средствами внеурочной деятельности / А. А. Сергеева. —: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Казань, январь 2018 г.). — Казань : Бук, 2018. — С. 66-71. — URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/274/13506 .

10.Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина, Москва, Концептуал, 2021, - 400 с.

11.ФГОС Начальное общее образование Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 11.12.2020) https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/

12.Шпотова, Т. В. Цвет природы: Пособие для восп. и родителей по формированию основ эколог. культуры у детей 5-ти лет / Т.В. Шпотова, Е.П. Кочеткова. – Москва: Просвещение, 2009, - 151 с.

FORMATION OF A CAREFUL ATTITUDE TOWARDS NATURE IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

Annotation. This paper examines the problem of developing a caring attitude toward nature in primary school students through extracurricular activities. Forms of organizing extracurricular activities are discussed.

Keywords: spiritual and moral qualities, primary school age.

Samoilova E.V.
Scientific adviser: Head of Department Matuzova I.G.
Donetsk State University
E-mail: elka.samoilova@mail.ru

УДК 531.322

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ КАК МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сарабаха В.Н.
Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность и эффективность использования мультипликационных фильмов в качестве мультимедийного средства обучения на уроках окружающего мира в начальной школе.
Ключевые слова: мультфильм, мультимедийные средства обучения, окружающий мир, начальная школа, образовательный процесс, наглядность, мотивация, анализ, примеры, методика.

Актуальность темы исследования обусловлена стремительной цифровой трансформацией современного образования и изменением когнитивных особенностей восприятия информации у младших школьников. Дети, рождённые в эпоху цифровых технологий (так называемое «поколение Z» и «альфа»), привыкли к визуальному, динамичному и клиповому способу получения знаний, в связи с чем традиционные вербальные методы обучения требуют существенного дополнения мультимедийными ресурсами. В этой связи мультфильмы, сочетающие в себе художественный образ, эмоциональную насыщенность и доступность содержания, выступают не просто развлекательным контентом, а мощным дидактическим инструментом, способным сделать процесс изучения окружающего мира более наглядным, увлекательным и соответствующим природе детского восприятия.

Особая значимость данной темы раскрывается применительно к урокам окружающего мира, поскольку специфика этого предмета заключается в формировании у младших школьников целостной картины мироздания, включающей как природные, так и социокультурные явления. Мультипликационные фильмы позволяют моделировать недоступные для непосредственного наблюдения процессы (например, круговорот воды в природе, жизнь диких животных в естественной среде, исторические события), тем самым расширяя чувственный опыт ребёнка и создавая основу для теоретических обобщений. Кроме того, грамотное использование анимации способствует решению воспитательных задач, формируя экологическую культуру, патриотические чувства и уважение к культурному наследию через эмоциональное сопереживание героям.

Степень изученности проблемы в современной науке представлена достаточно широко, однако требует систематизации применительно к начальной школе и конкретно к предмету «Окружающий мир». В педагогической литературе вопросы использования мультимедийных средств в образовании рассматривались в трудах Е.С. Полат, И.В. Роберт, М.П. Лапчика, которые заложили теоретические основы информатизации обучения. Психологические аспекты восприятия аудиовизуальной информации детьми младшего школьного возраста глубоко проанализированы в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, обосновавших значимость наглядно-образного мышления как базы для развития познавательных процессов в данный возрастной период.

Специфика использования именно мультипликации как жанра в образовательных целях исследована в трудах таких авторов, как О.Ф. Левичева, Г.Н. Кудашов, Н.А. Симбирцева, которые подчёркивают уникальную способность мультфильмов сочетать развлечение с обучением, а также их высокий воспитательный потенциал. В работах А.В. Фёдорова, посвящённых медиаобразованию, обосновывается необходимость развития у

школьников критического мышления по отношению к экранному искусству. Однако, несмотря на наличие фундаментальных исследований, проблема методически грамотного отбора и интеграции мультфильмов в структуру современного урока окружающего мира, а также разработка соответствующих дидактических рекомендаций для учителей начальных классов остаётся недостаточно разработанной и требует дальнейшего изучения.

В рамках педагогической практики нами был проведён опрос среди учителей начальных классов с целью выявления особенностей использования мультфильмов как мультимедийного средства обучения. В анкетировании приняли участие 12 педагогов с различным стажем работы. Респондентам были предложены следующие вопросы: «Как часто вы используете мультфильмы на уроках?», «На каких предметах вы чаще всего применяете анимационные материалы?», «Какие цели вы преследуете при демонстрации мультфильмов?», «Сталкиваетесь ли вы с трудностями при подборе анимационного контента?», а также «Какие критерии отбора мультфильмов для вас являются приоритетными?».

Анализ полученных ответов позволил прийти к выводу, что большинство педагогов (около 75%) осознают высокий образовательный потенциал мультипликации и эпизодически используют её в работе, преимущественно на уроках литературного чтения и окружающего мира. Однако лишь четверть опрошенных применяют мультфильмы системно, интегрируя их в структуру урока для решения конкретных дидактических задач. Остальные учителя рассматривают анимацию скорее как фоновое сопровождение или поощрение для детей в конце урока, что существенно снижает её обучающий эффект.

В ходе опроса были выявлены типичные ошибки, которые совершают педагоги при использовании мультфильмов. Наиболее распространённой является отсутствие чёткой методической обработки просмотра: учителя не ставят перед детьми предпросмотровые вопросы, не останавливают фрагменты для комментария и не проводят последующий анализ увиденного. Кроме того, многие затрудняются в подборе качественного контента, соответствующего возрастным особенностям и учебной программе, полагаясь на случайные находки в интернете.

Опыт педагогов, принявших участие в опросе, представляется нам чрезвычайно полезным для осмысления современных тенденций в образовании. Практикующие учителя поделились ценными наблюдениями о том, какие именно мультфильмы вызывают наибольший эмоциональный отклик у детей, как долго можно удерживать внимание класса на экране и какие приёмы обсуждения работают наиболее эффективно. Этот опыт позволяет молодым специалистам избежать типичных ошибок и выстроить работу с анимацией более грамотно и продуктивно.

На основе проведённого опроса, анализа методических рекомендаций и изучения детской аудитории нами была создана тематическая подборка мультфильмов для использования на уроках окружающего мира в начальной школе.

Приведем примеры художественных мультфильмов, фрагменты которых можно использовать на уроках окружающего мира в начальной школе:

1. "Русалочка" (The Little Mermaid)

Темы уроков: «Мировой океан», «Морская экосистема»

Мультфильм "Русалочка" рассказывает о приключениях молоденькой русалки, которая мечтает стать человеком. В ходе сюжета дети могут изучить морскую экосистему и ее обитателей. Это идеальная возможность обсудить, какие виды рыб и других морских животных обитают в океане, как они взаимодействуют друг с другом и какую роль играют в экосистеме. Учитель может организовать урок о важности защиты морских экосистем от загрязнения и экологических проблем, вдохновившись примерами из мультфильма.

2. "Мадагаскар" (Madagascar)

Темы уроков: «Животные и их среда обитания», «Эндемичные виды»

Мультфильм "Мадагаскар" рассказывает о приключениях животных зоопарка, которые оказываются на острове Мадагаскар. Этот фильм можно использовать на уроках, посвященных животным и их среде обитания. Дети могут узнать о эндемичных видах, таких как лемуры, и о том, как различные факторы влияют на их экосистему. После просмотра мультфильма учитель может предложить детям провести исследование о том, какие другие уникальные животные обитают на Мадагаскаре и как мы можем их защищать.

3. "Суперсемейка" (The Incredibles)

Темы уроков: «Общество и экология», «Роль человека в природе»

В мультфильме "Суперсемейка" рассказывается о супергероях, которые борются с угрозой окружающей среде, но сталкиваются с негативными последствиями своих действий. Этот мультфильм можно использовать для обсуждения взаимодействия человека и природы. Учитель может организовать дискуссию о том, какую ответственность мы несем за нашу экосистему и почему важно принимать экологически безопасные решения. Это даст возможность детям понять, как их действия могут влиять на окружающую среду и, в свою очередь, развить чувство ответственности.

4. "В поисках Немо" (Finding Nemo)

Темы уроков: «Морская жизнь», «Сохранение экосистем»

Мультфильм "В поисках Немо" повествует о рыбке Немо и его отце, которые сталкиваются с различными морскими приключениями. Этот фильм можно использовать, чтобы глубже понять жизнь в океане, важность сохранения морских экосистем и угрозы, с которыми сталкиваются морские обитатели. После просмотра мультфильма учащиеся могут подготовить свои проекты о проблемах загрязнения океанов и обсудить, как они могут помочь в их решении.

Стоит отметить, что данные мультфильмы имеют достаточно большой хронометраж и сосредоточены больше на художественной сюжетной составляющей, однако, некоторые фрагменты данных мультфильмов могут использоваться как средство наглядности на уроках окружающего мира.

Использование мультфильмов "Уроки Тетушки Совы!" и "Смешарики. Пинкод" в образовательном процессе имеет множество преимуществ, особенно на уроках окружающего мира. Давайте рассмотрим, почему эти мультфильмы целесообразно применять в обучении, в чем их познавательный характер и как они отличаются от художественных мультфильмов.

Мультфильмы способны представить сложные научные концепции в понятной и увлекательной форме. Диалоги ярких персонажей и красочная анимация помогают детям легче усваивать информацию. Мультфильмы позволяют визуализировать темы, такие как экосистема, циклы природы и свойства окружающего мира. Окружающий мир идеально подходит для мультипликационных фильмов, поскольку этот предмет полон визуально ярких и динамичных явлений: смена сезонов, круговорот воды в природе, поведение животных в экосистемах. Анимация позволяет показать эти процессы в ускоренном или замедленном темпе, делая их доступными для понимания младших школьников, в отличие от статичных картинок или скучных текстовых описаний.

Дети в начальной школе обожают мультфильмы, и на уроках окружающего мира анимация превращает сухие факты в захватывающее приключение. Герои-мультики могут "путешествовать" по лесу или океану, объясняя экосистемы, что повышает интерес и удерживает внимание. В математике или русском языке такая эмоциональная вовлеченность сложнее достижима, так как там доминируют абстракции.

Многие темы окружающего мира — рост растений, миграция птиц, вулканическая деятельность — трудно наблюдать в реальности из-за времени, расстояний или

опасности. Мультипликация моделирует эти циклы за минуты, помогая детям осознать причинно-следственные связи. На физике или биологии в старших классах это тоже полезно, но в начальной школе окружающий мир выигрывает за счет простоты.

Фильмы легко интегрируют моральные уроки: защита природы, сортировка мусора, влияние человека на окружающую среду. Персонажи-мультики показывают последствия загрязнения или пользы переработки, вызывая эмпатию у детей. Это эмоциональное воздействие делает предмет "окружающий мир" лидером по воспитательному эффекту мультипликации по сравнению с гуманитарными дисциплинами.

Опасные явления вроде торнадо, лесных пожаров или взаимодействия хищников с жертвами можно безопасно продемонстрировать анимацией, без риска для детей. В школьных условиях это выгоднее, чем лабораторные опыты по химии или экскурсии, где логистика сложна. Окружающий мир минимизирует затраты и риски, максимизируя пользу

Мультипликация на уроках окружающего мира естественно связывает предмет с искусством, музыкой и даже начальной математикой (счет животных, измерение расстояний). Фильмы стимулируют обсуждения, рисунки и проекты, развивая креативность. В отличие от чисто логических предметов вроде математики, здесь анимация усиливает holistic подход к обучению.

Исследования показывают, что визуальные методы повышают запоминаемость на 65% (по сравнению с текстом), а в окружающем мире это особенно заметно: дети лучше понимают абстрактные понятия вроде "биосферы" через анимированные модели. Экономия времени учителя и повторяемость фильмов делают этот предмет самым выгодным для внедрения мультипликации в повседневные уроки.

1. Выбор тематических мультфильмов

Подбирайте мультфильмы, строго соответствующие теме урока: для изучения сезонов — "Сезоны" из "Фиксиков", для экосистем — "Звериполис". Избегайте развлекательных мультфильмов без образовательной ценности, чтобы не отвлекать детей. Это обеспечит связь с учебными целями.

2. Учет возрастных особенностей

Для 1–2 классов выбирайте простые мультфильмы длительностью 5–10 минут с яркой графикой, как "Веселая картошка". В 3–4 классах используйте более сложные сюжеты, например, "Ледниковый период" для тем климата. Адаптация повышает вовлеченность младших школьников.

3. Подготовка учеников к просмотру

Перед показом задайте вопросы: "Что вы знаете о лесных животных?" или раздайте карточки с ключевыми словами. Это активирует предшествующие знания и фокусирует внимание. Подготовка делает просмотр осмысленным.

4. Интеграция в структуру урока

Разместите мультфильм в середине урока после введения темы: 5 мин — актуализация, 10 мин — просмотр, 10 мин — обсуждение. Такая схема поддерживает динамику и предотвращает усталость.

5. Техническая готовность

Проверьте проектор, звук и интернет заранее; имейте резерв на флешке. В малых классах используйте планшеты или ноутбуки для групп. Надежность техники — ключ к успеху урока.

6. Активный просмотр с паузами

Делайте паузы на ключевых моментах: "Почему дерево меняет цвет осенью?" Пусть дети прогнозируют события. Это развивает критическое мышление во время просмотра.

7. Обсуждение после просмотра

Задавайте открытые вопросы: "Что произошло с рекой из-за мусора?" Используйте "рыбьи аквариумы" для коллективного анализа. Обсуждение закрепляет знания.

8. Связь с учебником и опытом

Сравнивайте мультфильм с иллюстрациями в учебнике: "Как это похоже на нашу прогулку в парк?" Это усиливает связь теории с практикой.

9. Задания на закрепление

После просмотра предлагайте рисунки, кроссворды или мини-проекты: "Нарисуй цепочку питания из мультфильма". Творческие задания повышают retention материала.

10. Развитие эмоционального интеллекта

Выбирайте мультфильмы с моралью: "Мой сосед Тоторо" для empathy к природе. Обсуждайте чувства героев, формируя экологическое сознание.

11. Межпредметные связи

Связывайте с изо: "Нарисуй осенний лес как в мультфильме", или математикой: "Посчитай животных в экосистеме". Это расширяет горизонты обучения.

12. Инклюзивность для всех учеников

Для детей с ОВЗ добавляйте субтитры или упрощенные версии; используйте жестовый язык при необходимости. Мультфильмы делают уроки доступными.

13. Оценка понимания

Используйте опросы: "Подними зеленую карточку, если понял круговорот воды". Быстрая обратная связь корректирует дальнейшую работу.

14. Повторное использование и архив

Создайте библиотеку мультфильмов по темам в облаке; повторяйте на повторяющих уроках. Это экономит время учителя.

15. Мониторинг эффективности

Ведите дневник: "Ученики запомнили 90% фактов после мультфильма". Анализируйте результаты и корректируйте подход. Регулярный мониторинг максимизирует пользу

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галеева, Р. Р. «Педагогические аспекты использования мультипликации в образовательном процессе начальной школы», журнал «Молодой учёный». 2016 с.23-35

2. Иванова, И. Г. «Развитие познавательного интереса у младших школьников в процессе обучения окружающему миру», журнал «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Педагогика и психология образования». 2018 с.14

THE USE OF ANIMATED FILMS AS A MULTIMEDIA LEARNING TOOL IN PRIMARY SCHOOL ENVIRONMENTAL SCIENCE LESSONS

Abstract. This article discusses the possibility and effectiveness of using animated films as a multimedia learning tool in primary school environmental science lessons.

Keywords: cartoon, multimedia learning tools, environmental science, primary school, educational process, visualization, motivation, analysis, examples, methodology.

Sarabakha V.N.
Scientific supervisor: Chumakova E.Yu., senior lecturer
Donetsk State University

УДК 363.7

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ РАЗВИТИЕ ПОСРЕДСТВОМ ЭВРИСТИКИ

Сеницена Д.Г.
Научный руководитель: Горун А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье представлен анализ современного состояния сформированности творческих способностей учащихся 3-го класса. В работе рассматриваются сущность понятий «творческие способности» и «эвристика» применительно к начальному звену образования. Особое внимание уделяется практическим способам развития креативного мышления детей через применение эвристических методов и приемов на уроках. Приводятся результаты диагностики уровня творческого развития школьников и доказывается эффективность использования эвристического подхода для активизации их познавательной и творческой деятельности.
Ключевые слова: эвристика, развитие, творчество,креативность,образование.

Актуальность развития творческих способностей младших школьников на современном этапе образования детерминирована требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). На законодательном уровне стандарт закрепляет приоритетность формирования гармонично развитой личности, способной к творческому самовыражению и самореализации. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы учебной деятельности, и задача школы состоит не только в трансляции знаний, но и в создании условий для успешной социализации ребенка, где творческий потенциал выступает ключевым ресурсом для адаптации в быстро меняющемся мире и проявления индивидуальности. [3].

Изученность данной проблемы подчеркивается в трудах классиков педагогической мысли и современных педагогов. В. А. Сухомлинский отмечал, что первоочередная задача школы — открыть в каждом человеке творца, поставить его на путь самобытно-творческого, интеллектуального полнокровного труда. [2]. Это положение приобретает особую значимость сегодня, когда педагоги-практики фиксируют противоречие между потребностью общества в нестандартно мыслящих личностях и недостаточной разработанностью методик, направленных на системное раскрытие творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе. Д.Б. Богоявленская как нельзя лучше говорит о роли творчества в развитии личности: «Способность к творчеству – это путь развития способностей и становления личности, ибо она непредзадана и строится постоянно. Шаг назад – и вы не способны творить. Самодостаточность и самочинность – вот обязательные условия для творца» [1].

Термин «эвристика» происходит от древнегреческого слова «эврика» («нашел!»), которое, согласно легенде, воскликнул Архимед, открыв закон гидростатики. В широком смысле эвристика — это совокупность приемов и методов, которые облегчают и упрощают решение познавательных, конструктивных и творческих задач. В отличие от строгих алгоритмов, гарантирующих точный результат (как в математике), эвристические методы предлагают вероятностные правила и стратегии («эвристики»), которые позволяют сократить перебор вариантов, отбросить заведомо бесперспективные пути и сосредоточиться на наиболее многообещающих направлениях поиска. Это своего рода «искусство догадки», которое лежит в основе любого открытия и изобретения.

Эвристика не дает готового ответа, но помогает выстроить логику его поиска, используя аналогии, индукцию, анализ крайних случаев или решение обратных задач.

Творческие способности, или креативность (от лат. creatio — созидание), — это комплекс индивидуальных психологических особенностей личности, которые являются субъективным условием успешного осуществления творческой деятельности. Суть творческих способностей заключается не просто в усвоении готовых знаний и навыков, а в готовности продуцировать принципиально новые, оригинальные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и находить нестандартные решения проблем. Человек с высокоразвитыми творческими способностями способен видеть проблему там, где другие не замечают трудностей, устанавливать отдаленные ассоциативные связи между, казалось бы, не связанными явлениями и гибко перестраивать свой опыт для создания нового продукта — будь то научная теория, техническое устройство или произведение искусства.

Анализируя структуру творческих способностей, исследователи выделяют несколько ключевых компонентов. Прежде всего, это беглость мышления (или продуктивность) — способность генерировать большое количество идей за единицу времени. Второй важнейший компонент — гибкость мышления, то есть умение легко переходить от одного аспекта явления к другому, преодолевать фиксированность прошлого опыта и предлагать разнообразные стратегии решения. Третий компонент — оригинальность, которая характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от общепринятых, банальных или шаблонных. Наконец, важна способность к разработке — умение детализировать, усовершенствовать и придавать завершенную форму первоначальному замыслу, что превращает абстрактную идею в готовый продукт.

Помимо когнитивных характеристик, творческие способности включают в себя важнейшие личностные и мотивационные компоненты. Творческий человек обычно обладает высокой познавательной мотивацией — внутренней потребностью в исследовании и понимании мира. Для него характерна толерантность к неопределенности — способность комфортно чувствовать себя в ситуациях, где нет четких правил и гарантированного результата, и не испытывать стресс от отсутствия немедленного ответа. Также к компонентам относят чувствительность к проблемам (умение замечать противоречия и несоответствия), самостоятельность и независимость суждений, готовность идти на интеллектуальный риск и отстаивать свою точку зрения вопреки давлению авторитетов или большинства.

Одним из пионеров в исследовании творческого мышления был английский психолог Грэм Уоллес. В 1926 году он опубликовал работу «Искусство мысли», в которой описал классическую четырехстадийную модель творческого процесса: подготовка (сознательное накопление информации), инкубация (бессознательное вызревание идеи), озарение (инсайт — момент нахождения решения) и проверка (логическая доработка). Позже, в середине XX века, американский психолог Джой Пол Гилфорд совершил настоящий прорыв, разделив мышление на конвергентное (поиск единственно верного решения) и дивергентное (поиск множества решений в разных направлениях). Именно дивергентное мышление, по Гилфорду, лежит в основе творческих способностей, и он предложил способ его измерения через беглость, гибкость и оригинальность.

Ученик и последователь Гилфорда, Эллис Пол Торренс, создал самую известную на сегодняшний день методику диагностики креативности — Тесты творческого мышления Торренса (ТТСТ), которые адаптированы для людей разного возраста и позволяют оценить уровень развития творческих способностей по целому ряду параметров. Его работы заложили основу для понимания того, как творческий потенциал проявляется в реальной жизни. С другой стороны, практический подход к развитию мышления предложил Эдвард де Боно, который ввел понятие «латерального мышления»

(от англ. lateral — боковой). Де Боно утверждал, что творческие способности можно и нужно тренировать, уходя от вертикальной логики, используя провокативные идеи и нестандартные методы (например, метод «Шести шляп мышления»), чтобы находить прорывные решения.

Решать проблему низкого уровня развития творческих способностей мы предлагаем при помощи использования эвристических средств: игр и упражнений.

1. Реализация метода «вживания» в игре «Симбиоз: исповедь подберёзовика»

Метод «вживания» (эмпатии) в эвристическом обучении основан на способности человека рационально и чувственно проникнуть в сущность другого объекта, «переселиться» в него, чтобы увидеть мир его глазами. Для педагогики это инструмент преодоления субъектно-объектного разрыва между учеником и природным явлением.

Учащимся предлагается игровая ситуация «Лесной репортаж». Каждый ученик получает карточку с изображением гриба, находящегося в определённых экологических условиях (например, «Мухомор на поляне», «Опята на пне», «Белый гриб в тени ели»). Задача — составить монолог от первого лица длительностью 1–2 минуты. В своём рассказе «гриб» должен описать свои ощущения от дождя, соседство с деревом-партнёром, отношение к солнечному свету и «страхи» (быть сорванным или поражённым червями). Например, подберёзовик может «рассказать» о неразрывной связи с корнями берёзы, через которую получает органические вещества.

Данная игра трансформирует абстрактные ботанические понятия (микориза, симбиоз, спороношение) в эмоционально переживаемые образы. Ребёнок не просто заучивает, что подосиновик растёт под осиной, но реконструирует экологическую нишу через ощущения. Это формирует экологическое сознание: через вживание в образ живого существа рождается чувство ответственности за его сохранение.

2. Реализация метода «придумывания» в игре «Проект живого конструктора»

Метод «придумывания» направлен на создание учеником нового, неизвестного ранее продукта путём использования уже усвоенных знаний и приёмов творческого воображения (агглютинации, гиперболизации). Этот метод позволяет выявить границы понимания материала: чтобы создать фантастический объект, нужно чётко знать свойства реального.

Учитель инициирует проблемный вопрос, основанный на истории науки: долгое время грибы относили то к растениям, то к животным. Даётся задание: сконструировать гипотетический «грибозверь», который сочетал бы в себе признаки конкретного гриба и конкретного животного. Например, «Лисичка-крот» (гриб с мощными копательными лапами, чтобы прятаться от грибников, но с яркой шляпкой для привлечения распространителей спор) или «Дождевик-ёж» (надувной гриб, защищённый иголками). В процессе презентации ученик обязан аргументировать, зачем его творению нужны те или иные признаки, тем самым демонстрируя понимание функции частей гриба и образа жизни животного.

Игра выполняет функцию диагностики и развития. Рисуя или описывая «грибозверя», ученик вынужден анализировать адаптационные механизмы живой природы. Он переносит функции органов животных (защита, нападение, маскировка) на строение гриба. Это развивает системное мышление, позволяя увидеть аналогии и различия в царствах живой природы, а также стимулирует интерес к бионике как науке.

3. Реализация метода «если бы» в игре «Экологический коллапс»

Метод «если бы» (гипотетический метод) является вариантом модельного подхода в обучении. Он позволяет учащимся выстраивать вероятностные модели реальности, изменяя один из параметров системы и прослеживая цепочку последствий. Это ключевой метод для формирования ноосферного мышления и понимания целостности мира.

Учитель задаёт эвристический вопрос, меняющий реальность: «Представьте ситуацию полного исчезновения царства грибов как биологической группы». Класс делится на группы, каждая из которых представляет интересы определённой части экосистемы (растения, животные, почвенные бактерии, человек). Задача групп — в течение 5–7 минут разработать и представить «аналитическую записку» о последствиях этой катастрофы для их сектора. «Растения» должны прийти к выводу о невозможности минерального питания без микоризы, «Животные» — о нехватке корма и лекарств (мухомор для лосей), «Человек» — о проблемах питания и промышленности.

В ходе игрового моделирования учащиеся эмпирическим путём открывают закон экологической взаимосвязи. Знание о том, что грибы — не просто «бесполезные зонтики», а системообразующий элемент биогеоценоза, усваивается не догматически, а как результат собственного мыслительного эксперимента. Это формирует исследовательскую позицию по отношению к природе и способность прогнозировать последствия вмешательства в экосистемы.

Представленные игры являются лишь примерами эвристических приемов, которые можно использовать для развития творческих способностей младших школьников на уроках русского языка и чтения, а также во внеклассной деятельности. Важно помнить, что эвристика – это не набор готовых рецептов, а скорее система принципов и подходов, которые можно адаптировать к конкретным условиям и задачам. Главное – это создать атмосферу творчества и поощрять детей к поиску нестандартных решений. Использование эвристических приемов позволяет не только развивать творческие способности, но и стимулировать познавательную активность, формировать интерес к учебе и развивать у детей уверенность в своих силах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д.Б. Богоявленская. - М.: Академия, 2022. - 320 с.

2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. Москва: Просвещение.** - М.: Педагогика, 2014. - 208 с.

3. Матюшкин, А.М. Проблематичные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. М.: Педагогика, 2016. 392 с.

4. Иванов, Л. Н. «Анализ стратегических решений (эвристика)». — М.: РИОР, 2017 345 с.

5. Попов, А. В. «Архивная эвристика». — М.: Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), 2015 246 с.

THE CURRENT STATE OF THE LEVEL OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AND THEIR DEVELOPMENT THROUGH HEURISTICS

Abstract. The article presents an analysis of the current state of the development of creative abilities among 3rd grade students. The paper examines the essence of the concepts of "creative abilities" and "heuristics" in relation to primary education. Special attention is paid to practical methods of developing children's creative thinking through the use of heuristic methods and techniques in the classroom. The article presents the results of diagnosing the level of creative development among students and demonstrates the effectiveness of using the heuristic approach to enhance their cognitive and creative activities.

Keywords: heuristics, development, creativity, education.

Senitzena D.G.
Scientific adviser: Gorun A.Yu., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: senitsedg@yandex.ru

УДК 373

СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПОЛОРОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сигарева А.В.
Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация: В статье рассматривается роль сюжетно-ролевых игр в формировании гендерной идентичности и социально-половых ролей у детей дошкольного возраста. Обосновывается, что именно в игре ребёнок получает возможность в безопасной и мотивирующей форме осваивать модели поведения, соответствующие его полу, а также понимать и принимать роли противоположного пола.
Ключевые слова: полоролевое воспитание, дошкольник, половое воспитание, полоролевая идентичность.

В условиях трансформации традиционных семейных и социальных ролей особенно важно обеспечить ребёнку в раннем возрасте ориентиры для формирования адекватной гендерной идентичности – осознанного принятия своей половой роли и связанных с ней моделей поведения.

Современная педагогическая практика и научные исследования подтверждают, что сюжетно-ролевые игры являются эффективным средством формирования у дошкольников представлений о ролях, стереотипах и нормах, присущих определенному полу. Они позволяют моделировать ситуации из реальной жизни, способствуют развитию воображения, коммуникативных навыков и социального поведения ребенка. Однако, в условиях современного общества необходимо учитывать их потенциал и в то же время быть внимательными к возможным рискам закрепления стереотипных установок, что требует системного подхода к использованию сюжетно-ролевых игр для достижения целей полоролевого воспитания.

В направлении целенаправленной работы по формированию полоролевых представлений был сделан ряд важных шагов. Научная и методическая литература, в том числе работы Е. В. Белова [1], Л. В. Степановой [7], Н. А. Люшенко и других, раскрывают теоретические основы и практические рекомендации по использованию сюжетно-ролевых игр с целью формирования у детей равноправных представлений о ролях [9].

Цель данной статьи – определить роль сюжетно-ролевых игр в полоролевом воспитании дошкольников.

Прежде, чем перейти к анализу понятия «полоролевое воспитание», необходимо дать определение ряду дефиниций. В первую очередь это относится к таким понятиям как «пол», «роль».

«Пол» – это совокупность генетически и гормонально детерминированных признаков организма, которые определяют его репродуктивные особенности и роль в процессе оплодотворения. В биологическом смысле, пол включает в себя анатомические и физиологические характеристики, такие как половые органы и гормоны, которые различают мужчин и женщин.

В социальном контексте, «пол» также обозначает личностные и поведенческие характеристики, которые формируются в результате социализации и влияния общественных стереотипов.

Пол – это биологический аспект, который определяется анатомическими, физиологическими и генетическими характеристиками человека, позволяющими классифицировать его как мужчину или женщину. В науке выделяют несколько уровней пола [2]:

Биологический пол – это совокупность генетических (хромосомы), гормональных и анатомических особенностей, связанных с репродуктивной функцией [3].

Психологический пол – это соответствие поведения маскулинной или фемининной половой роли.

Психический пол – это самоощущение человека как мужчины или женщины, которое не всегда совпадает с биологическим полом.

Социальный пол (гендер) – совокупность социальных и культурных норм, ожиданий и ролей, которые общество приписывает людям в зависимости от их биологического пола [5].

Современные исследования показывают, что биологические различия между полами не так значимы, как считалось ранее, а социальные факторы играют ключевую роль в формировании гендерных различий.

Роль – это модель поведения, ожидаемая от человека в определённом социальном контексте, связанная с его статусом в обществе. Понятие роли развивалось в рамках ролевой теории, которая изучает, как положение индивида в социальной системе определяет его поведение [8]. В.А. Казанцев определял следующие виды ролей:

- социальные (определяются местом в системе общественных отношений);
- межличностные (в малой группе);
- конвенциональные (основаны на общепринятых нормах);
- предписанные (не зависят от усилий индивида);
- достигнутые (получены благодаря личным усилиям).

Так, пол и роль – взаимосвязанные, но не тождественные понятия. Пол задаёт биологическую основу, а роли формируются обществом и определяют ожидаемое поведение в зависимости от социального контекста.

Д. В. Колесов и А. Г. Хрипкова рассматривают полоролевое воспитание как процесс, направленный на выработку качеств, черт, свойств и установок личности, которые определяют отношение человека к представителям другого пола в соответствии с требованиями общества [2].

Н. К. Ледовских считает, что в основе полоролевого воспитания лежит освоение таких качеств, как взаимное уважение и дружба между разнополыми детьми, а также осознание половых особенностей во всех видах жизнедеятельности.

По мнению З. Г. Костяшкина полоролевое воспитание – особая часть нравственного воспитания. Его цель – формирование отношений между представителями разных полов, а также связанных с этим поведения и самоконтроля .

Т. А. Репина видит цель полоролевого воспитания в формировании в ребёнке с дошкольного возраста основ качеств мужественности или женственности, правильных представлений о психических характеристиках будущего мужчины или будущей женщины [5].

Н. Е. Татаринцева определяет полоролевое воспитание как социально, педагогически и личностно обусловленный процесс овладения детьми полоролевым опытом, ценностями, смыслами и способами полоролевого поведения, осуществляемый на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и самоопределения в культуре и социуме [8].

Так, понятие «полоролевое воспитание» охватывает процесс формирования гендерной идентичности и представлений о роли мужчин и женщин в обществе.

Дошкольный возраст является одним из наиболее важных этапов становления личности, на котором закладываются основы её дальнейшего развития. Значение данного периода для формирования полоролевых ролей обусловливает необходимость учета возрастных особенностей детей при организации воспитательной деятельности. Рассмотрим основные черты и специфические особенности полоролевого воспитания

дошкольников, а также роль педагога и семейных факторов в формировании у малышей представлений о равенстве, толерантности к гендерным различиям.

Л.И. Пономарева изучила возможности внедрения полоролевого подхода в учебно-воспитательный процесс дошкольных образовательных организаций. По мнению автора, педагоги должны создать, с одной стороны, пространство, в котором ребенок будет способен свободно познавать мир и его законы, а с другой стороны - пространство, наполненное знаками и символами мужского и женского мира, которые переданы нам культурой и сохранены культурой. Из этого следует первое условие – организация среды, ориентированной на внедрение полоролевого подхода [4].

По мнению Н.А. Тарановой, формирование полоролевого поведения детей обуславливается такими эталонами и образцами поведения женщин и мужчин, с которыми ребенок сможет сталкиваться в своем самом ближайшем окружении – в семье. Поэтому, педагогу очень важно включаться в активую работу с родителями. Отсюда можно сформулировать второе условие – активное взаимодействие с семьей.

Л.Г. Пецкова считает, что профессиональная готовность педагогов является ключевым условием успешной реализации полоролевого подхода в дошкольном образовании. Это условие предполагает наличие у педагогов специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих осознание и учет гендерных особенностей детей, а также умение создавать условия для их гармоничного развития.

Педагоги должны быть подготовлены к применению дифференцированных методов, использовать поло ориентированные формы взаимодействия, разрабатывать игровые и образовательные программы, учитывающие полоролевые особенности. Только при высокой профессиональной готовности педагогического коллектива возможно сформировать в образовательной среде благоприятные условия для формирования положительного отношения к себе, развитию уверенности и полноценной самореализации каждого ребенка. Отсюда следует следующее условие – профессиональная готовность педагогов.

О.М. Придатко рассматривала проблему развития полоролевых представлений у детей дошкольного возраста в процессе игровой деятельности. Так, игровая деятельность является естественной и эффективной формой восприятия и освоения окружающего мира для детей, в ходе которой они могут примерять разные роли, узнавать культурные знаки и символы, связанные с мужским и женским началом. Создание в образовательной среде условий для разнообразных игр, способствующих осмыслению ролей, позволяет детям лучше понять и принять особенности своей гендерной идентичности. Так, это условие называется «организация игровой деятельности, способствующей формированию полоролевых представлений у дошкольников» [2].

По мнению Л.С. Выготского, Д.Б. Элькольнина и др., в системе воспитания дошкольников сюжетно-ролевые игры занимают особое место, они выступают одним из главных механизмов формирования гендерной идентичности и социальной компетентности ребёнка. Именно в процессе игровой деятельности закладываются базовые представления о гендерных ролях, усваиваются культурно обусловленные модели поведения и отрабатываются навыки социального взаимодействия.

Отличительная особенность сюжетно-ролевой игры заключается в том, что ребёнок, погружаясь в воображаемую ситуацию, берёт на себя определённые роли и воспроизводит сценарии, заимствованные из реального жизненного опыта. В ходе игры ребенок дошкольного возраста моделирует поведение взрослых, осваивая тем самым социальные роли, тренирует коммуникативные умения, учится договариваться, выражать свои мысли, слушать собеседника, отрабатывает способы взаимодействия как со сверстниками, так и со старшими, а также усваивает общепринятые нормы и правила поведения, понимая, какие действия считаются приемлемыми в разных ситуациях.

Е.А. Шевелева выделила следующие особенности сюжетно-ролевых игр:

1) Модельность и насыщенность сюжетом – ребёнок формулирует сценарий, исходя из своих жизненных наблюдений и представлений.

2) Ролевая позиция – участник не просто действует, а принимает на себя роль определенного персонажа.

3) Обогащенность знаковыми средствами – использование предметов, одежды, атрибутов для усиления образа.

4) Эмоциональная насыщенность – в игре представлены внутренние переживания, чувства и ценностные ориентации [10].

Сюжетно-ролевые игры возникают у детей на ранних этапах дошкольного возраста (от 3 лет), набирают силу и усложняются с расширением социального опыта и совершенствованием коммуникативных навыков.

По мнению А.А. Абдуллаевой, педагогам важно создавать условия, при которых у детей будет широкий выбор сюжетов и ролей. Это включает:

- предложение разнообразных сценариев, охватывающих разные сферы жизни – быт, профессиональная деятельность, культурные и социальные ситуации;
- обеспечение доступных игровых атрибутов и реквизита, раскрывающих потенциал выбранных ролей;
- планомерное расширение игровых сценариев по мере развития детей, появлением новых интересов и потребностей.

Ф.М. Рабинович акцентирует внимание на важности осмысленной организации игровых действий для достижения воспитательных целей. В своей работе он выделяет ключевые задачи, которые должны ставиться перед педагогами и реализовываться через игровые ситуации, а также подчеркивает важность профессионального и внимательного ведения игровых процессов. Автор выделил основные воспитательные задачи [3]:

1. Организация сюжетных сценариев

Ученый отмечает, что педагогам важно создавать и предлагать детям богатый и разнообразный набор сюжетных сценариев, которые отражают реальные жизни ситуации и стимулируют развитие различных компетенций:

- создавать условия для разыгрывания семейных, профессиональных, культурных и социальных сценариев;
- вовлекать детей в подбор и развитие сюжетов, что способствует формированию коммуникативных умений, воображения и навыков совместной деятельности;
- развитие эмпатии и уважения к другим.

2. Игровая деятельность должна содействовать развитию у детей способности сопереживать другим, понимать их чувства и состояния:

- поощрять симуляцию ролей, вызывающих сочувствие;
- внедрять такие игровые ситуации, где дети учатся принимать и уважать мнения, взгляды и роли товарищей;
- обсуждать с детьми их переживания и выводы после игры, усиливать созидательный и уважительный настрой;
- формирование уважения к ролям и личности других.

3. Педагоги должны помогать детям понять ценность каждой роли, избегая их негативной оценки:

- подчеркивать важность уважения и терпимости;
- демонстрировать уважительное отношение к роли каждого участника;
- предотвращать развитие стереотипных представлений о «значимости» ролей;
- развитие эстетического восприятия и творчества.

В результате проведённого анализа мы пришли к выводу, что сюжетно-ролевые игры выступают ключевым инструментом полоролевого воспитания дошкольников. Определено, что в процессе игры ребёнок не просто копирует поведение взрослых, а

активно осваивает различные ролевые позиции, тренирует коммуникативные навыки, учится понимать и уважать чужие границы, усваивает правила взаимодействия в социуме. Эффективность полоролевого воспитания через сюжетно-ролевые игры напрямую зависит от системного подхода, а грамотно организованная игровая деятельность позволяет не только сформировать у дошкольников адекватные представления о мужских и женских ролях, но и развить необходимые качества для успешной социализации. Таким образом, сюжетно-ролевые игры – не просто форма досуга, а мощный образовательный механизмом, закладывающий основы гармоничного развития личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белова, Е. В. Полоролевое воспитание в дошкольном возрасте / Е. В. Белова. — Москва: Педагогика, 2005. — 120 с.

2. Колесов, Д. В. Полоролевое воспитание: психолого-педагогический аспект / Д. В. Колесов, А. Г. Хрипкова. — Москва: Просвещение, 2008. — 256 с.

3. Ледовских, Н. К. Основы полоролевого воспитания в дошкольном возрасте / Н. К. Ледовских. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2013. — 144 с.

4. Пономарева, Л. И. Полоролевой подход в дошкольном образовании: теория и практика / Л. И. Пономарева. — Москва: НИИ школьного оборудования, 2016. — 212 с.

5. Репина, Т. А. Полоролевое воспитание дошкольников: формирование основ мужественности и женственности / Т. А. Репина. — Москва: Мозаика-Синтез, 2015. — 160 с.

6. Сиголаева, Н. В. Проблемы полоролевого воспитания в дошкольных учреждениях / Н. В. Сиголаева // Педагогика. — 2017. — № 9. — С. 52–58.

7. Степанова, Л. В. Гендерные аспекты социализации детей / Л. В. Степанова // Вопросы психологии. — 2010. — № 3. — С. 45–52.

8. Татаринцева, Н. Е. Полоролевое воспитание как социально-педагогический процесс / Н. Е. Татаринцева // Вестник образования. — 2016. — № 11. — С. 33–39.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 // Российская газета. — 2013. — 25 ноября

10. Шмелёва, И. А. Влияние среды на полоролевое развитие дошкольников / И. А. Шмелёва // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23, № 5. — С. 74–82.

SITUATIONAL-ROLE GAMES AS A MEANS OF GENDER-ROLE EDUCATION OF PRESCHOOLERS

Abstract: The article examines the role of сюжетно-ролевые (plot-and-role) games in shaping gender identity and socio-sexual roles among preschool children. It is argued that play provides a safe and motivating environment where a child can: internalize behaviour patterns associated with their own gender; learn to understand and accept the roles of the opposite gender.

Keywords: gender-role education, preschooler, sex education, gender-role identity.

Sigareva A.V.
Scientific supervisor: E.Yu. Chumakova, senior lecturer
Donetsk State University

УДК 376.37

ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙПРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Сидоренко Е.Г.
Научный руководитель: Бондарь Г. И., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной статье предоставлены эмпирические результаты применения нейропсихологических игр на занятиях с учителем-логопедом по развитию пространственных представлений. Представлены результаты констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента.
Ключевые слова: нейропсихологический подход, пространственные представления, дети с общим недоразвитием речи, функциональные блоки, эксперимент.

Пространственные представления – это фундамент, на котором строится вся деятельность человека и охватывающий все аспекты взаимодействия с окружающим миром. Их становление тесно связано с развитием когнитивных функций ребенка, совершенствованием его чувственного восприятия, интеллекта, а также креативных способностей.

Значительный вклад в исследование пространственного восприятия и проблем, связанных с нарушением ориентации в пространстве, внесли известные российские ученые, такие как Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко и М.С. Лебединский. Современные исследователи продолжили и развили их начинания, среди которых выделяются труды С.О. Умрихина, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М. Безруких и других. Изучение данного вопроса также находит отражение в работах зарубежных ученых, таких как H.Hecaen, A. Benton, A. Gloning, A. Rey, E.M.Taylor, P.A. Osterrieth.

Исследования, проведённые Б.Г. Ананьевым и Е.Ф. Рыбалко, убедительно продемонстрировали, что нет ни одного вида деятельности дошкольников, в котором пространственные представления не являлись бы важным условием развития знаний и умений.

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго предложили модель, включающую четыре ступени формирования пространственного восприятия, где каждая ступень подразделяется на нескольких подуровней.

Уровень 1 – осознание тела в пространстве, базирующееся на:

– ощущениях от проприоцепторов, отражающих состояние мышц (напряжение и расслабление);

– сигналах, поступающих от внутренних органов (чувство голода или насыщения);

– опыте взаимодействия тела с окружающей средой. Ощущения возникают при тактильном контакте с объектами (сухо – мокро, гладко – шероховато, тепло – холодно).

Уровень 2 – восприятие расположения предметов относительно тела. Ребенок осознает пространственные связи между собой и окружающими объектами:

– топологическое представление: определение местоположения предмета;

– координатное представление: использование ориентиров, таких как право-лево, верх-низ;

– метрическое представление: оценка расстояния до объекта;

– понимание взаимосвязей между объектами в пространстве и их взаимодействия.

К концу данного этапа у ребёнка развивается целостная пространственная модель окружающей действительности.

Уровень 3 – установление связей между внешними объектами. Развитие пространственных представлений на этом уровне тесно связано с общим развитием

ребенка. Сначала осваиваются простые слова, описывающие положение (верх, низ, далеко, близко), затем – предлоги, уточняющие расположение относительно тела («под», «над», «за»).

Уровень 4 – овладение языковыми обозначениями для описания пространства в речи ребенка, или так называемые квазипространственные представления [4].

Формирование пространственных представлений у дошкольников с речевыми нарушениями подчиняется тем же закономерностям, но происходят с некоторыми отличиями от развития детей в норме.

У дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) эти отличия могут проявляться в затруднениях при ориентировке в пространстве, определении местоположения объектов, понимании и использовании предлогов, обозначающих пространственные отношения. Данная категория детей нередко испытывает трудности в процессах конструирования, рисования и других видах деятельности, требующих скоординированных движений и учета пространственных характеристик.

Существуют различные подходы к формированию пространственных представлений у дошкольников с ОНР:

– сенсорно-перцептивный – развитие восприятия через органы чувств;

– двигательно-кинестетический – активное участие в практической деятельности;

– вербально-логический – обучение использованию пространственных понятий и терминов;

– нейропсихологический – это подход, основанный на принципах нейропсихологии, который предполагает изучение взаимосвязи между мозгом и поведением, включая когнитивные функции (память, внимание, мышление, речь, восприятие). Реализация всех функции мозга является результатом скоординированной деятельности множества мозговых структур, каждая из которых вносит свой вклад в ее реализацию. Повреждение или дисфункция одной из этих структур может привести к нарушению всей системы, что проявляется в виде различных речевых расстройств [7].

Рассмотрев все подходы по формированию пространственных представлений, нами был выбран именно нейропсихологический.

Нейропсихологический подход базируется на следующих теориях:

– теория развития высших психических функций Л.С. Выготского – высшие психические функции формируются прижизненно в определённой хронологической последовательности и в виде изменения их мозговой организации;

– теория нейропсихологической реабилитации Л.С. Цветковой – направлена на восстановление высших психических функций, нарушенных вследствие локальных поражений головного мозга;

– теория системной динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурии – каждая психическая функция опирается на сложные взаимосвязанные структурно-функциональные системы мозга.

Нарушение пространственных представлений у детей с ОНР, согласно нейропсихологического подхода и базируясь на теории А.Р. Лурии о функциональных блоках мозга, может проявиться в одном, а иногда в нескольких функциональных блоках.

При нарушении в первом функциональном блоке (регуляции тонуса и бодрствования) ослабляется:

– понимание инструкций: ребенок не может сконцентрироваться и понять, что от него хотят;

– запоминание: информация плохо удерживается в памяти, в том числе пространственная;

– продуктивность: быстро наступает утомление, снижается интерес к занятиям;

– точность выполнения заданий: не хватает внимания для выполнения заданий аккуратно и правильно;

– произвольность: ребенку трудно контролировать свои движения и действия.

При нарушении во втором функциональном блоке (приема, переработки и хранения информации) ослабляется:

– гнозис: нарушается узнавание предметов, изображений, звуков, тактильных ощущений, вкусов и запахов;

– пространственные агнозии: трудности в ориентации в пространстве, определении местоположения предметов, понимании пространственных отношений;

– праксис: нарушается способность к выполнению целенаправленных движений и действий;

– моторная апраксия: трудности в выполнении последовательности движений;

– пространственная апраксия: трудности в ориентации в пространстве при выполнении действий (например, ребенок не может правильно расположить руки при одевании);

– кинестетическая апраксия: нарушение чувства движения, трудности в выполнении тонких движений (например, при рисовании);

– память: нарушается способность к запоминанию, сохранению и воспроизведению информации;

– речь: могут возникать различные речевые нарушения, связанные с трудностями в анализе и синтезе звуков, слов и предложений.

При нарушении в третьем функциональном блоке (программирования, регуляции и контроля) ослабляется:

– планирование: трудности с постановкой целей, проблемы с составлением плана действий, импульсивность, действует необдуманно, не предвидя последствий своих действий;

– регуляция и контроль: трудности с самоконтролем, проблемы с концентрацией внимания, трудно сосредоточиться на задании и довести его до конца, быстро устает от умственной деятельности, застревание на одном действии или мысли, трудности с переключением на другую деятельность, сложно оценить, правильно ли выполнил задание, и исправить ошибки;

– произвольность: сниженная мотивация, неинтересно заниматься деятельностью, которая требует усилий и самоконтроля, не умеет планировать свой день и расставлять приоритеты, легко отвлекается на внешние раздражители и теряет цель;

– пространственные представления: страдает выполнение заданий, требующих планирования действий в пространстве, пространственной ориентации по инструкции (графические диктанты, чтение карт), конструирование по схемам, поскольку ребенку сложно удерживать в голове последовательность шагов, контролировать свои действия и оценивать их результат [1, 5, 6].

В исследовании уровня развития пространственных представлений принимали участие 24 ребенка в возрасте от 5 лет до 6 лет (13 девочек и 11 мальчиков) с общим недоразвитием речи 3 уровня. В ходе исследования были сформированы 2 группы: экспериментальная (далее – ЭГ) и контрольная (далее – КГ). Респонденты были рандомно распределены между контрольной и экспериментальной группами – по 12 человек в каждой. В состав экспериментальной группы вошли 7 мальчиков и 5 девочек, в контрольной группе – 4 мальчика и 8 девочек.

В соответствие с темой и целью исследования нами были подобраны следующие методики по определению уровня развития пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР 3 уровня:

1. Проба Хэда (автор Г. Хэд) – исследование зрительно-пространственной организации движений.

2. «Словесная ориентировка» (автор Л.И. Плаксина) – определение наличия умения понимать и пользоваться в собственной речи словесные обозначения пространства и пространственных отношений.

3. «Практическая ориентировка» (автор Л.И. Плаксина) – определение наличия представлений о микроплоскости и микропространстве, умение практически ориентироваться на основе этих представлений, используя схему.

4. Методика «Разрезные картинки» (целостное восприятие) (автор: С.Д. Забрамная) – выявление уровня развития целостного восприятия предметной картинки.

5. Кубики Кооса (автор С. Коос) – диагностика пространственного мышления, отношений между предметами в пространстве.

Методики, отобранные для проведения эксперимента, соответствуют возрастному диапазону детей [3].

Для большей наглядности представим сводный протокол по выбранным методикам на констатирующем этапе эксперимента в виде таблицы 1.

Таблица 1. Сводный протокол по выбранным методикам в ЭГ и КГ

Уровень	**Экспериментальная группа**		**Контрольная группа**	
	Кол-во человек	**%**	**Кол-во человек**	**%**
Высокий	0	0	0	0
Средний	7	58	6	50
Низкий	5	42	6	50

По результатам проведенной диагностики на констатирующем этапе эксперимента мы видим, что в ЭГ с заданиями на средний уровень справились 7 детей (58%), на низкий – 5 детей (42%). В КГ на средний уровень справились 6 детей (50%), на низкий – 6 детей (50%). Как видно из таблицы 1, особо значимых различий данных в ЭГ и КГ не выявлено.

Проанализировав полученные результаты на констатирующем этапе эксперимента, нами был разработан «Сборник нейропсихологических методик по формированию пространственных представлений у дошкольников с ОНР», в котором подобраны нейропсихологические игры и упражнения на развитие пространственных представлений. Формирующий эксперимент (далее – ФЭ) проходил с февраля по май 2025 года с участием детей из экспериментальной группы.

Практический материал сборника разделен из 3 части:

Первый блок: регуляция тонуса и бодрствования – активизация и стабилизация общего тонуса, повышение энергетического потенциала и уровня внимания, необходимого для всех психических процессов, включая речевые.

Используются дыхательные и глазодвигательные упражнения, самомассаж, игры «Тело в пространстве», «Слепой лабиринт», «Рисование в воздухе», «Повтори движение», «Игры с мячом (обручем)», «Найди отличия», «Корректурная проба», «Лабиринты» [2].

Второй блок: прием, переработка и хранение информации – коррекция направлена на развитие слухового и зрительного восприятия, пространственных представлений, памяти, мышления, внимания и речи.

Входят игры и упражнения «Обведи по точкам», «Узнай предмет по контуру (силуэту)», «Сложи картинку из частей» (пазлы), «Найди предмет на картине», «Что пропало?» («Что изменилось?»), «Графический диктант», «Танграмм», «Найди игрушку по звуку», «Чудесный мешочек», «Ориентировка на ощупь», «Нарисуй по инструкции», «Выкладывание узоров из (мозаики, палочек, кубиков) по образцу».

Третий блок: программирование, регуляция и контроль – коррекция направлена на формирование навыков планирования, контроля и регуляции действий, а также на развитие произвольности и целенаправленности.

Входят игры и упражнения «Съедобное – несъедобное», «Красный, желтый, зеленый», «Земля, вода, огонь, воздух», настольные игры с правилами, «Рассказ по плану» (по серии картинок), «Решение задачи», «Найди ошибку», «Продолжи ряд», «Слепой художник», «Стоп-сигнал», «Кулак-ребро-ладонь» [1].

После проведения коррекционной работы нами была проведена контрольная диагностика в экспериментальной и контрольной группах с применением того же комплекса диагностических методик.

Из таблицы 2 мы видим, что после формирующего эксперимента в ЭГ уровень развития пространственных представлений значительно вырос.

Таблица 2. Сводный протокол по результатам диагностики в ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

Уровень	**Экспериментальная группа**				**Контрольная группа**			
	Констатирую-щий этап		**Контрольный этап**		**Констатирую-щий этап**		**Контрольный этап**	
	Кол-во чел	**%**	**Кол-во чел**	**%**	**Кол-во чел**	**%**	**Кол-во чел**	**%**
Высокий	0	0	5	42	0	0	0	0
Средний	7	58	7	58	6	50	9	75
Низкий	5	42	0	0	6	50	3	25

Высокий уровень выявлен у 5 детей (42%), средний – у 7 детей (58%), в некоторых заданиях детям все еще требовалась направляющая помощь учителя-логопеда.

В тоже время в КГ показатели значительно не изменились: средний уровень выявлен у 9 детей (75%), низкий – 3 детей (25%), высокий уровень не выявлен.

Для большей наглядности результаты будут представлены в графической форме (диаграмме) (рис. 1).

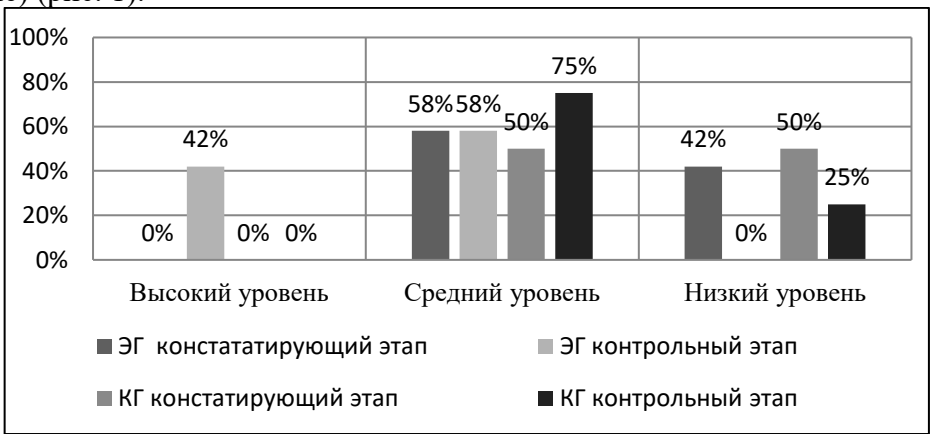


Рис. 1 Уровень развития пространственных представлений

На основании проведенного статистического анализа с использованием U-критерия Манна-Уитни, были выявлены статистически значимые различия между уровнем развития в экспериментальной и контрольной группах после проведения коррекционно-развивающих занятий ($U = 10,5$, $p = 0.98$).

Качественный и количественный анализ результатов контрольной диагностики позволяет утверждать, что подобранный комплекс нейропсихологических игр и упражнений оказал существенное положительное влияние на развитие пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Было

отмечено значительное улучшение в выполнении заданий, требующих ориентации в схеме собственного тела, определении пространственных отношений между объектами и воспроизведении пространственных структур по образцу, что свидетельствует о формировании более устойчивых и дифференцированных пространственных образов. Дети стали чаще правильно использовать в речи предлоги «на», «за», «под», «в» и ориентироваться в основных направлениях Эти изменения указывают на не только на улучшение базовых пространственных навыков, но и на развитие более сложных когнитивных операций, лежащих в основе пространственного мышления и речевого развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Забудская, Е. П. Применение нейропсихологического подхода в работе учителя-логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи / Е. П. Забудская. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. – 2023. – № 2 (43). – С. 11-13. – URL: https://moluch.ru/th/4/archive/246/8215/ (дата обращения: 18.12.2025)

2. Колганова, В. С. Нейропсихологические занятия с детьми: В 2 ч. Ч. 1 / В. С. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. – Москва : АЙРИС-пресс, 2015. – 416 с. – Текст : непосредственный.

3. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие / Н. Я. Семаго. – Москва : Айрис-пресс, 2007. – 12 с. – Текст : непосредственный.

4. Семаго, Н. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей / Н. Я. Семаго. – Москва : Просвещение, 2009. – 430 с. – Текст : непосредственный.

5. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие – Москва.: Генезис, 2015.

6. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учебное пособие для высш. учеб. заведений. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. — 232 с.

7. Чердакова, Е. М. Использование нейропсихологического подхода в коррекции речевых нарушений / Е. М. Чердакова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 48 (443). – С. 517–518.

APPLICATION OF A NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DISORDERS

Abstract. This article presents the empirical results of using neuropsychological games in classes with a speech therapist to develop spatial representations. The results of the ascertaining, forming, and control stages of the experiment are presented.

Keywords: neuropsychological approach, spatial representations, children with general speech underdevelopment, functional blocks, experiment.

Sidorenko E.G.
Scientific supervisor: Bondar G. Ig, senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: alinka060705@yandex.ru

УДК 373.2:502

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В РАЗВИТИИ ВЗАИМОПОМОЩИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Соколова О.Ю.
Научный руководитель: Сипачева Е.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Статья посвящена исследованию педагогического потенциала дидактических игр экологической направленности как средства развития умений взаимопомощи у детей старшего дошкольного возраста. Актуальность темы обусловлена требованиями ФГОС ДО к социально-коммуникативному развитию, включающему формирование навыков сотрудничества и взаимной поддержки. Цель работы заключается в теоретическом обосновании специфических возможностей экологического игрового контента для стимулирования просоциального поведения. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрывается структура умения взаимопомощи (когнитивный, эмоционально-мотивационный, поведенческий компоненты), рассматриваются особенности дидактической игры как регулируемого пространства для социального взаимодействия. Особое внимание уделяется специфике экологической тематики, которая, благодаря своей эмоциональной насыщенности, ценностной ориентированности и естественной связи с идеями взаимозависимости, создаёт уникальные условия для зарождения и укрепления кооперативных отношений между детьми. Делается вывод о том, что целенаправленное использование комплекса экологических дидактических игр, моделирующих ситуации коллективного преодоления трудностей и достижения общей цели, является эффективным педагогическим инструментом формирования устойчивых навыков взаимопомощи.
Ключевые слова: взаимопомощь, дидактические игры, экологическое воспитание, педагогический потенциал, социально-коммуникативное развитие, кооперация.

Вступление. Современное дошкольное образование в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) ориентировано на целостное развитие личности ребенка, где важнейшее значение придается социально-коммуникативному развитию [10]. В числе целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования обозначена способность ребенка «договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты», что в своей совокупности составляет психолого-педагогическую основу для формирования умений взаимопомощи [10]. Взаимопомощь выступает не только как моральная категория, но и как важный показатель социальной компетентности, способности к конструктивному взаимодействию и кооперации, которые являются залогом успешной адаптации и дальнейшего обучения в школе.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет) признается сензитивным периодом для целенаправленного формирования умений взаимопомощи. Это обусловлено существенными изменениями в познавательной и эмоционально-волевой сферах ребенка: развитием произвольности, способности к соподчинению мотивов, становлением элементов логического мышления и, что особенно важно, усилением ориентации на сверстников, потребности в их признании и одобрении [1]. В этот период ребенок активно усваивает социальные нормы и правила поведения в группе, учится понимать эмоции и потребности других, что создает благоприятную психологическую почву для воспитания отзывчивости и готовности прийти на помощь.

Цель статьи – заключается в теоретическом обосновании специфических возможностей экологического игрового контента для стимулирования просоциального поведения детей дошкольного возраста.

Основная часть. «Умение взаимопомощи» в научной литературе трактуется как комплексное личностное образование, интегрирующее три взаимосвязанных

компонента: когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческий [4, 7]. Когнитивный компонент предполагает понимание ребенком смысла помощи, распознавание ситуаций, в которых другой человек нуждается в поддержке, знание возможных способов ее оказания. Эмоционально-мотивационный компонент является ключевым и включает эмпатию – способность к сопереживанию, а также внутреннюю потребность и желание помочь, которые постепенно перерастают из мотивов одобрения взрослого в личностно значимые мотивы, основанные на чувствах дружбы и коллективной ответственности. Поведенческий компонент представляет собой реализацию двух предыдущих в конкретных действиях: инициативное предложение и оказание помощи (физической, эмоциональной, информационной), а также готовность принять помощь от других. Формирование данных умений требует создания специальных педагогических условий, моделирующих ситуации сотрудничества и взаимной поддержки.

В контексте дошкольного образования таким эффективным педагогическим средством, органично соединяющим обучение, развитие и воспитание, выступает дидактическая игра. Дидактическая игра – это сложное, многоплановое явление, представляющее собой деятельность, организуемую взрослым для решения определенных образовательных задач в привлекательной для ребенка игровой форме [2, 6]. Ее развивающий и воспитательный потенциал реализуется не напрямую, а через игровую задачу, правила и действия, которые обеспечивают гармоничное сочетание учебной и игровой мотивации. Именно структура дидактической игры заключает в себе значительный социально-коммуникативный ресурс.

Ключевым структурным элементом, регулирующим взаимодействие, являются правила игры. Правила организуют действия и поведение детей, задают определенную логику взаимодействия, требуют соблюдения очередности, учета ходов партнера, согласования индивидуальных действий для достижения общего игрового результата [6]. Следование правилам формирует у детей первоначальные навыки саморегуляции и произвольности, учит контролировать свои импульсивные желания ради поддержания совместной деятельности. В процессе игры, особенно носящей коллективный характер, естественным образом возникают ситуации, когда успех зависит от слаженности работы всех участников. Это побуждает детей к общению: они начинают обсуждать стратегию, распределять функции, обмениваться мнениями, высказывать предложения. В случае затруднения одного из игроков (непонимание правила, неумение выполнить действие) сама логика игры создает содержательный, ненадуманный повод для проявления взаимопомощи. Помощь товарищу в такой ситуации воспринимается детьми не как внешнее моральное предписание воспитателя, а как практическая необходимость для продолжения и успешного завершения интересной для них деятельности. Таким образом, дидактическая игра моделирует упрощенную социальную систему с общими целями и нормами взаимодействия, становясь мощным инструментом косвенного воспитания социальных навыков, в том числе и взаимопомощи.

Особый, усиленный педагогический потенциал для развития взаимопомощи содержат дидактические игры экологической направленности. Их специфика обусловлена уникальными возможностями самого экологического содержания, которое, встраиваясь в игровую форму, оказывает многоплановое развивающее воздействие.

Во-первых, экологическая тематика обладает высокой эмоциональной притягательностью и ценностной насыщенностью для детей дошкольного возраста. Мир природы воспринимается ребенком как одушевленный, полный загадок и открытий. Дети склонны к эмпатии по отношению к животным и растениям, легко проецируют на них свои переживания. Дидактические игры, построенные на сюжетах помощи, спасения, заботы о живых существах и сохранении среды их обитания («Помоги птицам найти корм», «Спаси речку от загрязнения», «Вылечи дерево»), непосредственно

апеллируют к чувствам сопереживания, сострадания и желания защитить слабого [5, 11]. Проигрывая такие ситуации, ребенок проживает позитивный эмоциональный опыт поддержки, который становится психологической основой и моделью для переноса этого опыта в реальные отношения со сверстниками. Помогая «божьей коровке» найти дом в игре, ребенок тренирует саму поведенческую схему помощи, которая затем может быть актуализирована в ситуации, когда товарищ по группе не может найти свою вещь.

Во-вторых, фундаментальной идеей экологии является идея всеобщей взаимосвязи и взаимозависимости в природных системах. Дидактические игры, моделирующие пищевые цепи, условия обитания, связи между живой и неживой природой, в наглядной и доступной форме демонстрируют ребенку эту универсальную закономерность: благополучие одного элемента системы зависит от благополучия других [3, 5]. Понимание этих связей, даже на элементарном уровне, закладывает интеллектуальную основу для осознания ценности взаимопомощи и кооперации в человеческом сообществе. Ребенок начинает воспринимать помощь не как разовую услугу, а как необходимое условие гармоничного существования любой целостности, будь то природное сообщество или детский коллектив.

В-третьих, экологические игры часто по своей сути являются кооперативными или легко переводятся в такой формат. Их дидактическая задача (очистить «лес» от мусора, построить «экологический город», правильно рассортировать отходы, спасти животных от «наводнения») изначально предполагает коллективное решение. Успех здесь достигается не в результате соревнования, а благодаря объединению усилий, координации действий, обмену ресурсами (карточками, фишками) и взаимным подсказкам [8]. Такие игры создают «ситуацию общей ответственности» и «разделенного успеха», где помощь партнеру напрямую и очевидно ведет к достижению желаемого для всех результата. Это формирует мощную внутреннюю, ситуативно обусловленную мотивацию к сотрудничеству, так как личный интерес ребенка (выиграть, добиться цели) полностью совпадает с необходимостью действовать сообща и поддерживать других.

В-четвертых, экологические игры стимулируют познавательную активность и коммуникацию. Совместное обсуждение правил, наблюдение за природными объектами (в рамках игры с натуральным материалом), выдвижение гипотез о причинах того или иного «экологического нарушения» требуют от детей умения слушать друг друга, аргументировать свою точку зрения, принимать коллективное решение [9]. В процессе этой коммуникации дети учатся замечать не только познавательные, но и эмоциональные трудности сверстника (растерянность, неуверенность), что является важной предпосылкой для оказания своевременной поддержки.

Для полной реализации педагогического потенциала экологических дидактических игр необходимо соблюдение ряда условий со стороны воспитателя. Педагогическое руководство должно быть системным и включать: 1) целенаправленный отбор и, при необходимости, адаптацию игр, сюжет и правила которых предполагают или поощряют взаимопомощь и кооперацию; 2) создание эмоционально-положительной атмосферы, поощрение доброжелательных отношений между детьми; 3) тактичное направление взаимодействия детей в игре: помощь в распределении ролей, предложение обсудить стратегию, акцентирование внимания на ситуациях, где поддержка привела к успеху; 4) организацию рефлексии после игры с акцентом не только на познавательном результате, но и на том, как дети взаимодействовали, помогали ли друг другу, и что из этого получилось [2, 12]. Важным является также создание развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей доступность разнообразных дидактических игр экологического содержания для самостоятельной и совместной деятельности детей.

Дидактические игры экологической направленности обладают значительным и специфическим педагогическим потенциалом для развития умений взаимопомощи у

детей старшего дошкольного возраста. Этот потенциал является производным от синтеза структурных возможностей дидактической игры как формы организации совместной деятельности и уникальных содержательных характеристик экологической тематики, которая эмоционально насыщена, ценностно ориентирована и концептуально связана с идеями взаимосвязи и кооперации. Целенаправленное и методически грамотное использование таких игр в образовательном процессе дошкольной организации позволяет не только решать задачи экологического воспитания, но и эффективно способствовать становлению важнейших социально-нравственных качеств личности ребенка, закладывая основы его будущей успешной социализации и способности к конструктивному взаимодействию с другими людьми.

Для повышения эффективности процесса формирования взаимопомощи посредством экологических дидактических игр представляется целесообразным разработать модель поэтапной педагогической работы, учитывающую динамику становления навыков сотрудничества у детей.

На подготовительном этапе основной задачей педагога является диагностика исходного уровня сформированности умений взаимопомощи в группе и создание соответствующей мотивационной и предметно-развивающей среды. Диагностика может включать наблюдение за свободной и организованной деятельностью детей, беседы, а также моделирование простых проблемных ситуаций, требующих совместного решения. На основе полученных данных формируются подгруппы детей с учетом их социальной опытности и индивидуальных особенностей. Создание среды подразумевает не только обеспечение необходимым игровым материалом (тематические лото, домино, пазлы, модели экосистем, наборы для классификации), но и организацию пространства, способствующего неформальному общению и совместным играм (удобные столы для небольших групп, тематические уголки с природным материалом).

Основной, формирующий этап, строится на принципах систематичности, постепенного усложнения и интеграции игр в различные виды детской деятельности. Работу целесообразно начинать с простых дидактических игр с правилами, где элемент помощи является косвенным или факультативным (например, «Лото «Домашние и дикие животные»»). На этом уровне важно обращать внимание детей на сам факт позитивного взаимодействия: «Как здорово, что вы вместе рассмотрели все картинки», «Я вижу, вы терпеливо ждали друг друга». Следующая ступень — внедрение игр, где успех напрямую зависит от кооперации. Это могут быть игры-«ходилки» с общим для команды финишем, коллективное составление большой картины-пазла «Лес» или игры типа «Помоги пчелке собрать нектар», где дети по очереди дополняют одну общую композицию, передавая ход. Задания формулируются так, чтобы подчеркнуть общую цель: «Нам нужно всем вместе помочь белке сделать запасы на зиму». Наиболее сложный уровень — проблемно-моделирующие экологические игры, которые требуют не только совместных действий, но и коллективного обсуждения, выдвижения гипотез, поиска компромисса. Например, игра «Экологический патруль», где дети, получив карту-схему «загрязненного» участка, должны совместно разработать план его очистки, распределить роли (кто собирает «бумагу», кто «пластик», кто расставляет предупреждающие знаки) и согласованно его реализовать. На всех этапах роль педагога трансформируется от организатора и непосредственного руководителя к фасилитатору, который мягко направляет взаимодействие, задает наводящие вопросы в случае затруднений и акцентирует рефлексию на качестве совместной работы.

Заключительный, оценочно-результативный этап, предполагает анализ динамики развития умений взаимопомощи. Эффективность проведенной работы оценивается с помощью тех же методов, что и на констатирующем этапе, что позволяет выявить качественные изменения. Важно оценивать не только внешние поведенческие проявления (частота актов помощи), но и изменения в мотивационной и когнитивной

сферах: стремление детей самостоятельно организовывать совместные игры экологического содержания, их способность словесно объяснить необходимость помощи, аргументировать свои действия в ходе коллективного обсуждения. Полученные данные позволяют скорректировать дальнейшую педагогическую работу и разработать индивидуальные образовательные маршруты для детей, чьи показатели остаются низкими.

Кроме того, успешность реализации данного подхода во многом зависит от взаимодействия с родителями воспитанников. Важно ознакомить семью с целями и методами работы, предложить рекомендации по подбору аналогичных настольных игр для домашнего использования, организовать совместные детско-родительские досуги экологической направленности. Это создает единое воспитательное пространство, в котором навыки взаимопомощи, сформированные в детском саду, получают подкрепление и развитие в семейной среде.

Выводы. Таким образом, реализация дидактических игр экологической направленности должна осуществляться в виде целостного, технологически выстроенного процесса, основанного на диагностике, поэтапном моделировании ситуаций, кооперации и должна быть интегрирована в широкий контекст социально-коммуникативного развития ребенка. Это не только обеспечивает формирование конкретных навыков взаимопомощи, но и способствует становлению экологического сознания, основанного на понимании ценности сотрудничества, ответственности и взаимосвязи всех живых систем, что в полной мере соответствует стратегическим задачам современного дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с.

2.Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

3.Ганиева А. А. Формирование у младших школьников ответственного отношения к природе посредством экологических игр // Основные тенденции гуманитарного образования. – Ижевск, 2023. – С. 56-58.

4.Кавалерова Е. Л. Формирование взаимопомощи у детей старшего дошкольного возраста в познавательной деятельности // Культурологический подход в дошкольном образовании: психолого-педагогический аспект. – Чебоксары, 2017. – С. 180-182.

5.Марясова С. И. Экологическая игротека в детском саду // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии. – Чебоксары, 2023. – С. 147-148.

6.Позднякова З. С. Понятие дидактическая игра, ее структура, специфические особенности // Основные направления развития германо-романской филологии... – Коломна, 2025. – С. 59-65.

7.Рубинчик Ю. С. Взаимопомощь как один из компонентов формирования коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2021. – № 1(61). – С. 17-22.

8.Супонева А. М. Потенциал экологических игр в формировании личности детей дошкольного возраста: от теории к практике // Вестник науки. – 2024. – № 12(81). – С. 1138-1143.

9.Ткачук Л. Г. Дидактические игры как средство экологического образования детей дошкольного возраста // Форум молодых ученых. – 2019. – № 6(34). – С. 1143-1146.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.

11. Хвостикова А. А. Экологические игры в работе учителя-логопеда ДОУ // Проблемы педагогики. – 2021. – № 7(58).

12. Ширина З. П. Особенности руководства дидактическими играми в старшей группе детского сада // Инновационные подходы к управлению ресурсами и технологиями. – Уфа, 2025. – С. 106-108.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF DIDACTIC GAMES WITH ECOLOGICAL FOCUS IN DEVELOPING MUTUAL AID AMONG SENIOR PRESCHOOLERS

Abstract. This article examines the pedagogical potential of educational games with an ecological focus as a means of developing mutual aid skills in older preschool children. The relevance of this topic stems from the

requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education for social and communicative development, including the development of cooperation and mutual support skills. The aim of this study is to theoretically substantiate the specific potential of environmental game content for stimulating prosocial behavior. Based on an analysis of psychological and pedagogical literature, the structure of mutual aid skills (cognitive, emotional-motivational, and behavioral components) is revealed, and the characteristics of educational games as a regulated space for social interaction are discussed. Particular attention is given to the specific nature of environmental topics, which, thanks to their emotional richness, value-oriented nature, and natural connection to ideas of interdependence, create unique conditions for the development and strengthening of cooperative relationships between children. It is concluded that the targeted use of a set of environmental educational games that simulate situations of collective overcoming of difficulties and achieving a common goal is an effective pedagogical tool for developing sustainable mutual aid skills.
Keywords: mutual aid, educational games, environmental education, pedagogical potential, social and communicative development, cooperation.

Sokolova O.Yu.
Scientific Supervisor: Sipacheva E.V., Senior Lecturer
Institute of Pedagogy, "DonSU" Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
E-mail: esipachevadongu@mail.ru

УДК 376

МЕТОДЫ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Сумкина В.А.
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматривается проблема диагностики коммуникативных функций у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Обоснована необходимость комплексного подхода к оценке коммуникативного развития детей данной категории. Описаны методы и диагностический инструментарий, применяемые в экспериментальном исследовании, включая педагогическое наблюдение, беседу, анализ продуктов деятельности и моделирование коммуникативных ситуаций. Результаты констатирующего эксперимента позволили определить уровни сформированности коммуникативных функций и выявить преобладание низкого и среднего уровней, что подтверждает необходимость целенаправленной коррекционно-педагогической работы.
Ключевые слова: диагностика, дошкольный возраст, коммуникативные функции, расстройства аутистического спектра, эксперимент.

В настоящее время проблема формирования и развития коммуникативных функций у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) занимает одно из центральных мест в системе специального и инклюзивного образования. Это обусловлено устойчивой тенденцией к увеличению числа детей с данным нарушением, а также сложностью их социальной адаптации и включения в образовательную среду [1]. Нарушения коммуникации являются одним из ведущих диагностических критериев РАС и проявляются уже на ранних этапах онтогенеза, существенно ограничивая возможности полноценного взаимодействия ребёнка с окружающим миром.

Коммуникативная функция представляет собой сложное многоаспектное образование, включающее потребность в общении, понимание обращённой речи, использование вербальных и невербальных средств, а также способность учитывать эмоциональное состояние и намерения партнёра по общению [2]. У детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра данная функция формируется с выраженным своеобразием, что проявляется в сниженной инициативе в общении, трудностях установления зрительного контакта, ограниченности речевых высказываний и нарушении социального взаимодействия.

В работах О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и М.М. Либлинг подчеркивается, что ядром коммуникативных трудностей при РАС является глубокое нарушение аффективной сферы, которое ведет к дефициту потребности в общении как в разделенном переживании и совместной деятельности. Эти исследователи отмечают, что для детей с аутизмом характерно отсутствие или искажение стремления к диалогу и эмпатическому контакту, что требует от диагностики особого внимания к качественным параметрам взаимодействия, а не только к формальным речевым навыкам.

По мнению С.А. Морозова и Т.И. Морозовой, ключевым аспектом диагностики коммуникативного развития при РАС является анализ способности ребенка к использованию речи как инструмента социального регулирования. Они указывают, что даже при наличии развитой фразовой речи у таких детей часто страдает прагматический компонент - умение гибко использовать язык в разных контекстах, поддерживать тему разговора и учитывать позицию собеседника, что необходимо целенаправленно выявлять в процессе обследования.

В исследованиях зарубежных ученых, таких как Э. М. Уэзерби и Питера Хобсона, особое внимание уделяется оценке долингвистических основ коммуникации:

совместного внимания, использования жестов и вокализаций с коммуникативным намерением. Их работы показывают, что дефицит этих базовых навыков является надежным предиктором дальнейших трудностей в социальном взаимодействии, и потому их диагностика на ранних этапах имеет критически важное значение для построения коррекционного маршрута.

Лорна Уинг и ее последователи считают, что диагностика должна учитывать разнообразие коммуникативных профилей внутри аутистического спектра. Она выделяет, например, «пассивный» стиль с минимальной инициативой и «активный-но-странный» стиль, при котором ребенок инициирует контакт, но делает это формально, не учитывая реакцию партнера. Такой дифференцированный подход позволяет избежать усредненных оценок и точнее определить цели коррекционной работы.

Анализ современной практики показывает, что диагностические процедуры нередко носят фрагментарный характер и не всегда отражают целостную картину коммуникативного развития ребёнка [4].

Старший дошкольный возраст представляет собой критически важный этап для становления коммуникативных функций, выступая сензитивным периодом для формирования предпосылок успешного школьного обучения. В это время интенсивно развивается произвольность поведения, а социальное взаимодействие переходит на качественно новый уровень. Следовательно, дефицитарное развитие коммуникативных навыков в данный период способно оказать негативное влияние на последующее речевое, когнитивное и личностное развитие, а также стать серьезным препятствием для адаптации ребенка к новой образовательной среде [3].

Для детей с расстройствами аутистического спектра данные трудности приобретают системный характер, поскольку нарушения коммуникации сочетаются с особенностями эмоциональной сферы, сенсорной переработки информации и социальной мотивации. В этой связи своевременная и качественная диагностика уровня сформированности коммуникативных функций выступает важнейшим условием эффективной коррекционно-педагогической помощи.

Цель статьи - проанализировать и обосновать методы и диагностический инструментарий изучения коммуникативных функций у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Изучение коммуникативных функций у старших дошкольников с РАС осуществляется в рамках комплексной методологической триады, включающей системный, деятельностный и индивидуально-дифференцированный подходы. Системный подход обеспечивает целостное восприятие коммуникации как сложного феномена, интегрирующего мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий аспекты в их неразрывном единстве и взаимовлиянии [6].

Деятельностный подход предполагает анализ коммуникативных проявлений ребёнка в различных видах активности - игровой, предметно-практической и познавательной. В рамках данного подхода особое внимание уделяется тому, каким образом ребёнок использует речь и невербальные средства общения в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками [5].

Индивидуально-дифференцированный подход ориентирован на учёт особенностей психического развития, уровня речевого развития и сенсорной организации каждого ребёнка с РАС. Как подчёркивает О. С. Никольская, игнорирование индивидуальных различий может привести к искажению диагностических данных и снижению эффективности последующей коррекционно-педагогической работы [7].

Диагностика коммуникативных функций у детей с расстройствами аутистического спектра представляет собой сложный многоаспектный процесс, требующий создания эмоционально комфортной и предсказуемой среды обследования. Дети с РАС часто проявляют повышенную тревожность, чувствительность к изменениям условий и

трудности произвольной регуляции поведения, что необходимо учитывать при организации диагностических процедур [2].

Коммуникативные навыки детей с РАС проявляются крайне неравномерно: их выраженность напрямую зависит от актуального контекста, включая внутреннее состояние ребенка (мотивация, эмоции) и привлекательность для него предлагаемой деятельности. Следовательно, достоверная диагностика требует многократного наблюдения за ребёнком в развитии (в динамике) и создания разнообразных, экологически валидных ситуаций общения, которые имитируют реальные жизненные условия.

Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования коммуникативных функций, поскольку в этот период активно развивается речь, формируются элементы произвольного поведения и расширяется социальный опыт ребёнка. У нормально развивающихся детей к концу дошкольного возраста наблюдается сформированность диалогической речи, способность учитывать позицию собеседника, использовать речь для регуляции собственного поведения и совместной деятельности.

У детей с расстройствами аутистического спектра данные процессы протекают с выраженным своеобразием. Коммуникативное развитие носит неравномерный характер, что проявляется в рассогласованности отдельных компонентов коммуникации. Так, при наличии определённого словарного запаса ребёнок может не использовать речь как средство общения, предпочитая стереотипные формы поведения или невербальные способы взаимодействия [1].

Кроме того, у детей с РАС часто наблюдаются трудности в понимании социальных сигналов, интонации и эмоциональной окраски речи, что затрудняет установление и поддержание контакта. Эти особенности необходимо учитывать при организации диагностического обследования, поскольку стандартные методы оценки коммуникативного развития не всегда позволяют адекватно отразить реальные возможности ребёнка.

В ходе экспериментального исследования применялся комплекс взаимодополняющих методов.

Педагогическое наблюдение использовалось для выявления особенностей коммуникативного поведения ребёнка в естественных условиях. Оценивались наличие зрительного контакта, инициирование общения, использование жестов, мимики и вокализаций. Систематическое наблюдение позволяет фиксировать устойчивые проявления коммуникативной активности ребёнка [3].

Следует отметить, что метод педагогического наблюдения требует от специалиста высокой степени профессиональной подготовки, поскольку интерпретация коммуникативных проявлений ребёнка с РАС должна осуществляться с учётом контекста ситуации и индивидуальных особенностей развития. Особое внимание уделяется фиксации спонтанных коммуникативных реакций, возникающих по инициативе самого ребёнка, так как именно они отражают уровень сформированности потребности в общении.

Наблюдение также позволяет выявить различия между коммуникативным поведением ребёнка во взаимодействии со взрослым и со сверстниками, что имеет важное диагностическое значение. Как показывают исследования, многие дети с РАС демонстрируют более выраженную коммуникативную активность во взаимодействии со значимым взрослым, тогда как в группе сверстников их коммуникация резко снижается.

Метод беседы, адаптированный для детей с РАС, применялся с целью оценки понимания обращённой речи и способности к элементарному диалогическому взаимодействию. Беседа проводилась в форме кратких вопросов, сопровождаемых визуальной поддержкой, что способствовало снижению тревожности ребёнка и повышению его включённости в общение [5].

Анализ продуктов деятельности позволил выявить косвенные проявления коммуникативных функций через результаты игровой, изобразительной и конструктивной деятельности. Особое внимание уделялось сюжетам игр, использованию предметов-заместителей и стремлению ребёнка привлекать взрослого к совместной деятельности [4].

Моделирование коммуникативных ситуаций предполагало создание педагогом специально организованных условий, стимулирующих ребёнка к общению. Использовались ситуации просьбы, выбора, совместного действия и обмена предметами, что позволяло оценить спонтанность и адекватность коммуникативных реакций [6].

Для оценки уровня сформированности коммуникативных функций был использован комплекс диагностических карт, шкал наблюдения и чек-листов невербальной коммуникации. В качестве критериев оценки были выделены: мотивационно-потребностный, речевой, невербальный и эмоционально-волевой.

На основе анализа полученных данных определялись уровни сформированности коммуникативных функций: низкий, средний и высокий. Результаты констатирующего эксперимента показали преобладание низкого и среднего уровней, что проявлялось в ограниченности речевой инициативы, сниженной эмоциональной отзывчивости и трудностях понимания обращённой речи.

Одной из ключевых проблем диагностики коммуникативных функций у детей с расстройствами аутистического спектра является ограниченная валидность ряда традиционных диагностических методик, ориентированных на нормально развивающихся детей. Использование таких методик без адаптации может приводить к занижению реального уровня коммуникативных возможностей ребёнка и формированию некорректных выводов.

В этой связи особую актуальность приобретает разработка и применение гибкого диагностического инструментария, допускающего вариативность форм предъявления заданий, использование визуальной поддержки и поэтапное включение ребёнка в диагностическую ситуацию. Такой подход позволяет снизить уровень тревожности и повысить достоверность полученных результатов.

Полученные диагностические данные имеют практическую значимость и могут быть использованы при разработке индивидуальных коррекционно-педагогических программ. Результаты диагностики позволяют определить актуальный уровень коммуникативного развития ребёнка, выявить проблемные зоны и наметить направления дальнейшей коррекционной работы [7].

Результаты исследования подтверждают необходимость целенаправленной коррекционно-педагогической работы и могут служить основой для дальнейших исследований, направленных на совершенствование диагностических и коррекционных методик.

Проведённое исследование подчёркивает значимость диагностического этапа как основы для построения эффективной системы коррекционно-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Комплексный подход к изучению коммуникативных функций позволяет не только выявить актуальный уровень развития ребёнка, но и определить потенциальные возможности его коммуникативного роста.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении связаны с разработкой и апробацией новых диагностических инструментов, а также с изучением влияния различных коррекционно-педагогических технологий на динамику формирования коммуникативных функций у детей старшего дошкольного возраста с РАС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — М. : Юрайт, 2021. — 332 с.
2. Климова Е. А. Особенности формирования речи у детей с расстройствами аутистического спектра : учеб. пособие. — М. : Владос, 2022. — 148 с.
3. Кузьмина Н. В. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста. — М. : Инфра-М, 2022. — 184 с.
4. Лебедева И. М. Использование альтернативной коммуникации в работе с детьми с РАС // Дефектология. — 2023. — № 2. — С. 45–52.
5. Морозова Т. В. Современные технологии в коррекционно-развивающем обучении дошкольников с ОВЗ : учеб.-метод. пособие. — М. : Академия, 2023. — 192 с.
6. Никольская О. С. Помощь детям с аутизмом : коррекционные технологии. — СПб. : Речь, 2021. — 176 с.
7. Чернова Л. В. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : монография. — М. : Просвещение, 2022. — 203 с.

METHODS AND DIAGNOSTIC TOOLS FOR STUDYING COMMUNICATIVE FUNCTIONS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Annotation. The article addresses the problem of diagnosing communicative functions in senior preschool children with autism spectrum disorders. The necessity of a comprehensive approach to assessing the communicative development of children in this category is substantiated. The methods and diagnostic tools used in the experimental study are described, including pedagogical observation, conversation, analysis of activity products, and modeling of communicative situations. The results of the ascertaining experiment made it possible to determine the levels of communicative function development and revealed the predominance of low and medium levels, which confirms the need for purposeful corrective and pedagogical work.

Keywords: autism spectrum disorders, communicative functions, preschool age, diagnostics, experiment.

Sumkina V.A.
Scientific Supervisor: Londarenko S.Y., Senior Lecturer
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
Donetsk State University
E-mail: sumkinaviktoria50@mail.ru

УДК 376.3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Тарасенко А.А.
Научный руководитель: Попова Н.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной статье раскрыты теоретические основы взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Проанализированы основные теоретические подходы к взаимодействию семьи и школы, трудности и пути их преодоления. Рассмотрены наиболее распространенные проблемы, с которыми сталкиваются родители и педагоги, предложен комплекс мероприятий, способствующий укреплению партнерских отношений между семьей и школой.
Ключевые слова: воспитание, психолого-педагогическая поддержка, семья, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Современная система образования ставит перед собой цель – обеспечить всестороннее развитие каждого ребёнка, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. На протяжении всей истории педагогики и психологии, вопрос воспитания детей данной категории в школьной среде находился в центре внимания исследователей. Основной целью воспитания является формирование личности, гармонично развитой, трудолюбивой, эмоционально стабильной.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что сегодня особое внимание уделяется воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), их социализации и подготовки к профессиональной деятельности, а также формирования у них активности и самостоятельности. В семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, нередко возникают определённые трудности, влияющие на внутрисемейный психологический климат, что затрудняет развитие у детей базовых жизненных компетенций. Дети с ограниченными возможностями здоровья требуют особого внимания и подхода в процессе воспитания и социализации. Семья играет ключевую роль в формировании личности ребенка, однако зачастую сталкивается с рядом трудностей, связанных с особенностями здоровья ребенка. Взаимодействие семьи и школы становится необходимым условием успешного воспитания и развития ребенка с ОВЗ. Данная статья посвящена рассмотрению теоретических основ проблемы взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания ребенка с ОВЗ, а также анализу существующих подходов.

Семья – первичный институт воспитания ребенка, который закладывает фундамент его нравственных и моральных ценностей. Важнейшими составляющими факторами семейного воспитания являются взаимоотношения в семье, личный пример и характер родителей, состав семьи, её образ жизни, уровень образования и педагогической грамотности родителей, а также их ответственность за подрастающее поколение. Семья становится не только источником любви, но и важнейшим инструментом коррекции и психологической поддержки.Воспитательный процесс в школе лишь продолжает и развивает воспитание, начатое в домашней среде.

Следует отметить, что взаимодействие школы и семьи – это важный аспект образовательного процесса, который способствует развитию личности обучающегося, его успехов в учёбе и эмоционального благополучия. Школа предоставляет условия и возможности для обучения и развития каждого ребенка, родители, в свою очередь, создают благоприятный климат дома, поддерживают достижения ребенка и являются участниками воспитательно-образовательного процесса. Объединение усилий обеих сторон обеспечивает создание условий для гармоничного развития ребенка

Впервые вопрос о взаимодействии школы и семьи в воспитании детей был поднят такими педагогами, как Л.Н. Толстой, Н.Ф. Бунаков, П.Ф. Лесгафт. Их взгляды отличались, и каждый из них предлагал свою модель сотрудничества. Л.Н. Толстой считал, что ребёнок — личность, требующая индивидуального и свободного воспитания, и выступал за взаимодействие школы и семьи в процессе воспитания детей. Автор придерживался концепции «свободного воспитания», которая предполагала право ребёнка на свободное развитие в процессе сотрудничества и взаимопонимания между ребёнком и педагогом [1]. По мнению П.Ф. Лесгафта, именно семье отдавался приоритет в вопросах воспитания детей, подчеркивалась важнейшая роль семьи в воспитании и социализации детей с проблемами в развитии. Изучением проблемы взаимодействия семьи и школы в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья занимались такие ученые как Т. В. Волосовец, Г. А. Волкова, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Е. Ю. Колесникова и другие. В работах Т. В. Волосовец, Г.А.Волковой подчеркнуто, что для успешного обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья в школе необходима поддержка родителей. Однако родители очень часто испытывают затруднения в вопросах воспитания детей данной категории и нуждаются в квалифицированной помощи со стороны школы.

Проблема взаимодействия школы и семьи остается актуальной и в наше время. Так, Акимова В.А. утверждает, что современная позиция многих современных родителей определяется основной задачей, по их мнению, обеспечением своего ребенка необходимыми жизненными условиями, а воспитанием и образованием должны заниматься образовательные учреждения.

В современных условиях взаимодействие школы и семьи должно осуществляться и реализовываться компетентными педагогическими кадрами в условиях равноправного и доверительного взаимодействия с родителями детей, особенно с ограниченными возможностями здоровья [2].

Теоретические основы взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья основываются на ряде ключевых концепций и подходов, направленных на создание оптимальных условий для всестороннего развития ребенка. Отметим основные теоретические подходы к взаимодействию семьи и школы.

1. Социально-педагогический подход, который предполагает интеграцию работы педагогов и родителей в воспитании детей с ОВЗ. Главная цель данного подхода заключается в создании единого образовательного пространства, где ребенок получает поддержку как дома, так и в школе. Педагоги организуют специальные мероприятия, консультации и семинары для родителей, направленные на повышение уровня осведомленности о методиках обучения и адаптации ребенка [3].
2. Психолого-педагогическое сопровождение, которое подразумевает комплекс мероприятий, включающих психологическую диагностику, коррекционную работу и консультирование родителей и учителей. Это позволяет выявить индивидуальные особенности ребенка, разработать индивидуальный образовательный маршрут и обеспечить необходимую помощь семье [4].
3. Интегративный подход. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную школу способствует формированию инклюзивной среды, где дети учатся взаимодействовать друг с другом независимо от физических возможностей. Этот подход помогает развивать социальные навыки и повышать самооценку ребенка [5].
4. Деятельностный подход, который ориентирован на развитие активности и самостоятельности ребенка. Организация специальных занятий, спортивных секций и творческих кружков способствует развитию способностей и талантов ребенка, повышению мотивации к обучению и социальной интеграции.

Для эффективного взаимодействия семьи и школы важно учитывать ряд принципов:

− принцип партнерства: сотрудничество родителей и педагогов строится на взаимном уважении и доверии;

− принцип индивидуального подхода: учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и разработка соответствующих образовательных программ;

− принцип непрерывности: последовательное взаимодействие семьи и школы на всех этапах образования ребенка;

− принцип доступности: обеспечение равных возможностей для всех детей вне зависимости от состояния здоровья [3].

Стоит подчеркнуть, что реализация данных принципов на практике требует от педагога высокой степени эмпатии и профессиональной гибкости. Важно уйти от традиционной модели «учитель поучает родителя» к модели «педагог и родитель — союзники». В этом контексте школа выполняет не только образовательную, но и воспитательную функцию, помогая семье преодолеть психологические барьеры и принять особенности своего ребенка.

При взаимодействии семьи и школы в воспитании ребенка с ОВЗ часто возникают различные трудности, обусловленные особенностями самого процесса и спецификой обеих сторон. Рассмотрим наиболее распространенные проблемы, с которыми сталкиваются родители и педагоги:

1. Недостаточная информированность родителей и учителей. Большинство родителей не обладают необходимыми знаниями о правильном воспитании и образовании детей с ОВЗ. Многие семьи нуждаются в специальном просвещении и информационной поддержке, которую могут предложить специальные учебные заведения. Недостаточность профессиональной подготовкиучителей, отсутствие опыта работы с детьми с ОВЗ нередко становится причиной проблем в организации учебного процесса. К примеру, родители могут не знать, какие образовательные программы и методики наиболее эффективны для их ребенка, или не понимать важность раннего вмешательства и специализированной помощи. Учителя, в свою очередь, могут не обладать достаточными знаниями о различных видах нарушений развития и способах адаптации учебного материала.

2. Расхождения между целями и ожиданием. Родители и учителя могут иметь разные представления о том, каким должно быть образование и воспитание ребенка с ОВЗ. Родители часто стремятся к высокой успеваемости своих детей, в то время как учителя могут уделять больше внимания социальной адаптации и развитию базовых навыков. Расхождения в ожиданиях могут приводить к конфликтам и недопониманию. Например, родители могут настаивать на ускоренном прохождении программы, не учитывая индивидуальные особенности ребенка, или, наоборот, недооценивать его потенциал и ограничивать его возможности.

3. Недостаточное взаимодействие и коммуникация. Эффективное взаимодействие между семьей и школой требует регулярного обмена информацией, обсуждения проблем и совместно решать проблемы воспитания. Однако, на практике, общение между родителями и учителями часто ограничивается традиционными родительскимисобраниями и короткими консультациями. Недостаток времени, высокая загруженность педагогов и родителей могут препятствовать установлению прочных партнерских отношений. Важно отметить, что не всегда родители готовы идти на контакт со школой, что отрицательно сказывается на воспитании и образовании ребенка.

4. Эмоциональная нагрузка на родителей. Родители детей с ОВЗ часто испытывают стресс, тревогу и чувство вины, что затрудняет эффективность сотрудничества с педагогами. Поэтому возникает необходимостьпроведения

консультаций психолога об индивидуальных особенностях детей данной категории и их социализации.

5. Сложности во взаимоотношениях родителей и педагогов. Часто наблюдается несогласованностьмежду педагогами и родителями,отсутствие единого подхода в воспитании детей. Иногда родители игнорируют советы педагогов, считая, чтодостаточно компетентны в вопросах воспитания своих детей.

Преодоление этих проблем требует комплексного подхода, включающего повышение информированности, установление доверительных отношений, предоставление поддержки семьям, имеющих детей с ОВЗ. Только совместными усилиями семьи и школы можно обеспечить детям данной категории возможность реализовать свой потенциал и успешно интегрироваться в общество [4].

На наш взгляд, для преодоления вышеуказанных трудностей, необходимо принять комплекс мер:

1. Проведение семинаров и тренингов для родителей и педагогов по вопросам воспитания и обучения детей с ОВЗ. Важно повышать уровень их осведомленности о современных методиках и подходах, а также развивать навыки эффективного взаимодействия и коммуникации.

2. Создание платформ для обмена опытом и информацией между родителями и учителями. Это могут быть онлайн-форумы, группы в социальных сетях, а также регулярные встречи и конференции.

3. Разработка индивидуальных образовательных маршрутов для каждого ребенка с ОВЗ, учитывающих его особенности и потребности. Важно, чтобы в разработке маршрута принимали участие как педагоги, так и родители.

4. Предоставление психологической поддержки родителям и учителям, работающим с детьми с ОВЗ. Важно помочь им справиться со стрессом и эмоциональным выгоранием, а также помочь выработать стратегии для преодоления трудностей.

5. Привлечение специалистов (психологов, дефектологов, социальных педагогов) для работы с детьми с ОВЗ и их семьями. Важно обеспечить комплексный подход к решению проблем и предоставление квалифицированной помощи.

6. Создание инклюзивной среды в школе и обществе, где каждый ребенок чувствует себя принятым и уважаемым. Важно проводить мероприятия, направленные на формирование толерантности и понимания к людям с особенностями развития [5].

Реализация этих мер позволит создать благоприятные условия для развития и интеграции детей с ОВЗ, а также укрепить партнерские отношения между семьей и школой.На наш взгляд, для успешного взаимодействия между родителями и педагогами можно использовать эффективные формы работы, такие как родительские лектории и семинары, круглые столы и конференции, совместные досуговые мероприятия, дни открытых дверей. Такие мероприятия привлекают родительскую общественность, предоставляют возможность общения между родителями, имеющими детей с ОВЗ, обмен опытом, возможность наблюдать за успехами своих детей. Данные мероприятия повышают педагогическую культуру родителей, помогают им получить чёткое представление о повседневной жизни ребёнка в школе и внести корректировки в домашнее воспитание и обучение.

Таким образом, взаимодействие семьи и школы является необходимым условием воспитания и успешной социализации детей с ОВЗ. Применяя эффективные формы работы с родителями, сотрудничество школы и родителей становится более тесным и активным. Только совместными усилиями родителей и педагогов можно создать оптимальные условия для раскрытия потенциала каждого ребенка, независимо от его особенностей и потребностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Алехина, С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья: современное состояние и перспективы развития / С. В. Алехина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 1(51). – С. 9-18.

2.Чиркина, Т. А. Модели взаимодействия образовательной организации с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. А. Чиркина // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 2. – С. 82-90.

3.Карцева, Л. В. Психология и педагогика социальной работы с семьей: Учебное пособие / Л. В. Карцева. — 2-е изд. — Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. — 224 с.

4.Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва: Просвещение, 2016. – 528 с.

5.Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. Часть 1 / Н. Н. Малофеев. – Москва: Перо, 2020. – 218 с.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FAMILY AND SCHOOL INTERACTION IN THE PROCESS OF RAISING A CHILD WITH DISABILITIES

Abstract: The research examines the main psychological and pedagogical aspects of raising children with disabilities, including the specifics of their development, interaction with parents and teaching staff. This article reveals the theoretical foundations of family and school interaction in raising children with disabilities. The models of cooperation between teaching staff, family and boarding school are analyzed. The current forms of interaction, as well as effective methods and strategies that promote maximum socialization and successful integration into society, problems and ways to overcome them are considered.

Keywords: upbringing, psychological and pedagogical support, family, educational institution.

Tarasenko A.A.
Scientific supervisor: Popova N.V., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: tarasenkoanna529@mail.ru

УДК 373.2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Тутко Т. В.
Научный руководитель: Байрачная, Е. А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация: Исследование раскрывает потенциал художественной литературы в формировании представлений о профессиях у старших дошкольников. Рассматриваются научно-обоснованные подходы, возрастные особенности восприятия и эффективные методы работы с литературой. Акцентируется внимание на важности комплексной профориентационной работы, сочетающей чтение, обсуждение, игровые и практические задания. Приводятся рекомендации по подбору произведений и организации взаимодействия с детьми и родителями. Особое внимание уделяется формированию уважения к труду, познавательного интереса и эмоциональной отзывчивости, что создаёт базу для последующего профессионального самоопределения.
Ключевые слова: Художественная литература, профориентация, дошкольники, познавательный интерес, труд.

Вступление. Современная эпоха характеризуется масштабными изменениями, затрагивающими все аспекты человеческой жизни и общественного устройства. Мы являемся непосредственными свидетелями и участниками происходящего, оказываясь вовлечёнными в процесс глубоких преобразований системы образования и рынка труда. Современные реалии требуют адаптации к стремительным изменениям во всех сферах жизнедеятельности человека – от производственных процессов до социальных отношений. Появляются совершенно новые профессии, радикально меняется характер трудовой деятельности, ускоряя развитие общества. Эти перемены ставят перед обществом важные социальные и воспитательные вызовы, касающиеся вопросов существования отдельного индивида, коллектива, нации и всего человечества в планетарном контексте. В условиях стремительного технологического прогресса, повсеместной цифровизации, автоматизации и активного внедрения нейротехнологий становится всё труднее прогнозировать долгосрочную перспективу и востребованность традиционных профессий. Это порождает трудности в выборе стратегии личностного роста и профессионального самоопределения, заставляя нас переосмысливать подход к формированию ключевых компетенций, профессиональных навыков и личных качеств, необходимых для успешной самореализации в будущем.

В условиях быстро меняющегося рынка труда особую актуальность приобретает задача формирования у детей осознанного отношения к профессиям с раннего возраста. Дошкольный период представляет собой сензитивный этап для знакомства с миром профессий, поскольку дети в этом возрасте отличаются любознательностью и активно познают окружающую действительность. Художественная литература выступает в качестве доступного и эмоционально насыщенного средства формирования представлений о труде и профессиях, позволяя донести информацию в увлекательной и запоминающейся форме [5].

Целью данной статьи является раскрытие потенциала художественной литературы в формировании представлений о профессиях у старших дошкольников. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: обосновать значимость профориентационной работы в дошкольном возрасте, проанализировать научные подходы к использованию художественной литературы для знакомства детей с профессиями, выявить возрастные особенности восприятия художественной литературы старшими дошкольниками, представить методы и приёмы работы с художественной литературой по

профориентации, а также привести примеры произведений и дать рекомендации по их использованию.

Объектом исследования выступает процесс формирования представлений о профессиях у детей в возрасте 5–7 лет. Предметом исследования является использование художественной литературы как средства профориентации дошкольников. В качестве методов исследования применяются анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта и наблюдение за процессом взаимодействия детей с художественными произведениями.

Основная часть. Профориентационная работа в дошкольном возрасте имеет большое значение, поскольку именно в этот период закладываются основы профессиональной идентичности ребёнка. У детей формируется уважение к труду и людям разных профессий, развивается познавательный интерес к миру профессий, создаётся фундамент для будущей профессиональной ориентации. Знакомство с разнообразием профессий позволяет ребёнку осознать социальную значимость различных видов деятельности и начать формировать своё отношение к ним.

Значительный вклад в изучение вопросов ранней профориентации детей дошкольного возраста внесли современные педагоги, которые исследовали возможности использования художественной литературы в этом процессе. Рассмотрим подробнее работы некоторых из них.

Г. Н. Кузнецова - автор учебно-методического пособия «Организация ранней профориентации в дошкольном образовательном учреждении» [5]. В своей работе она систематизировала существующие подходы и практики профориентационной работы в дошкольных образовательных учреждения, уделив особое внимание использованию художественных текстов. Кузнецова разработала рекомендации по подбору литературы для разных возрастных групп дошкольников, принимая во внимание их познавательные и эмоциональные особенности. Это позволяет педагогам грамотно выстраивать работу по формированию представлений о профессиях с учётом возрастных возможностей детей.

Т. В. Поданева посвятила свои исследования организации ранней профессиональной ориентации в условиях дошкольной образовательной организации [6]. В ходе работы она обосновала эффективность использования художественной литературы как средства формирования у детей первичных представлений о профессиях. Поданева предложила методику поэтапного знакомства дошкольников с миром профессий, которая включает последовательные шаги: чтение художественных произведений, их обсуждение и творческую интерпретацию. Такой подход помогает не просто передать знания о разных специальностях, но и развить у детей эмоциональный отклик, интерес и желание узнать больше о трудовой деятельности.

А. А. Зиновьева, М. А. Мазниченко и В. П. Шуванова совместно изучали вопрос включения дошкольников в пробную профессиональную деятельность как средство ранней профориентации [4]. Исследователи показали, что художественная литература может служить «стартовой точкой» для организации игровых и практических ситуаций, имитирующих профессиональную деятельность. На основе этого они разработали комплекс занятий с использованием художественных текстов, который позволяет детям «примерить» на себя разные профессии в игровой форме. Такой подход способствует не только расширению представлений о мире труда, но и развитию социальных навыков, воображения и способности к эмпатии.

О. В. Дыбина изучала вопросы ранней профориентации детей дошкольного возраста, акцентируя внимание на культурных практиках [2]. Она считала, что знакомство с профессиями через художественные тексты должно сопровождаться реальными наблюдениями и практическими действиями. По мнению Дыбиной, только комплексный подход, сочетающий чтение с непосредственным опытом, позволяет

сформировать у ребёнка целостное и осмысленное представление о труде. Она является автором программ «Развитие у детей творческого отношения к рукотворному миру» [2] и «Ребёнок в мире поиска», которые включают работу с литературой о профессиях [3]. Эти программы нацелены на то, чтобы помочь детям понять роль человека в создании окружающего мира, осознать ценность труда и развить интерес к различным видам деятельности.

Художественная литература – это не просто источник информации о профессиях, но и мощный инструмент развития личности ребёнка. Сочетание чтения с обсуждением, творческой интерпретацией и практическим опытом позволяет эффективно формировать у дошкольников представления о мире профессий, развивать их познавательный интерес, эмоциональную отзывчивость и готовность к дальнейшему профессиональному самоопределению.

Дети старшего дошкольного возраста (5 – 7 лет) обладают рядом особенностей, которые необходимо учитывать при организации профориентационной работы средствами художественной литературы. В этот период у них проявляется интерес к былинам, сказкам и басням, они начинают обращать внимание на мотивы поступков героев и их переживания, способны мысленно ставить себя на место персонажа, развивают аналитические навыки, в том числе умение выявлять причинно-следственные связи, и активно сопереживают героям произведений.

М. М. Алексеева – педагог, соавтор учебного пособия «Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников» [1]. Выделяла следующие особенности восприятия литературных произведений дошкольниками:

Младшие дошкольники, слушая произведение, сопоставляют его с собственным опытом; понимают те тексты, в которых действия идут друг за другом; не осознают чувств и мотивов персонажей; эмоциональное отношение к героям ярко окрашено.

В среднем дошкольном возрасте дети имеют уже больший жизненный и читательский опыт, свободно определяют причинно-следственные связи и безошибочно дают оценку действиям героев (хороший/плохой); возникает интерес к слову, желание самостоятельно его использовать.

Старшие дошкольники интересуются мотивами поступков героев. Некоторые могут понимать подтекст; эмоциональное отношение к героям строится на осмыслении детьми сюжета произведения и учёта характеристик героя.

При отборе художественной литературы для профориентационной работы необходимо учитывать несколько критериев. Произведение должно соответствовать возрасту и уровню развития ребёнка, содержать достоверную информацию о профессиях (познавательная ценность), быть написанным художественным языком (эстетическая ценность), нести нравственные ориентиры (воспитательная ценность) и быть эмоционально насыщенным – с яркими образами и интересным сюжетом, способным увлечь дошкольника.

Для эффективной профориентационной работы с детьми старшего дошкольного возраста целесообразно применять комплексный подход, который предполагает сочетание чтения художественной литературы с другими видами деятельности. Это позволяет сделать процесс знакомства с профессиями более многогранным и запоминающимся.

В работе с произведениями о профессиях можно использовать различные методы. Чтение вслух с выражением и последующее обсуждение содержания помогают детям осмыслить прочитанное и выразить своё отношение к героям и их деятельности. В ходе бесед можно задавать вопросы: «Какие профессии встретились в сказке?», «Чем занимается этот герой?», «Почему герой поступил так, а не иначе?». Творческие задания, такие как пересказ от лица героя, придумывание продолжения истории или сочинение

собственных сказок о профессиях, развивают воображение и позволяют детям глубже погрузиться в тему.

Наглядные методы, включающие рассматривание иллюстраций, демонстрацию предметов труда и просмотр мультфильмов о профессиях, усиливают восприятие информации и делают её более доступной для понимания. Игровые методы, такие как ролевые игры по сюжетам произведений, дидактические игры («Угадай профессию», «Кому что нужно для работы?»), а также театрализованные постановки, позволяют детям не только узнать о профессиях, но и попробовать себя в разных ролях. Практические методы, например экскурсии на предприятия, наблюдения за трудом взрослых и выполнение элементарных трудовых поручений (уборка, приготовление пищи, ремонт книг), дают возможность увидеть трудовые процессы в реальной жизни и применить полученные знания на практике.

Интеграция чтения с другими видами деятельности, такими как рисование («Моя будущая профессия»), лепка («Инструменты разных профессий») или аппликация («Одежда для повара/врача/строителя»), способствует всестороннему развитию ребёнка и закреплению представлений о профессиях. Взаимодействие с семьёй также играет важную роль: рекомендации для домашнего чтения, совместные проекты («Профессии моей семьи») и семейные викторины помогают укрепить полученные знания и поддержать интерес ребёнка к теме профессий.

Работа с произведением обычно проходит в три этапа. На подготовительном этапе происходит актуализация знаний о профессии и знакомство с новыми словами. Основной этап включает чтение, обсуждение и анализ содержания. Заключительный этап предполагает выполнение творческих заданий, игр и практических действий, которые закрепляют полученные представления.

Подбор художественной литературы для профориентации дошкольников должен учитывать возрастные особенности детей и задачи знакомства с миром профессий. Можно выделить несколько тематических групп произведений. К литературе о технических профессиях (водители, строители) относятся, например, «Почта» С. Маршака, «Город добрых дел» Р. Скарри и «На льдине» Б. Житкова. Творческие профессии (художники, музыканты) представлены в «Котёнке и профессии» Ю. Мориц и стихах А. Барто о музыкантах. Социальные профессии (врачи, учителя) освещены в таких произведениях, как «Айболит» К. Чуковского, «Дядя Стёпа» С. Михалкова и «Моя мама пахнет хлебом» В. Сухомлинского. Научные профессии (учёные, экологи) можно изучать с помощью «Двух радистов» С. Сахарнова и «Едет, спешит мальчик» М. Коршунова. Военные профессии (лётчики, моряки) представлены в «Ледяном острове» С. Маршака и рассказах о героях. Экологические профессии (лесничие, егеря) освещаются в рассказах о заповедниках и сказках о дружбе человека и животных.

После прочтения произведений можно предлагать детям различные задания. Например, после знакомства со сказкой «Айболит» можно организовать игру в больницу и обсудить, какими качествами должен обладать врач. После чтения «Почты» С. Маршака уместно провести ролевую игру «Почтальон» и предложить детям изготовить конверты и письма. После рассказов о строителях можно заняться конструированием из кубиков и созданием макета города. Такие задания помогают закрепить полученные знания и развить практические навыки.

Педагогам рекомендуется создавать развивающую среду, включающую книжные уголки с литературой о профессиях, тематические альбомы и дидактические игры. Важно планировать систематическое чтение произведений о труде и профессиях – оптимально 1-2 раза в неделю. Чтение следует сочетать с экскурсиями, наблюдениями и практическими заданиями, чтобы дети могли увидеть трудовые процессы в реальной жизни. Интерактивные формы работы, такие как обсуждения, инсценировки и творческие проекты, повышают вовлечённость детей и способствуют лучшему

усвоению материала. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка – его интересы, склонности и уровень развития. Взаимодействие с родителями также играет ключевую роль: педагогам следует давать рекомендации по домашнему чтению и организовывать совместные мероприятия.

Родителям рекомендуется ежедневно читать детям книги о профессиях и обсуждать прочитанное, делиться историями о своей работе и профессиях членов семьи. Полезно посещать места, где можно увидеть труд взрослых (магазины, больницы, строительные площадки), соблюдая при этом правила безопасности. Игры в профессии с использованием соответствующих игрушек (набор доктора, кухонные принадлежности) и разыгрывание сценок помогают детям лучше понять специфику разных видов деятельности. Важно поощрять интерес ребёнка к различным занятиям и поддерживать его желание попробовать себя в разных ролях.

Ожидаемые результаты работы по формированию представлений о профессиях включают способность ребёнка называть профессии из разных отраслей, отличать их по ключевым характеристикам, определять профессиональные качества, анализировать структуру трудовых процессов (цель, инструменты, результат), понимать значимость труда для общества, проявлять положительное отношение к труду и участвовать в посильных трудовых действиях.

Заключение. Таким образом сделать следующие выводы что художественная литература эффективно помогает дошкольникам понять мир профессий, развивая познавательный интерес, уважение к труду, творческое мышление и мотивацию. Через яркие образы и увлекательные сюжеты дети узнают о разных видах труда, что способствует их будущей профориентации и социализации. Литература пробуждает эмоциональный отклик и вдохновляет на позитивные качества. Интеграция чтения в игры и другие виды деятельности делает процесс обучения многогранным и устойчивым.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — Москва : Академия, 2000. — 400 с. — Текст : непосредственный

2. Дыбина, О. В. Педагогические условия формирования у старших дошкольников творческих умений в процессе ознакомления со связями природного и рукотворного мира / О. В. Дыбина. — Текст : электронный // Балтийский гуманитарный журнал. — 2018. — Т. 7, № 1 (22). — С. 223–227. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-u-starshih-doshkolnikov-tvorcheskih-umeniy-v-protsesse-oznakomleniya-so-svyazyami-prirodnogo-i (дата обращения: 13.02.2026).

3. Дыбина, О. В. Ребёнок в мире поиска. Программа по организации познавательно исследовательской деятельности дошкольников / О. В. Дыбина, В. В. Щетинина, Н. Н. Поддьяков ; под ред. О. В. Дыбиной. — 2 е изд., перераб. и доп. — Москва : ТЦ Сфера, 2017. — 128 с.

4. Зиновьева, А. А. Включение дошкольников в пробную профессиональную деятельность как средство ранней профориентации / А. А. Зиновьева, М. А. Мазниченко, В. П. Шуванова // Современное дошкольное образование. — 2020. — № 5 (101). — С. 18–31. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vklyuchenie-doshkolnikov-v-probnuyu-professionalnuyu-deyatelnost-kak-sredstvo-ranney-proforientatsii (дата обращения: 13.02.2026).

5. Кузнецова, Г. Н. Организация ранней профориентации в дошкольном образовательном учреждении : методические указания / Г. Н. Кузнецова ; рецензенты: И. В. Колосова, А. В. Копытова ; Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования. — Челябинск, 2021. — 85 с. — ISBN 978-5-503-00414-4.

6. Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Барнаул — Липецк, 21 апреля 2022 года) / ответственный редактор Т. В. Поданёва ; члены редакционной коллегии: Н. В. Казюк, М. А. Токарева ; Алтайский государственный педагогический университет. — Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2022. — 489 с. — ISBN 978-5-907487-22-2.

FORMATION OF IDEAS ABOUT PROFESSIONS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF FICTION

Annotation: The study reveals the potential of fiction in forming ideas about professions among older preschoolers. The article considers scientifically based approaches, age-related perception features and effective methods of working with literature. Attention is focused on the importance of comprehensive career guidance work combining reading, discussion, play and practical tasks. Recommendations on the selection of works and organization of interaction with children and parents are given. Special attention is paid to the formation of respect for work, cognitive interest and emotional responsiveness, which creates the basis for subsequent professional self-determination.

Keywords: Fiction, career guidance, preschoolers, cognitive interest, work.

Tutko T.V.
Scientific supervisor: Bayrachnaya, E. A., senior lecturer
Donetsk State University,
Donetsk, DPR, Russian Federation
E-mail: tanya.tutko@mail.ru

УДК 372.02

ПРОЕКТ «ВОСПРИНИМАЕМ, РАДУЕМСЯ И ТВОРИМ КРАСОТУ» ПО ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Урсолова А.В.
Научный руководитель: Абраменко И.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В работе раскрывается важность эстетического воспитания дошкольников, даются характеристики особенностей эстетического воспитания как активной продуктивной многогранной деятельности старших дошкольников и как педагогическая проблема. Выделяется важность эстетического воспитания, как основы приучения подрастающего поколения к великому наследию прекрасного в разных аспектах человеческой жизнедеятельности. В проекте описан эксперимент, целью которого было исследование внутренних и внешних условий эстетического развития детей через включение их в творческую деятельность с оформлением декораций к утреннику элементами декора и получения продукта детской деятельности. Дошкольники проявляют к эстетическим объектам высокую познавательную активность, у них возникает желание играть в сюжетно-ролевые игры в роли дизайнеров, искать пути воплощения задуманных замыслов в каждый элемент детской игры. По результатам исследования выявлено, что в организации педагогической работы по эстетическому воспитанию детей заложена мотивация потребителя и созидателя эстетичности и красоты, что отражено в представляемом проекте.
Ключевые слова: эстетическое воспитание, чувство прекрасного, мотивация, культура, эстетичность, дизайн, дизайнер.

Введение. Способность чувствовать и воспринимать красоту природы, произведений искусства, различных предметов, аксессуаров – есть признак эстетической культуры человека. Оценка людей осуществляется по их действиям, поступкам, поведению и внешнему виду. Именно в момент активности и созидания наиболее полно раскрывается личность и её способности. Человек призван изменять, преобразовать мир, делая его лучше, чище и красивее. Стремление человека к красоте, совершенству должно быть активным, творческим. Важно не только восхищаться красотой, но и утверждать её, привносить в жизнь – в этом цель и смысл эстетического воспитания детей.

Эстетическое воспитание есть составная и неотъемлемая часть формирования гармонично развитой личности. Успех эстетического воспитания во многом зависит от самого человека, понимания им роли и значения красоты в искусстве, бытии, жизни и труде. Прежде, чем объяснить ребёнку, что такое «красота» взрослые должны хорошо понимать основы эстетики, иметь чувство прекрасного и практику создания эстетически красивых продуктов своей творческой деятельности.

Воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами искусства составляет художественно-эстетическое воспитание. Знакомство с красотой в жизни и искусстве не только воспитывает ум и чувства ребёнка, но и способствует развитию воображения и фантазии, что отражается в речи и в продуктивной деятельности. В процессе художественно-эстетического развития происходит постепенное освоение детьми эстетической культуры, формирование вкуса, проявляются в речи суждения, интересы, потребности, чувства и желания заниматься созданием прекрасного.

Эстетическое развитие детей следует рассматривать как подготовительный этап к эстетическому освоению окружающего мира. Пронизывая многие стороны жизни ребёнка, эстетическое воспитание реализуется в основных формах детской деятельности в игре, на занятии, в быту, труде, на праздниках и развлечениях. Дети учатся видеть и чувствовать красоту окружающего мира и беречь её. «Лучше сохранить цветок на клумбе, чтобы он расцвёл и доставил радость всем. Для этого за ним надо ухаживать, поливать, убирать сорняки» (из выражения детей на прогулке).

Изобразительная деятельность (рисование, лепка и аппликация) является самой интересной и увлекательной деятельностью детей старшего дошкольного возраста, позволяющая ребёнку отразить в изображаемом свои желания и впечатления.

Исследователи особо выделяют значимость педагогического руководства изобразительной деятельностью в целях художественно-эстетического воспитания ребёнка Л.Н. Выготский, И.А.Варки, О.А Дьяченко, И.Я. Михайленко, Н.Н.Подьяков, Я.А.Пономарев, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин требуют от науки дальнейшего изучения вопроса об особенностях педагогической организации деятельности по ИЗО, в которой могли бы сочетаться все виды и формы работ, направленные на формирование у детей эстетического восприятия, понимания, вкуса и реализации приобретённого опыта [3].

Цель проекта: выявить значимость эстетического воспитания среди старших дошкольников и их родителей, моделировать траекторию разностороннего развития личности ребёнка как носителя эстетической культуры, последователя в смене нынешнего поколения, умеющего ценить и создавать красоту через решение задач:

1. Раскрыть основные понятия «эстетического», «прекрасного», «культурного».
2. Учитывать психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста в организации воспитания через формирование потребности в красоте и в желании её создавать.
3. Рассмотреть изобразительную деятельность как средство воспитания.
4. Для проектной работы разработать последовательность мероприятий, которая позволит прийти к искомому педагогическому результату.

Основная часть. Обобщая знания об эстетических явлениях в жизни и искусстве, ребёнок, так или иначе творчески развивается, но при этом он пока не осознает эстетической сущности предметов. Развитие часто обусловлено стремлением к развлечению, и без педагогической организации воздействия на ребёнка могут сложиться неверные представления о жизни, ценностях и идеалах. В понятии эстетического воспитания выделим основные утверждения его сущности. Это:

1) процесс целенаправленного воспитания у ребенка чувства прекрасного, развития способности чувствовать красоту вокруг себя (природа, произведения искусства и др.);

2) процесс формирования способности воспринимать красоту в природе, искусстве и учить детей давать ей эстетическую оценку через слово, привнося красоту в жизнь;

3) это процесс формирования художественного вкуса на специальных занятиях и в самостоятельной деятельности, осваивать выразительные технологии изображения;

4) развитие способности к самостоятельному творчеству, к созданию нового неповторимого, развивать изобразительные навыки для оформления творческого продукта.

Сущность эстетического воспитания обуславливает подходы к его целям и задачам [5].

Эстетическое воспитание – это процесс, направленный на развитие творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности, считает Б.Т. Лихачев [2] По утверждению Т.С. Комаровой художественно-эстетическое воспитание в дошкольном возрасте способствует насыщению чувственного опыта ребёнка, его эмоциональной сферы, развитию эмоциональной отзывчивости влияющей на познание нравственной стороны действительности, повышающей познавательную активность дошкольников. Также считает, что это организация жизни и деятельности детей, ориентированная на:

1. Развитие художественно-эстетических чувств ребёнка.
2. Формирование представлений о прекрасном в жизни и искусстве.
3. Обучение умению давать художественные и эстетические оценки и формировать своё отношение ко всему, что окружает [1].

Изобразительная деятельность – средство эстетического воспитания, утверждала В.С.Угарова. Это подчеркивают художники, искусствоведы, педагоги, психологи. Было замечено еще древними греками: произведения искусства до сих пор удивляет и радует своей красотой и совершенством уже много веков, что ценится мировой культурой [4].

Среди видов изобразительной деятельности старшие дошкольники большое всего любят рисование. По характеру изображения ребёнком, можно говорить о его восприятии окружающей действительности и особенностях памяти, воображения и мышления. В рисунках дети всегда стремятся передавать свои впечатления, которые могут меняться в зависимости от их настроения [1].

Для того, чтобы включиться в исследовательскую деятельность, в которой важно выделить отношение ребёнка к прекрасному, узнать мнение родителей: насколько они считают важным формирование у дошкольника чувства эстетического с одной стороны, и с другой – готовность воспитателя к проведению занятий как основной формы эстетического развития детей. Подобран тест для детей; для взрослых разработаны и применены анкеты (см. табл. №№ 1, 2, 3 (соответственно).

Таблица 1 – Анкета для родителей по выявлению отношения к эстетическому воспитанию детей с результатами анкетирования

№ п/п	Вопрос	Ответы родителей		
		Да	Нет	Без разницы
1.	Считаете ли вы, что эстетическое воспитание сформирует у вашего ребёнка именно тот опыт, который ему пригодится в жизни?	80%	5%	15%
2.	Просит ли ваш ребёнок перед сном, чтобы вы рассказали о каких-либо красивых местах, где вам приходилось бывать?	40%	35%	25%
3.	Нравится ли вашему ребёнку вслушиваться в звуки природы: пение птиц, шум листьев и др.?	80%	5%	15%
4.	Восхищает ли вашего ребёнка утренняя роса на траве, или начинающий расцветать цветок?	85%	0%	15%
5.	Хотели бы вы, чтобы на ваш ребёнок научился красиво рисовать, изготовлять аппликацией открытки, лепить из пластилина?	80%	0%	20%
6.	Желаете ли вы, чтобы у ребёнка развивались дизайнерские способности?	80%	0%	20%
7.	Любит ли ваш ребёнок рассказывать о чем-то сильно взволновавшем его? Касается ли его рассказ эстетической темы?	90%	10%	0%
8.	Нравится ли вашему ребёнку красиво одеваться? Иметь причёску?	100%	0%	0%
Результаты анкетирования		**79,4%**	**6,8%**	**13,8%**

Таблица 2 – Анкета для воспитателей по выявлению у них способностей и возможностей эстетически развивать детей в детском саду

№ п/п	Вопрос	Ответы воспитателей		
		Да	Нет	Без инициативы
1.	Умеете ли вы красиво рисовать, выполнять аппликацию или лепить из пластилина?	40%	45%	15%
2.	Нравится ли вам проводить занятия по продуктивным видам деятельности?	40%	40%	20%
3.	Любят ли дошкольники в вашей группе рисовать, делать аппликации или лепить пластилином?	85%	5%	10%
4.	У много ли детей в группе обнаруживают творческие способности?	50%	25%	25%
5.	Выбирают ли дети изобразительные материалы для работы на занятии или нет?	55%	35%	10%
6.	Проводите ли вы наблюдения за изменениями в природе, как подготовку к рисованию с выделением самых красивых объектов?	35%	25%	40%
7.	Проводите ли вы с детьми рассматривание репродукций картин выдающихся художников?	75%	25%	0%
8.	Рекомендуете ли вы родителям посещение художественного музея или прогулку на природу?	0%	100%	0%

9.	Любят ли дети в группе, когда вы сопровождаете наблюдение в природе красивыми стихами?	80%	20%	0%
Результаты анкетирования		**51.1%**	**35,6%**	**13,3%**

Таблица 3 – Результаты тестирования детей (выбор игрушек по привлекательности).

№ п/п	Выбор девочек	Выбор игрушек по привлекательности		
				
1.	Результат	**0**	**7**	**2**
	Выбор мальчиков			
1.	Результат	**0**	**10**	**1**

Описание результатов исследования по первой анкете. В первой анкете выявлялось отношение родителей к эстетическому воспитанию ребёнка. Оценка родителями важности эстетического воспитания выявлялась в виде положительного, нейтрального или отрицательного ответа. Процентный показатель ответа указывает на ценность для родителей вопроса (в ответах участвовали все родители). Максимальный балл – 100% было получено о том, что дети любят красиво одеваться и иметь красивую причёску; 90% получено в ответе на вопрос: «Любит ли ваш ребёнок рассказывать о чем-то, что сильно взволновавшем его? Касается ли его рассказ эстетической темы?», где только 10% родителей (2 чел.) указали, что восхищение детей не связано с эстетическими впечатлениями. Как видим из ответов, что общая положительная тенденция эстетического воспитания составляет почти 80%, что говорит о том, что родители не равнодушны к эстетическому воспитанию своих детей. Однако, родители не рассказывают своим детям, где они в своей жизни бывали в красивых местах. Это не значит, что они могли и не быть в красивых местах, скорее всего, родители мало общаются со своими детьми. 85 % родителей указывают на то, что детей восхищает красота природы. (см. табл. 1).

Вывод по анкетированию родителей: в семьях детей, посещающих детский сад родители имеют положительную мотивацию к эстетическому воспитанию и развитию детей.

По второй анкете для воспитателей имеются результаты выявления способностей и возможностей эстетически развивать детей в группе составляет 51,1%, что совершенно недостаточно для эффективной работы по эстетическому воспитанию. Возможно, это ещё не все детские сады восстановились в деятельности после длительной паузы. Нет содержания развивающей предметной пространственной среды (по аргументации воспитателя), также воспитатель не имеет достаточных способностей к проведению продуктивных видов деятельности с эстетическим оформлением детских работ. При том, воспитатель указывает на то, что дети очень любят рисовать, выполнять аппликации и лепить из пластилина. (см. табл. 2) Однако, детские работы ещё нельзя назвать эстетически оформленными. Этот факт будет учтён в проекте.

При тестировании детей на предмет выбора игрушек по привлекательности дошкольники совершенно быстро ориентировались и делали свой выбор, указывая на более красивые в оформлении игрушки (см. табл. ответов 3)

Результаты проведённых исследований учтены в разработке проекта с ориентировкой на положительный результат эстетического воспитании детей (табл. 4).

Таблица 4 – Информационная карта проекта

1	**Название проекта**	**«Воспринимаем, радуемся и творим красоту»**
2	**Цель проекта**	Обосновать все направления проекта в психолого-педагогическом, методическом и организационно-исполнительном ключе на основе эффективных приёмов организации взаимодействия участников образовательного процесса и осуществления педагогической деятельности, направленной на эстетическое воспитание старших дошкольников на основе тесного взаимодействия воспитателя с родителями в условиях продуктивной деятельности детей в д/с и дома.
3	**Задачи проекта**	- определить значимость эстетического воспитания и организации продуктивной деятельности детей (рисование, аппликация, лепка из пластилина) как факторов всестороннего развития детей (развитие мелкой мускулатуры кисти руки, речевых навыков, эстетического вкуса и чувства прекрасного, умения воплотить в продукт деятельности понимания красоты, как духовно возвышающего факта развития); - развивать мотивацию субъектов образовательного процесса на совместное взаимодействие, объединяющее усилия в осуществлении цели эстетического развития детей; - оформить РППС с необходимой предметной наполняемостью и организацией зон (для индивидуальных занятий продуктивной деятельностью, для сюжетно-ролевых игр в дизайнеров, художников, модельеров и т.п.); оформление картинной галереи для ознакомления с репродукциями классических шедевров, выставок рисунков детей (с привлечением родителей к данной деятельности); - повысить компетентность воспитателя в способностях и возможностях организации работы по эстетическому развитию детей, расширяя умения воспитателя в применении различных изобразительных технологий до уровня умения передать детям понимания и использования новых технологий для создания творческих продуктов деятельности. - организовать мастерскую творческих поделок, с наполняемостью природным и бросовым материалом для поделок и пр.
4	**Направления деятельности**	- вовлечение родителей в совместную деятельность на основе плана работы; - разработать для родителей инструкции и рекомендации по созданию в домашних условиях зоны для творческой продуктивной деятельности ребёнка: для девочек придумывание дизайнерских элементов в оформлении быта, модельеров одежды для куклы; рисование по собственной задумке и по заданию родителей; изготовление поздравительных открыток аппликацией; лепка недостающих объектов для игры в настольный театр; для мальчиков создание и украшение кукольной мебели из картона для совместных сюжетно-ролевых игр; создание макетов машин и военной техники (вместе с папой); - повысить изобразительные компетенции родителей (мастер-классы); - разработать воспитателю методический комплекс с инструкционными картами по проведению занятий с разными изобразительными технологиями рисования, лепки; - использовать обновлённую РППС для реализации задач эстетического воспитания; - сформировать элементарный опыт детей в понимании чувства прекрасного и умения отразить полученный опыт в сюжетно-ролевых, театральных играх и в играх в настольном театре и отражать в играх свои мировозренческие эстетические взгляды в речевых суждениях; - совместные мероприятия и конкурсы с семьёй («Наши творческие рисунки с мамой и папой», «Создаём для птичек самые красивые кормушки», «Встречаем весну, мастерим скворечники»); Творческие посиделки – «Творим красоту»; «День моды наших кукол», «Выставка макетов машин» из различных материалов с придумыванием фирменного знака для серии машин. Заключение проекта – мероприятие «Ярмарка семейных творческих поделок». Награждаются все участники дипломами, грамотами, благодарственными письмами, создание выставочного фотоколлажа.
5	**Дальнейшее развитие проекта**	Создание тематических проектов с включением творческой продуктивной деятельности ко Дню Победы, Дню защиты детей, Дню семьи и т.п.

6	**Автор проекта**	Урсолова Анастасия Вячеславовна (11 класс – МБОУ ОШ№93) руководитель проекта - Абраменко И.А.
7	**Организаторы проекта**	Слушатель МАН, Ст. преподаватель МАН
8	**Полное наименование организации**	МАН ИП ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
	Сроки проекта	Октябрь-февраль 2025-2026 уч. год

Выводы.

1. На основании проведённого исследования можно констатировать, что эстетическое воспитание – важная область познания и воспитания старших дошкольников, которая сближает дошкольное учреждение с семьёй и вовлекает семью в интересную технологию воспитания и развития ребёнка, что позитивно отражается на подготовке дошкольника к школьному обучению.

2. Эстетическое воспитание – особая педагогическая забота педагога, требующая от него специального оформления РППС и личной подготовки к занятиям, с освоением новых технологий рисования, аппликации и лепки, в том числе с элементами пластилинографии.

3. Педагог, организуя работу по эстетическому воспитанию детей через сотрудничество с родителями вовлекает их в интересную творческую деятельность и с помощью родителей оформляет РППС и мотивирует их к созданию творческих уголков для детей у себя дома, что также позитивно отразится на эстетическом развитии детей.

4. Для эффективного решения вопросов эстетического воспитания детей, родители также привлекаются в совместную разработку проекта «Воспринимаем, радуемся и творим красоту».

5. Для повышения удовлетворенности от проделанной важной объёмной работы в завершение проекта организуется совместное мероприятие по эстетическому воспитанию детей с участием родителей, которое можно провести в форме «Ярмарки семейных творческих поделок». Результат мероприятия – награждение всех участников ярмарки дипломами, грамотами, благодарственными письмами и фотографирование для создание выставочного фотоколлажа.

7. Продолжить дальнейшую разработку данного проекта можно разработкой новых творческих проектов, в которых в основе будет заложено восприятие и воплощение в продукты жизнедеятельности чувство прекрасного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комарова Т.С. Обучение детей технике рисования. Изд-во: Педагогическое общество России. – 2007. – 178 с. Интернет ресурс: https://spravochnick.ru/pedagogika/hudozhestvenno-esteticheskoe_vospitanie_doshkolnikov/

2. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Б. Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 2003. – 176с

3. Сборник научных трудов по материалам XIX Международной научно-практической конференции, 13 февраля 2021 года, г.-к. Анапа / Отв. редактор: Скорикова Е.Н. / Изд-во «НИЦ ЭСП» в ЮФО, 2021. – 44 с. https://innova-science.ru/wp-content/uploads/2021/02/sbornik-nauchnyh-trudov-13.02.2021-ns-19.pdf

4. https://infourok.ru/metodicheskie-rekomendacii-na-temu-hudozhestvenno-esteticheskoe-razvitie-detej-rannego-vozrasta-4646314.html

5. [https://prepod24.ru/readyworks/273990/

ORGANIZATION OF AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN IN ART CLASSES

Abstract. The work reveals the importance of aesthetic education of preschoolers. The features of the organization of aesthetic education as an active productive activity of children and as a multifaceted pedagogical problem are described. The importance of aesthetic education is emphasized as the basis for accustoming to the great heritage of beauty in various aspects of human life. The project describes an experiment, the purpose of which was to study

the conditions for the aesthetic development of children through their inclusion in creative activity with aesthetic design elements of the decor of the product of children's activity. Preschoolers show high cognitive activity to aesthetic objects, they have a desire to play story-role-playing games as designers, to look for ways to translate their plans into every element of children's play. According to the results of the study, it was revealed that for the organization of pedagogical work on aesthetic education of children, the motivation of the consumer and the creator of aesthetics and beauty is laid, which is reflected in the presented project.
Key words: aesthetic education, feeling of beauty, motivation, culture, aesthetics, design, designer.

Ursolova A. V.
Supervisor: I.A. Abramenko, Senior Lecturer
Donetsk State University
Donetsk, DPR, RF mlandso0321@gmail.com

УДК 373.3

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Черкасова В.И.
Научный руководитель: Горун А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье раскрываются психолого-педагогические механизмы влияния игровой деятельности на формирование мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение). Особое внимание уделяется новым игровым формам — математическим квестам и числовым играм. Обосновывается эффективность интеллектуальных игр как средства развития логического мышления младших школьников на уроках математики. Представлены подробные сценарии для 1–4 классов, включая цифровые и настольные стратегии, обозначена развернутая типология игр, методические требования к их проведению. Статья адресована методистам, студентам педагогических специальностей, учителям начальных классов,
Ключевые слова: интеллектуальные игры, логическое мышление, младшие школьники, урок математики, дидактическая игра.

Введение. В настоящее время первостепенной характеристикой школьной подготовки выступает трансформация «знаниевой» парадигмы в задачу формирования универсальных учебных действий, подразумевающей развитие процессов построения логической цепи рассуждений, а также установление причинно-следственных связей [3]. Очевиден тот факт, что в процессе овладения математическим содержанием у дошкольника систематизируется умение рассуждать последовательно, непротиворечиво, аргументированно, в том числе формируются первые навыки доказательного мышления. В этой связи построение причинно-следственных связей в рамках изучения такого учебного предмета, как математика, формирует существенный потенциал для развития логического мышления младших школьников.

Теоретические основы использования интеллектуальных игр как способа развития логического мышления младших школьников на уроках математики отражены в научных исследованиях ряда авторов, а именно в трудах Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдовым, Г.К. Селевко, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева. Существенное внимание уделяли разработке критериев по отбору игр, методик их интеграции в структуру урока, такие исследователи, как С.В. Каменева, Г.Р. Зиятдинова, Д.А. Мукова.

Актуальность темы научной работы определяется тем, что интеллектуальные игры представляют собой особый тип игр, в которых на первый план выходит не развлекательный, а познавательный, развивающий компонент. Однако, практика обучения сталкивается с серьезными противоречиями. Как правило, преподавание математики в настоящее время ориентировано на традиционные аспекты, которые сводятся к решению типовых задач и структурированию вычислительных навыков. При этом, на второй план уходит этап развития навыков по самостоятельному поиску нестандартных подходов в решение тех или иных задач. В качестве ключевого барьера на пути достижения образовательных результатов можно назвать сокращение степени заинтересованности к математике у существенной части обучающихся.

Фундаментальной проблематикой научной работы выступает имеющееся противоречие между интегрируемом потенциалом интеллектуальных игр и отсутствием полнометражного понимания их методического преподавания с целью развития мышления младших школьников.

Целью работы выступает теоретическое обоснование, структурирование комплексных аспектов внедрения интеллектуальных игр в среду формирования

логического мышления младших школьников на уроках математики за счет консолидации этапов обучения и различного игрового инструментария.

Основная часть. Особой вид мышления, сущность которого заключается в оперировании понятиями, суждениями и умозаключениями с использованием законов логики, получил название логическое мышление. Первостепенной характеристикой данного вида мышления выступает использование системы понятий, построение выводов по правилам логики. Статистические данные свидетельствуют о том, что дети, находящиеся в возрасте 6–10 лет, претерпевают существенные изменения в сфере интеллектуального формирования. Именно поэтому, младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования логического мышления, потому как осуществляется переход к установлению объективных причинно-следственных связей.

Современные исследователи выделяют ряд определенных элементов, относящихся к структуре логического мышления. А именно, построение логических рассуждений, осуществление аналитико-синтетической деятельности, проведение операций сравнения, классификации, обобщения, абстрагирования, формирующих проведение целенаправленной педагогической работы, создания ситуаций, в которых данные операции становятся для ребенка инструментом решения практической или познавательной задачи.

В этой связи, важно сказать о роли интеллектуальной игры как педагогического феномена.

В рамках образовательного контекста под интеллектуальной игрой понимается определенная методика образовательного процесса, при котором на базе реализации игрового сюжета осуществляется задача учебно-познавательного механизма. К числу основных признаков интеллектуальной учебной игры, как дидактического инструмента, необходимо отнести наличие закрепленных правил, критериев оценки результата, имитационного или условного моделирования, а также наличие четко сформулированной цели.

В педагогической сфере можно выделить ряд ключевых психолого-педагогических механизмов, ориентированных на развитии логического мышления [2].

Механизм 1: Работа с боязнью ошибиться. Данный аспект в некоторых случаях может выступать в качестве основополагающего барьера на пути интеллектуального становления личности. При этом, ошибиться в рамках игрового процесса является действием в рамках игры. Другими словами, такое действие не влечет за собой плохой отметки или неодобрения учителя [9].

Механизм 2: Формирование эмоциональной абстракции. В игровой среде происходит формирование эмоционального импульса, проявляющегося в переживании успеха, азарта, радости от найденного решения.

Механизм 3: Переориентация мотивационной составляющей на цель. Цель обучения (вычисление, сравнение или классификация) становится средством достижения игровой цели, что значительно повышает мотивацию и обеспечивает добровольный характер познавательной деятельности, не требуя волевых усилий.

Механизм 4: Конкретизация мыслительных действий на определенном объекте. Важнейшим этапом в развитии логического мышления является формирование навыка рассуждения, как для себя, так и для других. В игровой среде младший школьник вынужден высказываться, аргументировать свои ходы, объяснять выбор стратегии.

Очевиден тот факт, что предпосылкой качественного преобразования мыслительной деятельности младшего школьника является интеллектуальная игра.

На уроках математики младших школьников важно применять систему методических требований к организации интеллектуальных игр, потому как их эффективность напрямую зависит от качества организации их проведения в рамках развития логического мышления учащихся. К числу основных требований к организации

интеллектуальных игр можно отнести умеренность использования. При этом, объем проведения интеллектуальных игр должен быть соразмерным относительно иных форм учебной работы.

Другим важным требованием выступает прозрачность правил и критериев оценки. Все участники интеллектуальных игр должны иметь полное представление о том, что нужно делать в интеллектуальной игре, как делать, за что начисляются баллы, что считается победой и т.п. В рамках требования возрастной сообразности важно находить баланс между сюжетом, правилами, длительностью, сложностью заданий и возрастными особенностями учащихся. Так, четвероклассникам нужно отдавать предпочтение в многоходовых стратегиях, сложных системных подсчетов очков, длительность до 20–25 минут, в то время, как динамичные игры первоклассников должны занимать 10-15 минут [1].

Важно, чтобы все участники игрового процесса были в него вовлечены. В этой связи, актуальными формами взаимодействия становятся одновременный опрос, эстафеты, распределение ролей. Поэтому такое требование, как обратная связь и рефлексия, позволяют завершать игру этапом подведения итогов с обязательным обсуждением аспектов интеллектуального «соревнования».

Современные исследователи структурируют развернутые сценарии интеллектуальных игр, дифференцированных по классам, с акцентом на развиваемые логические операции. Игры с выраженной наглядностью и динамикой для учащихся первых и вторых классов (6–8 лет) представлены на рисунке 1.

Игра «Математический поезд»

- Ход игры: Класс делится на команды (2–4). Каждая команда получает изображение локомотива. Учитель показывает карточку с числом (например, 5). Команды должны найти карточку-вагон с этим числом и «прицепить» к поезду. Далее учитель задает вопросы: «Сколько всего вагонов стало? Сколько пассажиров в поезде, если в каждом вагоне по 2 пассажира? Чей поезд длиннее и на сколько?».

Игра «Танграм»

- Ход игры: Учитель предлагает детям выступить в роли «конструкторов». Задание: собрать из деталей танграма фигуру зайца, домика, кораблика по схеме (для сильных учеников — по силуэту, без внутренних линий). Соревновательный элемент: кто быстрее и точнее соберет фигуру.

Игра «Бабочки»

- Ход игры: Дети решают пример на своей «бабочке» и «сажают» (прикрепляют) ее на тот цветок, где написано число-ответ. Можно проводить в форме эстафеты: по одному участнику от команды выбегают к доске.

Рисунок 1. Первый-второй класс (6–8 лет): игры с выраженной наглядностью и динамикой [4]

Первостепенной дидактической целью интеллектуальных игр как способа развития логического мышления младших школьников на уроках математики выступает структурирование представлений о геометрических фигурах, развитие комбинаторных способностей, а также формирование навыка присчитывания и отсчитывания единиц, сравнения чисел, развития операции синтеза.

Представленный перечь интеллектуальных игр в рамках уроков математики выступает в качестве классического средства развития логического и пространственного

мышления. При работе с ним у ребенка формируется способность мысленно поворачивать фигуру, накладывать, совмещать данные, происходит развитие зрительного восприятия и устойчивости внимания.

Для учащихся третьих и четвертых классов развитие логического мышления на уроках математики должно сопровождаться играми, требующими стратегического планирования и абстрактного мышления. Примеры таких игр представлены на рисунке 2.

Игра «Математическая биржа»

- Команды получают стартовый капитал. На «бирже» выставляются числа. Команды покупают числа (карточки) и должны выполнить с ними арифметические операции по заданию ведущего. За правильный ответ команда получает прибыль, за ошибку — теряет часть капитала.

Игра «Международные математические шахматы (International Math Chess)» / «Числовые игры»

- Данная игра заслуживает особого внимания. Международные числовые игры (в российской традиции — «Международные математические шахматы» или «Числовые игры») представляют собой уникальное средство развития интеллекта. Игра ведется на шестиугольной доске. Игроки выставляют цифровые фишки, выполняя ходы по определенным правилам. Задача — набрать максимальное количество очков.

Игра «Логические задачи в формате «Clue»

- Ход игры: Учитель сообщает, что в математическом королевстве пропало число. Детективам (командам) предстоит выяснить, какое именно число, какой оно величины и в каком домике спрятано. На доске вывешиваются возможные варианты. Дети по очереди задают вопросы, на которые учитель отвечает только «да» или «нет». На основе полученных ответов команды заполняют таблицу и делают вывод.

Рисунок 2. Третий-четвертый класс (8–10 лет): игры, требующие стратегического планирования и абстрактного мышления [7]

Обозначенный комплекс интеллектуальных игр в рамках проведения уроков математики ориентирован на моделирование реальной экономической ситуации, развитие не только вычислительных навыков, но и стратегического мышления. Образовательные учреждения, применяющие на постоянной основе комплекс игр, требующий стратегического планирования и абстрактного мышления на уроках математики, свидетельствуют о высоком росте, как вычислительных навыков, так и показателей логического, системного, пространственного мышления. Применяемый игровой процесс учит детей работать с информацией, отсеивать неподходящие варианты, строить логические непротиворечивые умозаключения. Кроме этого, учащиеся учатся мыслить на несколько ходов вперед, прогнозировать действия соперника, выбирать оптимальную стратегию из множества возможных вариантов.

В процессе проведения интеллектуальной игры на уроке математики принципиально важным является вопрос о позиции учителя. Нынешние программы подготовки учащихся должны быть ориентированы на современный подход и методику преподавания дисциплины. Учитель в рамках организации игровой деятельности проводит и координирует ряд последовательных этапов [8]:

–подготовка игры: отбор содержания, структурирование игровой базы, формирование материалов и системы оценивания;

–объяснение игры: взаимодействие с одним из учащихся с целью демонстрация пробного раунда интеллектуальной игры;

–проведение игры: координация соблюдения инструкций и правил игрового образовательного процесса, фиксация промежуточных результатов и оказание помощи учащимся при необходимости;

–рефлексия: моделирование и аналитическое обсуждение основных этапов интеллектуальной игры с целью трансформации игрового опыта в учебный.

В вопросе применения интеллектуальных игр как способа развития логического мышления младших школьников на уроках математики важно уделять внимание диагностике эффективности, критериям и показателям развития логического мышления. К числу основных критериев, сформированных по результатам диагностики развития логического мышления младших школьников, можно отнести [5]:

–познавательный интерес, проявляющийся в желании выполнять дополнительные задания повышенной сложности и положительном эмоциональном отношении к математической деятельности;

–качество мышления, базирующегося на доказательности, гибкости, глубине и самостоятельности;

–степень сформированности логических операций, ориентированных на сравнение по заданным или самостоятельно выделенным основаниям, установку причинно-следственных связей, построение умозаключений.

Выводы. По результатам проведенного теоретико-методического исследования структурируем ряд ключевых выводов. В качестве эффективного инструмента развития логического мышления на уроках математики современные исследователи выделяют интеллектуальные игры. В связи с тем, что развитие логического мышления является приоритетной задачей начального математического образования, дидактический потенциал интеллектуальных игр реализуется через систему психолого-педагогических механизмов: объективация мыслительных действий во внешней речи, сдвиг мотива на цель, снятие страха ошибки эмоциональное подкрепление интеллектуального усилия.

Имеющееся многообразие видов интеллектуальных игр формирует эффективность их применения за счет детерминированного соблюдения системы методических требований. Рассмотренные в научной работе сценарии интеллектуальных игр в рамках проведения урока математики имеют практическое подкрепление с точки зрения средства развития вычислительных навыков, пространственного и логического мышления, познавательной активности учащихся. Именно поэтому, особую актуальность приобретает широкое внедрение настольных стратегических игр (числовые игры, шахматы, шашки, нарды, «Куиркл», «Руммикуб», «Мастермайнд») в образовательный процесс начальной школы [6].

Последующее развитие применения интеллектуальных игр как способа развития логического мышления младших школьников на уроках математики требует разработки системы диагностики уровней сформированности логического мышления в игровой деятельности, создания банка математических интеллектуальных игр, интегрирующих научное содержание с другими предметными областями), в том числе подготовки будущих учителей начальных классов к реализации игровых технологий.

Таким образом, интеллектуальная игра на уроке математики представляет собой динамичную и комплексную работу, требующей максимальной включенности в интеллектуальный процесс. Ключевым условием формирования функционально грамотной, творческой, самостоятельно мыслящей личности, является тот факт, что рациональное и грамотное применение интеллектуальных игр позволяет превратить математику из «предмета для заучивания» в «предмет для мышления».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еженедельные игровые онлайн-занятия по математике для Яндекс Учебника [Электронный ресурс] // Банда умников. — URL: https://bandaumnikov.ru/blog/yandex-ucebnik-case/ (дата обращения: 15.03.2026).

2. Зиятдинова Г.Р., Козырева Д.А. Геймификация. Применение игры в обучении математики [Электронный ресурс] // Казанский образовательный портал. — 2025. — №34. — URL: http://www.smi.kazanobr.ru/34/11.html (дата обращения: 15.03.2026).

3. Каменева С.В. Игровые технологии на уроках математики в начальной школе [Электронный ресурс] // Академия педагогических проектов Российской Федерации. — 2025. — URL: https://xn--d1abbusdciv.xn--p1ai/%D0%BA%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%B0-%D1%81-%D0%B2-%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/ (дата обращения: 15.03.2026).

4. Мукова Д.А. Интеллектуальная игра «Математический калейдоскоп» [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть. — 2025. — URL: https://nsportal.ru/user/1587102/page/metodicheskaya-kopilka (дата обращения: 15.03.2026).

5. Сборник игр на уроках Математики в начальной школе (1-4 класс): методические материалы [Электронный ресурс] // Инфоурок. — 2026. — URL: https://infourok.ru/sbornik-igr-na-urokah-matematiki-v-nachalnoj-shkole-1-4-klass-8128128.html (дата обращения: 15.03.2026).

6. Boost Your Child‘s Math Skills Through Board Games [Electronic resource] // The Harbour School. — 2025. — URL: https://www.ths.edu.hk/calendar/blog-page/default-blog-page/~board/blogs/post/boost-your-childs-math-skills-through-board-games (дата обращения: 15.03.2026).

7. P1 and P2 White Space Programme [Electronic resource] // Convent of the Holy Infant Jesus (Kellock). — 2026. — URL: https://www.chijkellock.moe.edu.sg/the-k-experience/mathematics/school-based-curriculum/p1-and-p2-white-space-programme/ (дата обращения: 15.03.2026).

8. Play Your Way to Deeper Math Thinking [Electronic resource] // PlayMath.org / We Are Teachers. — 2026. — URL: https://www.weareteachers.com/hub/free-math-games/ (дата обращения: 15.03.2026).

9. Top board games for building maths, English & logic skills [Electronic resource] // Atom Learning. — 2025. — URL: https://www.atomlearning.com/blog/educational-board-games (дата обращения: 15.03.2026).

INTELLECTUAL GAMES AS A WAY OF DEVELOPING LOGICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS

Abstract. The article reveals the psychological and pedagogical mechanisms of the influence of game activity on the formation of mental operations (analysis, synthesis, comparison, classification, and generalization). Special attention is paid to new game forms, such as mathematical quests and number games. The effectiveness of intellectual games as a means of developing logical thinking in primary school mathematics classes is substantiated. Detailed scenarios for grades 1-4, including digital and board strategies, are presented, and an expanded typology of games and methodological requirements for their implementation are outlined. The article is addressed to methodologists, students of pedagogical specialties, primary school teachers,

Keywords: intellectual games, logical thinking, younger schoolchildren, mathematics lesson, didactic game.

Cherkasova V.I.
Scientific adviser: Gorun A.Y., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: viktoriacerkasova999@gmail.com

УДК: 373.167.1:51

МЕТОДИКА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ НАГЛЯДНОЙ ГЕОМЕТРИИ В 5 КЛАССЕ

Чернецкая Д.А.
Научный руководитель: Евсеева Е.Г., д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы электронного обучения наглядной геометрии в 5 классе. Раскрывается сущность понятия «наглядная геометрия», принципы визуализации и смыслообразования обучающихся среднего школьного возраста. Анализируются современные подходы к электронному обучению школьников по содержательной линии «наглядная геометрия», психолого-педагогические аспекты его внедрения и методические требования к электронному обучению математике. Предлагается комплексный подход к использованию электронных образовательных ресурсов для формирования устойчивых знаний, умений и навыков, а также развития пространственного мышления и геометрической интуиции у школьников. Обосновывается необходимость интеграции традиционных и цифровых методов для повышения мотивации и эффективности обучения.
Ключевые слова: наглядная геометрия, электронное обучение, визуализация, смыслообразование, пространственное мышление, тема «Многоугольники».

В современном образовательном пространстве, отмеченном стремительной цифровизацией, проблема эффективного обучения математике, в частности наглядной геометрии в 5 классе, приобретает особую актуальность. Наглядная геометрия как первая ступень изучения геометрии играет ключевую роль в формировании пространственного мышления, геометрической интуиции и логического аппарата у школьников. Традиционные методы преподавания часто оказываются недостаточно эффективными для визуализации сложных геометрических объектов и свойств, что приводит к поверхностному пониманию материала и снижению мотивации учащихся. Внедрение электронных образовательных средств (ЭОС) открывает новые горизонты для повышения наглядности, интерактивности и персонализации обучения. Однако успешное применение ЭОС требует разработки научно обоснованных методик, учитывающих психолого-педагогические особенности обучающихся 5 класса, а также соответствие современным нормативным требованиям. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации существующих подходов к электронному обучению, чтобы они соответствовали требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) и способствовали формированию ключевых компетенций в эпоху цифровой трансформации образования [4].

Степень разработанности темы подтверждает наличие значительного количества исследований по применению электронных средств в математике (А.А. Андреев, И.В. Роберт, И.Г. Захарова, М.П. Лапчик), визуализации математических объектов (Т.М. Артемьева, В.А. Далингер). Тем не менее, методика электронного обучения именно наглядной геометрии в 5 классе остается недостаточно проработанной, часто нося фрагментарный характер без комплексного учета возрастных особенностей и технологических возможностей.

Цель статьи – раскрыть методические основы электронного обучения наглядной геометрии в 5 классе, направленной на повышение эффективности усвоения материала и развитие пространственного мышления.

Наглядная геометрия предстает собой содержательную линию учебного предмета «Математика», изучаемого в 5-6 классах основной школы. Она призвана заложить фундамент для дальнейшего изучения геометрии через предметную деятельность

учащихся, опирающуюся на их жизненный опыт и пространственные представления из окружающей среды.

Согласно И.Ф. Шарыгину, это часть математического образования, ориентированная на развитие геометрического метода познания без углубления в теорию, через интеллектуально-практическую деятельность с геометрическими объектами для формирования кругозора, воображения и интуиции [8]. О.В. Шмелева определяет ее как интуитивную ступень, основанную на системе представлений о фигурах, свойствах и действиях, с акцентом на творческую, проектно-исследовательскую деятельность для развития пространственных представлений, образного мышления и геометрической речи [9]. Н.Н. Стребкова подчеркивает наглядность материала для 5-6 классов, где мышление переходит от наглядно-образного к абстрактно-логическому, с ведущей ролью образного компонента, чтобы подготовить к систематическому курсу [6]. Т. В. Муромцева предлагает осуществлять формирование математических компетенций учащихся 5 классов посредством курса «Наглядная геометрия» [3]. Методику преподавания наглядной геометрии учащимся 5-6 классов, основанную на традиционных принципах обучения, предлагает Л. О. Рослова [5].

Электронное обучение определяется как процесс с использованием ИКТ для самостоятельной работы с ресурсами, представляющий новую парадигму образования. Учеными предлагаются различные электронные образовательные ресурсы для обучения наглядной геометрии. Так, А. О. Вощило предлагает использовать 3D-конструктор при изучении объемных фигур в 5-6 классах [1], а И. В. Гнатюк – применять 3D-моделирование для изучения наглядной геометрии [2].

Обобщая подходы, делаем заключение, что наглядная геометрия – это изучение геометрических объектов, опирающееся на чувственный опыт, визуальные образы и практические действия, с целями формирования первичных представлений, развития пространственного воображения, интуиции и подготовки к абстрактному мышлению. Основные задачи такого обучения включают ознакомление с фигурами и свойствами, приобретение графических и измерительных навыков, развитие творческих способностей через рисование, моделирование и черчение.

Принципы визуализации предполагают использование разнообразных средств: графиков, диаграмм, моделей, компьютерных программ, интерактивных досок, видео и анимаций. Например, при изучении свойств треугольников графики демонстрируют изменения площади, модели из бумаги помогают понять пространственные отношения, а программы типа GeoGebra позволяют манипулировать конструкциями. Визуализация не просто показывает изображения, но вовлекает в создание и анализ, балансируя традиционные и цифровые методы.

Принципы смыслообразования фокусируются на формировании наглядно-образной модели пространства, развитии критического мышления через визуализацию, отказе от заучивания в пользу описания наблюдений, создании мысленных образов и их трансформации. Эффективность зависит от базы знаний: без понимания свойств фигур визуализация минимальна. В 5 классе учитываются психологические особенности – преобладание наглядно-образного мышления, нужда в игровых технологиях, проблемных ситуациях и групповой работе для мотивации.

С целью реализации указанных подходов и принципов в рамках изучения содержательной линии «Наглядная геометрия» в курсе математики для 5 класса в соответствии с федеральной рабочей программой по учебному предмету «Математика» для основной школы (базовый уровень) [7] нами разработан электронный урок по теме «Многоугольники» на платформе CORE (https://coreapp.ai/app/player/lesson/6819e2f31eb1aa2e0831839b), который включает следующие компоненты:

1. Интерактивные упражнения: упражнения, позволяющие обучающимся самостоятельно исследовать свойства геометрических фигур, выполнять построения и решать задачи.

2. Анимации и изображения многоугольников в природе: все они иллюстрируют основные геометрические понятия и свойства, а также демонстрируют процесс решения задач.

3. Тесты: тесты, позволяющие обучающимся оценить свой уровень знаний и умений по теме «Наглядная геометрия».

4. Задания для самостоятельной проверки: как простые в тетради, так и интерактивные.

Для привлечения внимания обучающихся к данному уроку его ведет интерактивная сова, мудрый и любознательный персонаж, который сопровождает школьников на протяжении всего учебного процесса урока. Сова задает вопросы, дает подсказки, хвалит за успехи и, конечно же, делится интересными фактами из мира геометрии и природы. Приведем некоторые примеры интерфейса данного урока (рис. 1–4).

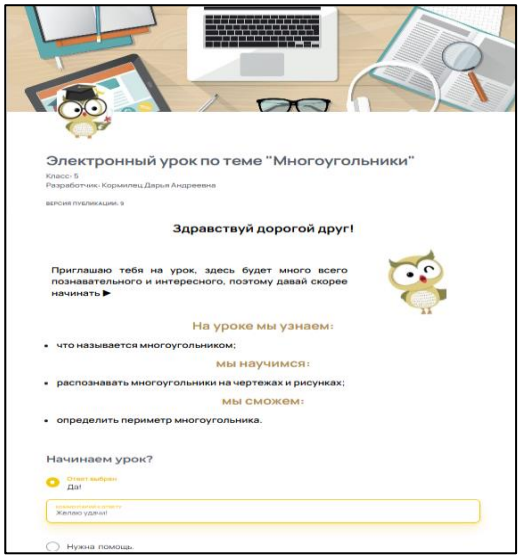


Рисунок 1. Фрагмент вводной части урока

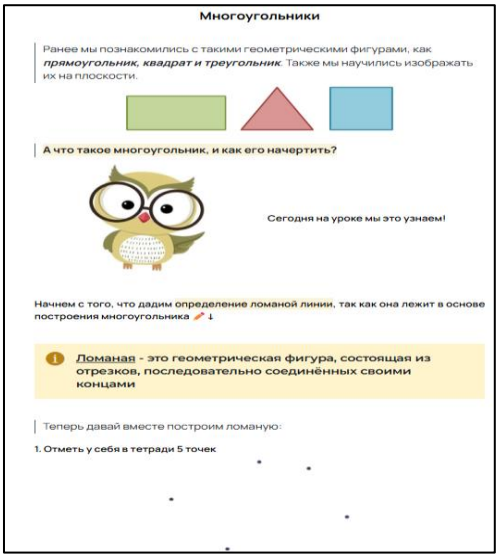


Рисунок 2. Фрагмент основной части урока

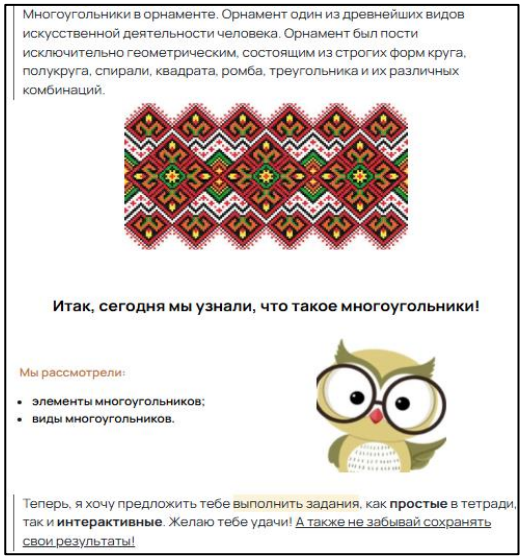


Рисунок 3. Фрагмент информативной части урока

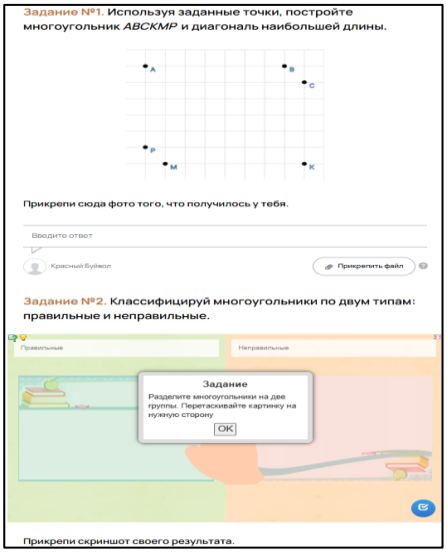


Рисунок 4. Фрагмент заключительной части урока

Разработанный нами интерактивный урок «Многоугольники» для 5 класса является частью более широкого курса «Наглядная геометрия», размещенного на платформе https://coreapp.ai/. Он представляет собой комплексное решение, направленное на эффективное и увлекательное изучение геометрических концепций. Интерактивность, визуализация и возможность самопроверки делают этот урок мощным инструментом в руках учителя и ученика. Ключевым аспектом разработанного урока является его интерактивность. Упражнения, встроенные в структуру урока, побуждают учеников к активному исследованию свойств геометрических фигур. Возможность самостоятельно строить фигуры и решать задачи не только закрепляет полученные знания, но и развивает логическое мышление и пространственное воображение.

Визуальное представление информации играет важную роль в процессе обучения. Анимации и изображения, демонстрирующие многоугольники в природе, помогают связать теоретические знания с реальным миром, делая обучение более интересным и запоминающимся. Использование визуальных элементов позволяет ученикам лучше усваивать информацию и применять ее на практике.

Важной составляющей урока являются инструменты для оценки знаний. Тесты, включенные в курс, позволяют ученикам самостоятельно оценить свой уровень понимания темы. Задания для самостоятельной проверки, как простые в тетради, так и интерактивные, позволяют ученикам закрепить полученные знания и выявить пробелы в понимании. Интерактивная сова, выступающая в роли проводника по миру геометрии, делает процесс обучения более увлекательным и персонализированным. Этот дружелюбный персонаж не только задает вопросы и дает подсказки, но и мотивирует учеников к дальнейшему обучению, хвалит за успехи и делится интересными фактами из мира геометрии и природы. Сова создает атмосферу поддержки и вдохновения, что способствует более эффективному усвоению материала.

Таким образом, разработанный нами электронный урок по теме «Многоугольники» для 5 класса на платформе https://coreapp.ai/ демонстрирует практическую реализацию потенциала ЭСО в преподавании наглядной геометрии. Интерактивные упражнения, виртуальные модели, анимации и тесты, дополненные интерактивным персонажем – совой, создают увлекательную и эффективную образовательную среду. Урок способствует формированию прочных знаний и умений по теме, а также развивает интерес к изучению математики.

В заключение можно сделать следующие выводы. Содержательная линия «Наглядная геометрия» в 5 классе играет ключевую роль в формировании математической культуры школьника, развивая пространственное мышление и логическое рассуждение. Ее цель – сформировать первоначальные геометрические представления и умение применять их на практике. Обучение наглядной геометрии способствует достижению личностных результатов (аккуратность, внимательность, работа в команде) и метапредметных (регулятивные, познавательные, коммуникативные УУД). Основными принципами обучения наглядной геометрии должны стать принципы визуализации и смыслообразования, а психолого-педагогическими особенностями – формирование наглядно-образного мышления учащихся, применение игровых технологий в обучении, проблемных ситуаций и групповых форм работы для повышения учебной мотивации.

Современное образование характеризуется активным внедрением электронных средств обучения, особенно актуальных для наглядной геометрии, в том числе и в 5 классе. Такие средства обучения облегчают усвоение геометрических знаний. Внедрение различных электронных средств обучения в процесс преподавания математики, в частности наглядной геометрии в 5 классе, является актуальной и перспективной задачей. Такие педагогические программные средства как «Математика. 5–6 класс на базе 1С», «Математика на компьютерах», «GeoGebra» и УМК «Живая математика»,

предоставляют широкие возможности для визуализации геометрических концепций, интерактивного взаимодействия и индивидуализации обучения. Эти инструменты позволяют учителю создавать увлекательные уроки, а ученикам – активно участвовать в процессе познания, развивая пространственное мышление и воображение. Разработанный электронный урок по теме «Многоугольники» на платформе coreapp.ai, включающий интерактивные упражнения, виртуальные модели, анимации, тесты и задания для самопроверки, с интерактивной совой в роли проводника, позволяет обеспечить интерактивность, визуализацию геометрического материала, в следствие чего является эффективным инструментом для изучения наглядной геометрии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вощило, А. О. Способы организации работы с 3D-конструктором при изучении объемных фигур в 5-6 классах в рамках изучения наглядной геометрии / А. О. Вощило // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2022. – № 14 (22). – С. 389–390.

2. Гнатюк, И. В. Применение 3D-моделирования для изучения наглядной геометрии / И. В. Гнатюк // Педагогическое мастерство : материалы LII Междунар. науч. конф. – Казань : Молодой ученый, 2023. – С. 22–29.

3. Муромцева, Т. В. Формирование математических компетенций учащихся 5 классов посредством курса Наглядная геометрия / Т. В. Муромцева, В. Г. Шармин // Математическое и информационное моделирование : сборник научных трудов. – 2018. – № 16. – С. 425–430.

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.06.2025). – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения: 05.01.2026).

5. Рослова, Л. О. Методика преподавания наглядной геометрии учащимся 5-6 классов / Л. О. Рослова // Математика. – 2009. – № 17. – С. 78–92.

6. Стребкова, Н. Н. Наглядная геометрия в 5-6 классах / Н. Н. Стребкова // Вестник науки и творчества. – 2017. – № 1. – С. 131–137.

7. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Математика (базовый уровень) (для 5–9 классов образовательных организаций). – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 106 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/13_ФРП_Матматика_5-9-классы_база.pdf (дата обращения: 12.04.2026). – Текст : электронный.

8. Шарыгин, И. Ф. Некоторые размышления по поводу школьного курса геометрии / И. Ф. Шарыгин // Учительская газета. – 1992. – № 20. – С. 11–13.

9. Шмелева, О. В. Наглядная геометрия / О. В. Шмелева // Школьная педагогика. – 2017. – № 2.1 (9.1). – С. 67–72.

METHODS OF ELECTRONIC TEACHING OF VISUAL GEOMETRY IN 5th GRADE

Annotation. The article examines the theoretical foundations of electronic learning of visual geometry in the 5th grade. The essence of the concept "visual geometry", principles of visualization and meaning formation of middle school students are revealed. Modern approaches to electronic learning of students in the content line "visual geometry", psycho-pedagogical aspects of its implementation and methodological requirements for electronic mathematics learning are analyzed. A comprehensive approach to the use of electronic educational resources for the formation of sustainable knowledge, skills and abilities, as well as the development of spatial thinking and geometric intuition in schoolchildren is proposed. The necessity of integrating traditional and digital methods to increase motivation and learning efficiency is substantiated.

Keywords: visual geometry, electronic learning, visualization, meaning formation, spatial thinking, 5th grade, the "Polygons" theme.

Chernetskaya D.A.
Scientific adviser: Evseeva E.G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Donetsk State University
E-mail: dasha.kormilets@bk.ru

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Чиркова С.Э.
Научный руководитель: Горун А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной статье представлено теоретическое обоснование и анализ возможностей игровых технологий в формировании межличностных отношений младших школьников. Обоснована необходимость целенаправленной педагогической работы по формированию межличностных отношений детей младшего школьного возраста. Выявлены педагогические условия эффективного применения игровых технологий в начальной школе.
Ключевые слова: игровые технологии, межличностные отношения, игра, детский коллектив, дети младшего школьного возраста.

Введение. Формирование межличностных отношений в младшем школьном возрасте является одной из ключевых психолого-педагогических проблем современной системы образования, потому что в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования особое внимание уделяется развитию коммуникативных компетенций, способности к сотрудничеству, эмпатии и конструктивному взаимодействию в детском коллективе. Е. А. Денисова указывает на то, что именно в младшем школьном возрасте закладываются основы социального поведения личности, формируются первичные навыки общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми [2]. Значительная часть младших школьников испытывает трудности в сфере межличностного общения, среди них наблюдаются конфликты, проявления агрессивности, замкнутость, неумение работать в группе. Во многом указанные факторы обусловлены снижением уровня живого общения, возрастанием роли цифровых технологий и недостаточным вниманием к социально-эмоциональному развитию детей младшего школьного возраст. С опорой на это, можем говорить о возрастающей потребности в поиске эффективных педагогических средств, направленных на формирование позитивных межличностных отношений в детском коллективе в условиях начальной школы.

По мнению В. А. Сокорутовой, одним из наиболее результативных и естественных для младших школьников средств педагогического воздействия являются игровые технологии, ведь игра все еще является важным видом деятельности младшего школьного возраста, обладает значительным воспитательным и развивающим потенциалом, позволяет ненавязчиво формировать социальные навыки, нормы поведения и ценностные ориентации [5]. Проблеме формирования межличностных отношений младших школьников уделяли внимание такие ученые, педагоги и психологи, как О. А. Гулевич [1], Е. А. Денисова [2], М. А. Мокаева [3], Д. С. Севбо [4], В. А. Сокорутова [5]. Несмотря на наличие научных исследований в данной области, остаётся недостаточно изученным вопрос системного использования игровых технологий именно как средства целенаправленного формирования межличностных отношений младших школьников в образовательном процессе начальной школы.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и анализ возможностей игровых технологий в формировании межличностных отношений младших школьников, а также выявление педагогических условий их эффективного применения в начальной школе.

Основная часть. Межличностные отношения в труде В. А. Сокорутовой рассматриваются как относительно устойчивая система субъективно значимых связей

между участниками совместной деятельности и общения, включающая эмоционально-оценочные, поведенческие и когнитивные компоненты. Для младшего школьного возраста специфика данных отношений определяется переходом ребёнка к новой социальной ситуации развития, связанной с включением в школьный коллектив и освоением позиции ученика, в период которого межличностные взаимодействия отличаются повышенной эмоциональной насыщенностью, ситуативной обусловленностью и выраженной зависимостью от внешней оценки, прежде всего со стороны значимых взрослых, в первую очередь учителя [5]. Оценка педагога выступает своеобразным посредником в формировании статуса ребёнка среди сверстников, задаёт нормативные ориентиры поведения и влияет на характер детских предпочтений и антипатий, то есть с помощью корректной оценку у учителя есть возможность влиять на принятие ученика в коллективе, а также способствовать укреплению межличностных отношений.

О. А. Гулевич также придерживается мнения, что существенным фактором развития межличностных отношений младших школьников является актуализация потребности в признании и принятии со стороны группы сверстников, ведь для ребенка с первых дней обучения становится значимым переживание принадлежности к классу как к социальному сообществу, наличие устойчивых дружеских контактов, а также возможность занимать определённое положение в системе внутригрупповых отношений [1]. Данные параметры прямо связаны с успешностью социальной адаптации к условиям школьного обучения, потому что благоприятные отношения повышают чувство психологической защищённости, способствуют развитию позитивной Я-концепции и формированию учебной мотивации, тогда как дефицит принятия, напротив, усиливает тревожность, способствует возникновению изоляции и снижает включённость в учебную деятельность.

Как пишет Д. С. Севбо, межличностные отношения в детском коллективе начальной школы выполняют одновременно ряд функций. Прежде всего, регулятивную функцию, поскольку задают рамки допустимого поведения и механизм социального контроля; коммуникативную, обеспечивая обмен информацией и координацию совместных действий; а также воспитательную, так как в процессе взаимодействия закрепляются социально одобряемые нормы, формируются нравственные качества и опыт сотрудничества [4]. Позитивная направленность межличностных отношений способствует становлению эмпатии, ответственности, способности к кооперации и конструктивному разрешению противоречий, в то время как негативные формы (конфликтность, отвержение, устойчивые межличностные напряжения) выступают фактором социальной дезадаптации, провоцировать эмоциональное неблагополучие и снижать учебную мотивацию В связи с этим одной из приоритетных задач педагогического сопровождения становится целенаправленное создание условий для поддержания благоприятного социально-психологического климата в классе для каждого учащегося, предупреждение форм отчуждения и формирование культуры уважительного взаимодействия среди детей младшего школьного возраста.

М. А. Мокаева описывает игровые технологии как совокупность методов, приёмов и организационных форм, обеспечивающих достижение образовательных и воспитательных целей посредством включения игровых механизмов в учебно-воспитательный процесс, отличительной особенностью которой является ориентация на активную позицию обучающегося. Ребёнок в рамках игровых технологий – это не объект педагогического воздействия, а субъект деятельности, принимающий правила, осуществляющим выбор, взаимодействующим с партнёрами и оценивающим результаты [3]. По сравнению с традиционными формами организации обучения, игровые технологии создают условия для повышения внутренней мотивации, развития

инициативности, самостоятельности и коммуникативной компетентности, а также для освоения норм группового взаимодействия младшими школьниками.

В младшем школьном возрасте игра еще сохраняет высокую развивающую значимость, выступая специфическим каналом освоения социального опыта, моделирования различных социальных ролей и отношений, воспроизведения и закрепления норм поведения и получения возможности безопасного экспериментирования с формами взаимодействия. Именно в ходе игры ребёнок младшего школьного возраста учится договариваться, учитывать позицию другого, распределять функции, принимать правила и контролировать собственные импульсивные реакции. Лишь при целенаправленной педагогической организации игровой деятельности она становится эффективным средством профилактики межличностных конфликтов, развития навыков сотрудничества и укрепления групповой сплочённости. Игровые технологии, которые активно внедряются в образовательную практику начальной школы, обладают значительным потенциалом в формировании доброжелательных отношений, повышении уровня взаимной поддержки и включённости каждого учащегося в жизнь класса.

В современной начальной школе применяются различные виды игровых технологий, выбор которых определяется непосредственно учителем, задачами конкретного этапа работы и особенностями детского коллектива. Рассмотрим каждый вид игр отдельно.

Сюжетно-ролевые игры направлены на освоение младшими школьниками социальных ролей, развитие способности к принятию позиции другого и расширение репертуара коммуникативных стратегий.

Дидактические игры обеспечивают усвоение учебного материала в начальной школе в условиях повышенной мотивации и одновременно формируют навыки взаимодействия по правилам, взаимопомощи и ответственности за общий результат класса.

Коммуникативные и тренинговые игры используются для целенаправленного развития у обучающихся умений слушать, вести диалог, выражать эмоции социально приемлемым способом, предотвращать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Игры-драматизации всегда вызывают положительные эмоции у учеников, способствуют развитию эмоциональной отзывчивости, пониманию переживаний другого человека, а также укреплению эмоциональных связей в группе младших школьников через совместное переживание и коллективное действие.

Перечисленные виды игровых технологий создают методически вариативные условия для развития ключевых аспектов межличностных отношений младших школьников, к которым относятся проявления принятия, доверия, кооперации, уважения к нормам группы и позитивного отношения к сверстникам.

Использование игровых технологий позволяет моделировать ситуации социального взаимодействия, в которых младшие школьники получают опыт конструктивного общения, выражают свои эмоции, проявляют инициативу и учатся понимать чувства других участников [5]. Перечисленные характеристики особенно важны для детей младшего школьного возраста с низким уровнем коммуникативной компетентности. Вместе с тем, систематическое использование игровых технологий в учебной и внеурочной деятельности способствует снижению уровня конфликтности в классе, повышению уровня взаимопонимания и доверия между учащимися начальной школы. Игровые формы работы положительно влияют на эмоциональное состояние детей младшего школьного возраста и создают благоприятную атмосферу для личностного развития.

Для достижения положительного эффекта в формировании межличностных отношений необходимо соблюдение ряда педагогических условий, под которыми понимаем совокупность организационных, методических и психолого-педагогических факторов, при которых игра действительно станет тем средством обучения и развития (а не просто развлечением), которое даст устойчивый образовательный результат. Педагогическим условиям эффективного применения игровых технологий уделяли внимание О. А. Гулевич [1], Е. А. Денисова [2], Д. С. Севбо [4] и другие. Рассмотрим их подробнее.

Первым условием выступает целеполагание и встроенность в образовательный процесс, предполагающая четкую постановку целей игры, ее соответствие теме урока и планируемым результатам.

Вторым условием является учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста, в рамках которого предполагается подбор игровых правил и ролей по возрасту (для младших школьников это краткие правила, наглядность, быстрый темп смены действий), учет уровня развития произвольности, тревожности, речевых и коммуникативных трудностей, а также вариативность сложности (уровни, подсказки), чтобы каждый ребёнок мог включиться и испытать достижение.

Третье педагогическое условие – это психологическая безопасность и позитивный климат, так как должны соблюдаться нормы взаимодействия, такие как уважение, запрет на высмеивание, поддержка, право на ошибку. Нужно уделять внимание профилактике игровой дискриминации, проявлениями которой часто бывает недопущение устойчивого закрепления статусов «сильный или слабый», «лидер или аутсайдер». Должны быть обеспечена поддержка учеником с низким статусом в классе через парные форматы, роли с гарантированным вкладом, микрогруппы.

Четвертым условием назовем чёткую организацию и управляемость игры, ведь учитель должен дать конкретную инструкцию (коротко, с демонстрацией), проговорить критерии. Понятные правила и заранее согласованные санкции, ограничение времени (таймер, сигналы начала/окончания) обеспечат корректную организацию игровой деятельности младших школьников. Продуманная структура также предполагает распределение ролей, порядок ходов, алгоритм действий, способы разрешения спорных ситуаций.

Методическая грамотность педагога (роль фасилитатора) – это пятое условие, при котором учитель не играет вместо младших школьников, а организует и поддерживает, наблюдает и задаёт вопросы, направляет к сотрудничеству. Здесь уместно использовать приёмы включения, такие как «вход в игру» (разминка), микрошаги, смена ролей, поддерживающие реплики. Достаточно внимания стоит уделить динамике группы, балансу активности, предупреждению доминирования отдельных участников.

Шестое условие – это содержательная насыщенность и развивающий потенциал, то есть игровые действия должны быть связаны с учебным и социальным содержанием (а не формальными «бегаем и собираем»). Учителю стоит уделить особое внимание познавательной или коммуникативной задаче, например, договориться, распределить функции, аргументировать, найти решение. Элементом проблемности и выбора могут быть альтернативы, стратегии, обсуждение и прочее.

Седьмым условием является грамотная организация пространства под формат игры, в качестве которого можно предложить ученикам круг, станции, работу в группах. Материалы должны быть доступными: карточки, жетоны, схемы, визуальные правила. Нужно минимизировать отвлекающие стимулы. При организации пространства крайне важно соблюдать технику безопасности и двигательную дозировку.

Последним, восьмым условием, назовем последовательность и регулярность применения, постепенное усложнение от простых игр по правилам к командным, ролевым, проектно-игровым формам.

Выводы. Игровые технологии обладают значительным потенциалом в формировании межличностных отношений учащихся начальных классов, потому что их использование способствует развитию коммуникативных навыков, эмпатии, умения сотрудничать и конструктивно взаимодействовать в детском коллективе. Игра выступает эффективным средством социализации, позволяющим создавать благоприятный психологический климат среди детей младшего школьного возраста. Полученные в ходе анализа психолого-педагогических источников результаты могут быть использованы в практической деятельности учителей начальных классов, педагогов-психологов и организаторов внеурочной работы, а перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией технологии формирования межличностных отношений младших школьников на основе современных игровых технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гулевич, О. А. Психология межгрупповых отношений: учебник для вузов / О. А. Гулевич. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2024. – 345 с.

2. Денисова, Е. А. Педагогические условия формирования межличностных отношений младших школьников: теоретический обзор / Е. А. Денисова, О. А. Тушканова // Поволжский вестник науки. – 2022. – № 3(25). – С. 62-65.

3. Мокаева, М. А. Как сформировать доброжелательные отношения у младших школьников / М. А. Мокаева // Воспитание школьников. – 2025. – № 6. – С. 57-60.

4. Севбо, Д. С. Формирование положительных взаимоотношений у младших школьников в игровых ситуациях / Д. С. Севбо // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-2. – С. 476-479.

5. Сокорутова, В. А. Формирование межличностных взаимоотношений младших школьников посредством игровых технологий / В. А. Сокорутова // Педагог. Творец. Личность. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. – С. 227-229.

FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH GAME TECHNOLOGIES

Annotation. This article provides a theoretical justification and analysis of the possibilities of game technologies in the formation of interpersonal relations of primary school students. The necessity of purposeful pedagogical work in the formation of interpersonal relations of children of primary school age is substantiated. Pedagogical conditions for the effective application of game technologies in primary school are identified.

Keywords: game technologies, interpersonal relationships, game, children's team, primary school children.

Chirkova S.E.
Scientific adviser: Gorun A.Y., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: sveta.romanova.000@mail.ru

УДК: 373.167.1:51

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ТЕМЕ «ФУНКЦИИ» В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОСЕТЕЙ

Чуб М.В.
Научный руководитель: Евсеева Е. Г., д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты изучения темы «Функции» в основной школе с использованием нейросетевых технологий. Предметом исследования является методика обучения теме «Функции» в основной школе с использованием нейросетей. В работе применялись методы теоретического анализа научно-методической литературы, обобщения педагогического опыта и моделирования учебных ситуаций. Представлены примеры использования нейросетей в рамках индуктивного и дедуктивного подходов, а также при реализации проблемного, исследовательского и игрового методов обучения.
Ключевые слова: функции, основная школа, нейросети, обучение математике, искусственный интеллект.

Современный этап развития образования характеризуется активной цифровизацией и внедрением технологий искусственного интеллекта в учебный процесс. В соответствии с Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года, утверждённой Правительство Российской Федерации, приоритетным направлением становится интеграция интеллектуальных технологий в различные сферы, включая общее образование [9]. В этой связи особую актуальность приобретает использование нейросетевых моделей в преподавании учебных предметов.

Одной из ключевых тем курса алгебры основной школы является тема «Функции», формирующая у учащихся представления о зависимости между величинами и закладывающая основу для дальнейшего изучения математики и смежных дисциплин. Однако практика обучения показывает, что усвоение понятия функции сопровождается существенными трудностями, связанными с недостаточной сформированностью абстрактного мышления и умения переходить от конкретных примеров к обобщениям [3].

В научной литературе представлены различные подходы к использованию нейросетевых технологий в обучении математике. Вместе с тем специфика изучения темы «Функции» в основной школе – как раздела, связанного с формированием абстрактных представлений и установлением зависимостей между величинами – требует уточнения методических решений по интеграции нейросетей в структуру урока. Возникает необходимость описания таких форм и приёмов работы с нейросетевыми инструментами, которые обеспечивают не только цифровую поддержку учебного процесса, но и способствуют осмысленному формированию понятия функции.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и представлении методических подходов к обучению теме «Функции» в основной школе с использованием нейросетевых технологий.

В условиях цифровизации образования нейросетевые технологии становятся неотъемлемой частью учебной деятельности современных школьников. Это подтверждается данными социологического исследования сервиса онлайн-опросов Anketolog, результаты которого были опубликованы информационным агентством ТАСС. Согласно результатам исследования, нейросети используют 62% опрошенных школьников, при этом 17% из них обращаются к возможностям искусственного интеллекта на регулярной основе [8].

Рассмотрим основные перспективы использования ИИ в процессе преподавания математики в общеобразовательном учреждении [1]: индивидуализация обучения;

виртуальный репетитор; выявление пробелов в знаниях; профориентация; оптимизация учебного процесса.

Также существуют основные вызовы использования искусственного интеллекта в преподавании математики [1]: чрезмерная индивидуализация учебного процесса [4]; акцент на узкопредметных достижениях; ограниченность адаптивных платформ предметными рамками [5]; недостаточное развитие саморегуляции учащихся [6]; сложность сочетания индивидуальной и групповой работы; риск негативного влияния на метакогнитивные навыки.

Так использование искусственного интеллекта в преподавании математики обладает значительным дидактическим потенциалом, связанным с расширением возможностей индивидуализации обучения, оперативной диагностикой затруднений и повышением эффективности организации учебного процесса. В то же время внедрение ИИ сопровождается рядом педагогических рисков, затрагивающих развитие самостоятельности, метакогнитивных умений и баланс между индивидуальной и коллективной формами работы. Это обуславливает необходимость взвешенного и методически продуманного применения нейросетевых инструментов в образовательной практике, ориентированного на сохранение развивающего характера обучения.

Для изучения особенностей оперирования понятиями различного уровня обобщенности у учащихся основной школы Д. А. Кузнецова и О. А. Братцева использовали субтест «Классификации». Данный субтест позволяет определить, с какими типами понятий подростки справляются успешнее: конкретными, смешанными или абстрактными. Результаты выполнения заданий показали, что обучающиеся обеих возрастных групп наиболее успешно справляются с заданиями, основанными на конкретных понятиях. Значительно большие затруднения у учащихся вызвали задания со смешанными и абстрактными понятиями. Наиболее низкие показатели были зафиксированы при выполнении заданий с абстрактными понятиями. Ученики 7-го класса хуже справлялись с абстрактными понятиями, а ученики 9-го класса – с заданиями со смешанными понятиями [3].

Образовательная среда оказывает заметное влияние на когнитивные функции и личностные характеристики учащихся. Разные условия обучения формируют особенности мышления, внимания, эмоционального состояния и мотивации, что особенно важно учитывать при изучении сложных тем, таких как «Функции», и при внедрении нейросетей в учебный процесс. Для наглядного сравнения ключевых характеристик школьников из двух типов образовательной среды представим их в таблице (см. Табл. 1) [2].

Таблица 1 – Сравнительная характеристика когнитивных и личностных особенностей школьников в цифровой и традиционной образовательной среде

Особенности	**Школьники из цифровой образовательной среды**	**Школьники из традиционной образовательной среды**
Понимание абстрактных понятий	Трудности в понимании аналогий между абстрактными понятиями	Лучше справляются с абстрактными понятиями, выше уровень логического мышления
Умственная работоспособность и внимание	Повышенный уровень умственной работоспособности, устойчивость и переключаемость внимания	Уровень умственной утомляемости выше, внимание менее переключаемое
Эмоциональная зависимость от интернета	Высокая эмоциональная зависимость, возможны проблемы с психическим и физическим здоровьем	Зависимость менее выражена, интернет используется преимущественно для поиска информации и общения
Тревожность и эмоциональность в учебной деятельности	Меньшая тревожность	Более тревожны и эмоциональны
Мотивы обучения	Социальное одобрение, боязнь наказания	Социальное одобрение, боязнь наказания

В современной методике обучения математике выделяют два основных подхода к изучению понятия функции: индуктивный и дедуктивный [7]. Каждый из них имеет свои методические особенности и по-разному влияет на формирование у учащихся представлений о функциональной зависимости.

В условиях использования нейросетей оба подхода к изучению понятия функции могут быть эффективно интегрированы в образовательный процесс. При реализации индуктивного подхода нейросети могут использоваться для генерации разнообразных примеров функциональных зависимостей, визуализации изменения одной величины в зависимости от другой, а также для построения таблиц и графиков на основе заданных данных. Это позволяет учащимся анализировать конкретные ситуации, выявлять закономерности и самостоятельно формулировать обобщения, что соответствует движению от частного к общему. Например, нейросеть строит несколько графиков по формулам ($y = x$, $y = 2x$, $y = x^2$), учащимся предлагается сравнить графики и сделать вывод о характере изменения функций (см. Рис. 1).

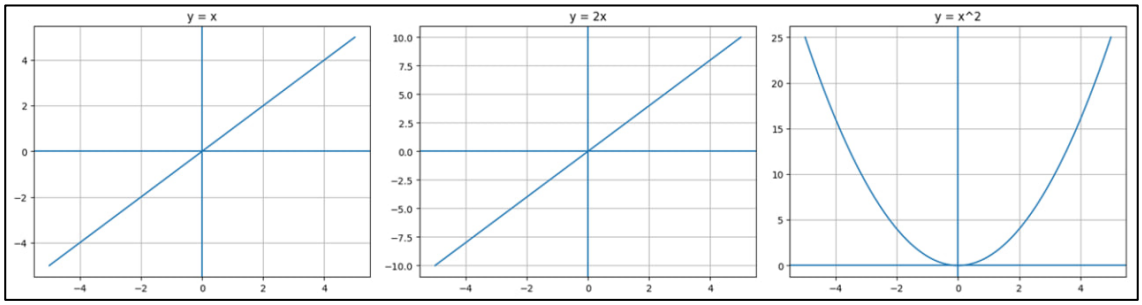
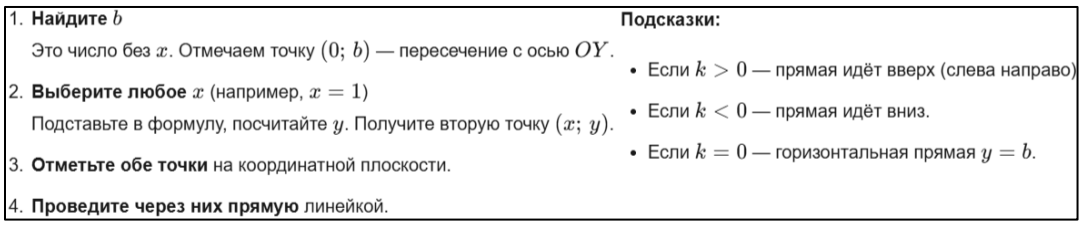


Рис. 1 – Применение нейросети ChatGPT для построения графиков

При реализации дедуктивного подхода нейросети могут применяться для структурированного представления теоретического материала, разъяснения формальных определений и установления логических связей между основными понятиями темы «Функции». С их помощью возможно оперативное создание заданий, направленных на применение общего определения функции к конкретным ситуациям, а также организация самостоятельной работы учащихся по закреплению материала. Использование нейросетей в рамках дедуктивного подхода способствует более глубокому осмыслению теоретических положений, развитию аналитического мышления и формированию навыков систематизации знаний. Например, нейросеть по запросу учителя формирует пошаговое объяснение построения графика линейной функции с комментариями к каждому этапу (см. Рис. 2).


1. **Найдите** b

   Это число без x. Отмечаем точку $(0;\ b)$ — пересечение с осью OY.

2. **Выберите любое** x (например, $x = 1$)

   Подставьте в формулу, посчитайте y. Получите вторую точку $(x;\ y)$.

3. **Отметьте обе точки** на координатной плоскости.

4. **Проведите через них прямую** линейкой.

Подсказки:

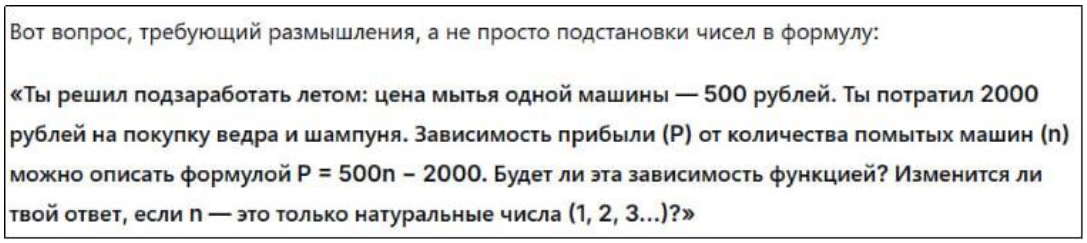
- Если $k > 0$ — прямая идёт вверх (слева направо)
- Если $k < 0$ — прямая идёт вниз.
- Если $k = 0$ — горизонтальная прямая $y = b$.

Рис. 2 – Применение нейросети YandexGPT для пошагового объяснения

К таким подходам относятся: проблемное обучение, исследовательский метод, игровой метод с применением дидактических игр. Указанные методы позволяют сочетать объяснение теоретического материала с практико-ориентированной деятельностью, формированием учебной мотивации и развитием навыков анализа, выдвижения гипотез и проверки решений. Особую роль при этом играет использование

нейросетевых инструментов как средства генерации заданий, вопросов проблемного характера, подсказок и альтернативных объяснений.

Пример использования метода проблемного обучения при изучении темы «Функции» с применением нейросети может быть организован следующим образом. После введения базового представления о зависимости между величинами учитель ставит перед учащимися проблемный вопрос, сформированный с помощью нейросети. Для этого учитель задаёт нейросети запрос: «Сгенерируй исследовательское задание для 9-го класса по теме «Функция»: нужно исследовать, как меняется значение у при изменении x по заданной формуле, с таблицей и вопросами для вывода. Писать кратко» (см. Рис. 3). Полученную формулировку учитель предъявляет классу как учебную задачу без готового решения.


Вот вопрос, требующий размышления, а не просто подстановки чисел в формулу:

«Ты решил подзаработать летом: цена мытья одной машины — 500 рублей. Ты потратил 2000 рублей на покупку ведра и шампуня. Зависимость прибыли (P) от количества помытых машин (n) можно описать формулой P = 500n – 2000. Будет ли эта зависимость функцией? Изменится ли твой ответ, если n — это только натуральные числа (1, 2, 3...)?»

Рис. 3 – Применение нейросети DeepSeek для формулировки проблемного вопроса

Далее организуется обсуждение: учащиеся предлагают варианты ответа, объясняют ход рассуждений, приводят примеры. Если возникает затруднение, учащимся разрешается сформулировать уточняющий запрос к нейросети (например, с просьбой объяснить условие более простыми словами или проверить предложенный пример). Полученные пояснения не принимаются как окончательный ответ, а становятся материалом для критического анализа и коллективного обсуждения. Учитель направляет диалог, соотносит высказанные версии с изучаемым определением функции и подводит класс к обоснованному выводу.

Пример применения исследовательского метода при изучении темы «Функции» с использованием нейросети может быть организован в формате мини-исследования зависимости между переменными величинами. Учитель предварительно объясняет учащимся порядок выполнения работы и структуру протокола исследования (цель, гипотеза, таблица значений, наблюдения, вывод). Далее учитель формирует запрос к нейросети, например: «Сгенерируй исследовательское задание для 9-го класса по теме «Функция»: нужно исследовать, как меняется значение у при изменении x по заданной формуле, с таблицей и вопросами для вывода. Писать кратко» (см. Рис. 4). Полученное задание выдается учащимся без готовых результатов.

Учащиеся получают исследовательское задание и проводят работу по предложенному протоколу: строят таблицу значений, вычисляют результаты, анализируют, как изменяется зависимая величина, формулируют наблюдения и выводы. В процессе выполнения допускается обращение к нейросети с консультационными запросами (например, с просьбой проверить вычисления или пояснить шаг построения таблицы значений), но без запроса готового вывода. После завершения работы учащиеся представляют заполненный протокол для проверки – либо учителю, либо через нейросеть по проверочному запросу, сформулированному по шаблону. При выявлении ошибок выполняется корректировка и повторная сдача.

1. Заполнение данных

Вычисли значения y по формуле и заполни таблицу:

x	-1	0	1	2	3	4	5
y							

2. Вопросы для анализа

1. **Направление движения:** Как ведет себя значение y (растет или уменьшается) на промежутке x от -1 до 2?
2. **Смена поведения:** После какого значения x функция перестает убывать и начинает возрастать?
3. **Нули функции:** При каких значениях x переменная y становится равной нулю?

3. Вывод

Опиши кратко: на каком интервале функция убывает, на каком — возрастает, и в какой точке она принимает свое самое маленькое (минимальное) значение.

Рис. 4 – Применение нейросети MathGPT для создания мини-исследования

Пример применения метода дидактических игр при изучении темы «Функции» с использованием нейросети может быть реализован в формате интерактивной учебной игры на распознавание и интерпретацию функциональных зависимостей. Учитель объясняет учащимся цель игры (закрепление понимания зависимости между переменными, способов задания функции, чтения таблиц и графиков) и порядок её проведения. Далее учитель формирует запрос к нейросети, например: «Сгенерируй дидактическую игру для 9-го класса по теме «Функции»: формат – серия заданий с выбором ответа и короткой обратной связью, с нарастающей сложностью». Полученный игровой сценарий используется как основа занятия (см. Рис. 5).

Задание 1: Что такое область определения функции?

- А) Набор всех возможных значений аргумента.
- Б) Максимальное значение функции.
- **Правильный ответ:** А

Обратная связь: Область определения — это множество значений, которые принимает аргумент (переменная x).

Задание 2: Функция задана формулой $y = 2x + 3$. Чему равно значение y при x=4?

- А) 8
- Б) 11
- **Правильный ответ:** Б

Обратная связь: Подставьте x=4 в формулу и получите правильный ответ.

Рис. 5 – Применение нейросети GigaChat для создания интерактивной игры

Учащиеся поочерёдно или в малых группах взаимодействуют с нейросетью: вводят игровые запросы по предложенному учителем шаблону, получают задания, выполняют их и фиксируют свои ответы. Допускается несколько раундов с разными типами представления функции (формула, таблица, словесное описание). Нейросеть в ходе игры выдает новые задания по тому же шаблону запроса, что обеспечивает вариативность и повторяемость практики. После завершения игрового этапа учитель организует коллективное обсуждение результатов: разбираются типичные ошибки, обсуждаются стратегии решения и формулируются обобщающие выводы.

Выводы. В ходе исследования были обоснованы методические возможности использования нейросетевых технологий при изучении темы «Функции» в основной школе. Показано, что интеграция нейросетей в структуру урока может быть эффективно

реализована в рамках индуктивного и дедуктивного подходов, а также при применении проблемного, исследовательского и игрового методов обучения. Выявлено, что при методически продуманной организации работы нейросети способствуют формированию понятия функциональной зависимости, развитию аналитического мышления и повышению познавательной активности учащихся.

Перспективы дальнейших исследований связаны с экспериментальной проверкой эффективности предложенных методических решений, а также с изучением влияния нейросетей на развитие метакогнитивных умений и учебной самостоятельности школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гулынина, Е. В. Искусственный интеллект и персонализированное обучение: перспективы и вызовы в контексте преподавания математики / Е. В. Гулынина, А. Д. Омарова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 82-92.

2. Когнитивные функции и личностные особенности школьников в разных образовательных средах / Ю. Н. Гут, М. К. Кабардов, Ю. П. Кошелева, О. А. Москвитина // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5(53). – С. 323-333. – DOI 10.32744/pse.2021.5.22.

3. Кузнецова, Д. А. Особенности развития мышления в подростковом возрасте / Д. А. Кузнецова, О. А. Братцева // Молодой ученый. – 2018. – № 22(208). – С. 285-287.

4. Лихарева, О. А. Междисциплинарное обучение в школе: теория и практика / О. А. Лихарева, Д. Ю. Плетнева // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2021. – № 5. – С. 42-55. – DOI 10.24412/2304-120X-2021-11030.

5. Методы формирования у обучающихся навыков самоорганизации и саморегуляции / З. Ш. Таскирова, А. Патдыева, Б. В. Сангаджиев [и др.] // Экономика и предпринимательство. – 2024. – № 1(162). – С. 1145-1149. – DOI 10.34925/EIP.2024.162.1.220.

6. Новикова, В. В. Возможности и ограничения искусственного интеллекта в реализации персонализированного обучения / В. В. Новикова // Цифровые трансформации в образовании (E-Digital Siberia'2023) : Материалы VII Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 20 апреля 2023 года. – Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2023. – С. 228-233.

7. Погодина, И. Методические особенности изучения функции в школьном курсе математики / И. Погодина // Образование, здравоохранение, культура, демография: социальные проблемы современного общества : Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Москва, 20 августа 2017 года. – Москва: Научная общественная организация "Профессиональная наука", 2017. – С. 183-188.

8. Тасс. Anketolog.ru: более 60% российских школьников используют нейросети для учебы : сайт. – Москва, 2025. – URL: https://tass.ru/obschestvo/24920961 (дата обращения: 18.01.2026). – Режим доступа: для всех пользователей. – Текст : электронный.

9. Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»). — Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/law/podborki/iskusstvennyj_intellekt/ (дата обращения: 22.04.2025).

METHODS OF TEACHING THE TOPIC "FUNCTIONS" IN SECONDARY SCHOOL USING NEURAL NETWORKS

Annotation. The article discusses the methodological aspects of studying the topic "Functions" in secondary schools using neural network technologies. The subject of the study is the process of integrating artificial intelligence tools into the structure of an algebra lesson. The article uses theoretical analysis of scientific and methodological literature, generalization of pedagogical experience, and modeling of educational situations. It presents examples of using neural networks in inductive and deductive approaches, as well as in problem-based, research-based, and game-based learning methods.

Keywords: functions, primary school, neural networks, mathematics education, and artificial intelligence.

Chub M.V.
Scientific adviser: Evseeva E.G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Donetsk State University
E-mail: tchubmix@yandex.ru

УДК 376.0

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шамдан Л.А.
Научный руководитель: Савенкова Ю.Я., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной статье рассматривается значение формирования социальных умений у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью, раскрывается значение игровой деятельности в развитии коммуникативных умений социального взаимодействия. Приведены примеры целесообразности применения разнообразных форм игровой деятельности – дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных и театральных в коррекционной работе.
Ключевые слова: социальные навыки, младшие школьники, умственная отсталость, игровая деятельность, социализация.

Введение. Социально-педагогическая интеграция и адаптация детей с нарушенным интеллектуальным развитием остаётся одной из ключевых и острых тем в современной коррекционной педагогике и специальной психологии. В быстро трансформирующемся обществе возрастает требование к уровню социальной зрелости личности. Процесс встраивания в социальное пространство для ребят с лёгкой степенью умственной отсталости сталкивается с серьёзными препятствиями, обусловленными как базовым дефицитом (повреждением ЦНС), так и вторичными нарушениями в развитии познавательных процессов, регуляторных функций и эмоциональной сферы. Невосприимчивость к социальным сигналам и трудности соблюдения норм поведения зачастую провоцируют их отстранение от окружения.

Актуальность данной статьи обусловлена потребностью в поиске эффективных способов компенсации недостаточного развития социальных навыков у школьников с лёгкой умственной отсталостью. Хотим обратить внимание, что младший школьный возраст представляет собой важный период, склонный к формированию основ этического поведения, коммуникативных умений и умений сотрудничества в группе. Как раз в это время закладываются ключевые элементы социальной адаптации, которые в будущем напрямую влияют на успехи в учёбе и выбор карьеры.

Тем не менее, у детей с лёгкой умственной отсталостью процесс становления социальных навыков происходит замедленнее и сложнее, чем у ровесников с типовым уровнем развития. Отмечаются сниженная заинтересованность в общении, затруднённое восприятие эмоционального состояния собеседника, некорректная реакция на социальные сигналы, а также доминирование импульсивного поведения.

В научной литературе накоплен большой опыт изучения особенностей социализации детей с нарушениями интеллектуального развития, данной проблемой занимались такие учёные как А.С. Бахарева [1], Л.С. Выготский [2], Т.И. Кузьмина [4], С.Я. Рубинштейн [6], и др.

Тем не менее, хотя проблема получила всестороннее теоретическое осмысление, вопросы применения коррекционного потенциала игровой деятельности как ведущего механизма формирования социальных умений в рамках современных условий образования до конца не проработаны.

Традиционные формы педагогического воздействия зачастую оказываются малодоступны для детей с лёгкой умственной отсталостью, тогда как игровые технологии позволяют сделать социальные нормы более осязаемыми и эмоционально

выразительными. Не до конца раскрыты пути плавного перехода от игрового взаимодействия к реальным формам социального общения.

Цель статьи – теоретически обосновать и подробно рассмотреть особенности использования игровой деятельности как инструмента формирования социальных навыков у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости.

Основная часть. Формирование социальных навыков у детей с лёгкой умственной отсталостью невозможно без учёта их особых психологических и физиологических особенностей. У этих обучающихся наблюдается нарушение комплексной деятельности мозга, проявляющееся в твёрдой, негибкой мыслительной деятельности, затруднённом обобщении информации и фрагментарном восприятии действительности.

Хотим отметить, что в социальной сфере это влечёт за собой трудности при самостоятельном освоении сложных моделей межличностного общения. Ключевые компоненты социальных навыков – это умение эффективно общаться (слушать, задавать вопросы, вступать в диалог), контролировать своё поведение (соблюдение правил, управление импульсами) и распознавать эмоциональные состояния окружающих. При отсутствии системной коррекции данные навыки остаются недоразвитыми.

В коррекционной работе особое значение имеет игровая деятельность, которая выступает важнейшим средством компенсации дефицитов. По мнению Л.С. Выготского [2], игра в раннем школьном возрасте выполняет функцию «зоны ближайшего развития», способствуя становлению личности. Для детей с интеллектуальными нарушениями она представляет собой естественный и интересный путь адаптации к общественным нормам, позволяя моделировать социальные взаимодействия в упрощённой, визуально доступной форме.

Благодаря игре ребёнок может экспериментировать, совершать ошибки и получать обратную связь в условиях, обеспечивающих психологическую безопасность.

Ключевые направления применения игровых методов:

1. Развитие коммуникативных навыков через дидактические игры. На первоначальном этапе рекомендуются игровые формы с чётко определёнными правилами, ориентированные на формирование основ общения. Такие занятия помогают детям научиться следовать очередности, обращаться к партнёрам по имени, грамотно формулировать просьбы. Дидактические игры создают предсказуемую и комфортную социальную среду, минимизируя тревожность у детей с нарушением интеллекта. Они служат платформой для отработки стандартных форм взаимодействия, которые затем могут быть применены в повседневной жизни.

2. Сюжетно-ролевые игры как форма социального моделирования. Этот тип игровой деятельности считается наиболее результативным для социализации. Из-за ограниченности воображения дети с умственной отсталостью часто сталкиваются с трудностями в принятии и поддержании ролевой позиции. Однако специально спроектированные сценарии (например, «Магазин», «Детская поликлиника», «Городская почта») позволяют им вживаться в реалистичные социальные контексты.

Педагог здесь выступает не просто как организатор, но и как модель социально адекватного поведения, демонстрируя правильные формы общения. Проигрывание различных ролей помогает освоить нормы этикета, научиться конструктивному решению конфликтов и понять профессиональные роли других людей. Таким образом, происходит преодоление эгоцентризма и формируется представление о том, что каждый человек в общении имеет свои потребности и права [1].

3. Театрализованные занятия и формирование эмоционального интеллекта. Одной из ключевых проблем для младших школьников с умственной отсталостью остаётся трудность распознавания эмоций (алекситимия). Участие в театральных постановках даёт ребёнку шанс попробовать себя в импровизационной мимике, жестикуляции и интонационной выразительности. Преображение в образ персонажа с определённой

психологической характеристикой помогает осознанно воспринять связь между внутренним состоянием человека и его внешним выражением. Обсуждение сюжетов сказок способствует четкому различению таких категорий, как «добро» и «зло», «помощь» и «вред», что имеет решающее значение для становления моральной позиции. Такое обучение заложит фундамент для развития эмпатии – умения сопереживать другим, уровень которой у этих детей по сравнению с одноклассниками обычно значительно ниже.

4. Подвижные игры с установленными правилами как средство тренировки саморегуляции. Дети с лёгкой степенью умственной отсталости зачастую склонны к повышенной возбудимости, двигательной неадекватности и нарушению дисциплины. Участие в подвижных играх требует точного следования правилам и согласованности действий в команде. Необходимость ждать сигнала, своевременно останавливаться или менять направление двигаться, развивает процессы торможения в коре головного мозга и формирует навык преднамеренного контроля своих поступков в коллективе. Овладение принципом «играть по правилам» служит основой для последующего формирования социально адаптированного и ответственного поведения в общественных условиях [3].

Доказанная эффективность игровой деятельности обусловлена её высокой эмоциональной вовлечённостью. В отличие от учебной деятельности, игра не провоцирует у ребёнка с нарушениями интеллекта тревожности, страха перед ошибкой или оценкой взрослого. В игровой ситуации ребёнок многократно отрабатывает социальные формы поведения, пока они не станут автоматическими.

Итоги коррекционной работы с использованием игровых приёмов демонстрируют положительный сдвиг по ряду показателей:

— рост инициативности в общении с ровесниками и взрослыми;

— заметное снижение количества конфликтов и случаев бессмысленной агрессии;

— усвоение и активное применение элементов речевой этиологии;

— способность долго сохранять режим, соответствующий групповым нормам, даже без внешнего контроля [5].

Ключевым фактором успешности выступает пошаговый подход к внедрению игровых технологий. На первом этапе (ознакомительном) педагог познакомит детей с необходимыми атрибутиками и базовыми действиями в игре. На втором этапе (формирующем) внимание переносится на взаимодействие между участниками, при этом учитель выступает в роли помощника. На третьем этапе (закрепления) создаются условия для применения навыков, полученных во время игры, в реальных бытовых ситуациях – в классе, столовой, на детской площадке.

Заключение. Игровая деятельность представляет собой ключевой и незаменимый элемент коррекционно-педагогического воздействия, ориентированного на развитие социальных компетенций у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью. Благодаря уникальному сочетанию имитации жизненных ситуаций и соблюдению установленных правил, она помогает осмыслить сложные социальные нормы, превращая их в понятные и естественные формы взаимодействия. Навыки, сформированные в ходе игровой практики, становятся прочной основой для самостоятельной жизни, адаптации.

Таким образом, регулярная и целенаправленная работа с различными типами игр способствует не только улучшению коммуникативных способностей, но и эффективной коррекции эмоционально-волевых проявлений у учащихся. Рассмотрев функции игры, мы проанализировали практическую пользу предложенных игровых методик, которые можно использовать в рамках специальных (коррекционных) учебных заведений, реабилитационных центров, а также при организации образовательного процесса в условиях инклюзии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахарева, А. С. Коррекционно-развивающий потенциал игры в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья: монография / А. С. Бахарева. – Самара: Изд-во СГСПУ, 2022. – 145 с.

2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 160 с. – (Антология мысли).

3. Конева, Е. В. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями средствами игровой деятельности / Е. В. Конева // Специальное образование. – 2020. – № 4. – С. 55–68

4. Кузьмина, Т. И. Психологическая диагностика социальной компетентности лиц с интеллектуальными нарушениями: учебное пособие / Т. И. Кузьмина. – Москва: МГППУ, 2021. – 128 с.

5. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии : практическое пособие / А. Р. Маллер. – Москва: Аркти, 2017. – 176 с. –

6. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие / С. Я. Рубинштейн. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 210 с.

FORMATION OF SOCIAL SKILLS IN YOUTH SCHOOLCHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL RETARDATION THROUGH GAME ACTIVITIES

Annotation. This article reveals the multidimensional task of forming social skills in younger students with mild mental retardation (intellectual disabilities). The author argues the expediency of using various forms of play activity – didactic, story-role, mobile and theatrical – as the main and most appropriate way to correct the physiological and psychological characteristics of this group of children deficiencies in communication and emotional-free sphere. The paper examines in detail the features of difficult socialization caused by organic changes in the central nervous system, as well as the mechanism of the impact of gaming practices on the development of empathy, self-control skills and the ability to build productive communication with classmates. The scientific substantiation of the benefits of simulation modeling of real-life situations for the assimilation of standard patterns of behavior is presented. The material is focused on an applied purpose and includes practical guidance on the consistent integration of game techniques into the curriculum of special (correctional) institutions.
Keywords: social skills, primary school students, mental retardation, play activity, socialization.

Shamdan L.A.
Scientific Supervisor: Y.Ya. Savenkova, Senior Lecturer
Donetsk State University

УДК 376.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Шевченко В.Д.
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей психического развития детей с задержкой психического развития (ЗПР). Рассматриваются классификация, этиология и патогенез данного феномена. Описаны методы диагностики и коррекции, применяемые в отечественной практике. Приводятся рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса и психологической поддержки детей с ЗПР. Результаты исследования подтверждают необходимость комплексного подхода к решению проблемы ЗПР, основанного на индивидуальном подходе и раннем вмешательстве.
Ключевые слова: задержка психического развития, диагностика, коррекция, психическое развитие, образование.

В отечественных научных трудах первоначально клиническими специалистами была обозначена проблема задержек психического развития. Сам термин «задержка психического развития» впервые введен Г.Е. Сухаревой. Данный феномен характеризуется снижением скорости психологического созревания, личностной инфантильностью, умеренными отклонениями когнитивных функций, которые качественно отличаются от проявлений олигофрении и имеют тенденции к компенсаторному восстановлению. Исходя из этих критериев, Г.Е. Сухарева классифицировала шесть специфичных форм нарушений, принципиально отличающихся от диагноза «олигофрения»:

1) интеллектуальные отклонения, возникающие у детей вследствие замедленного темпа формирования психики под воздействием неблагоприятных условий окружающей среды и воспитания;

2) нарушения умственного функционирования, проявляющиеся на фоне продолжительного истощающего состояния организма, вызванного хроническими соматическими патологиями;

3) расстройства интеллектуальной сферы, характерные для различных вариантов детского инфантилизма;

4) вторичные проявления интеллектуальной недостаточности, развивающиеся на фоне поражения органов слуха, зрения, дефектов речи, дислексии и дисграфии;

5) интеллектуальные дисфункции, выявляемые у детей в период остаточных явлений и отдаленных последствий перенесённых инфекционных заболеваний и черепно-мозговых травм;

6) умственные дефициты, сопровождающие прогрессирующие неврологические и психопатологические заболевания [1].

Значительным вкладом в изучение особенностей детей с задержкой психического развития стало научное наследие К.С. Лебединской и её исследовательской группы в 70-х – 80-х годах прошлого века. Руководствуясь этиологическим подходом, она сформулировала четыре ключевых типа ЗПР, активно применяемых и в настоящее время в практике специализированных учреждений для коррекции и поддержки детей с подобными проблемами:

1) задержка психического развития конституционального происхождения;

2) задержка психического развития соматогенного происхождения;

3) задержка психического развития психогенного происхождения;

4) задержка психического развития церебрально-органического генеза [5].

Клинико-психологическая структура каждого из указанных типов задержки психического развития отличается характерным сочетанием признаков эмоциональной незрелости и интеллектуальной ограниченности. Со временем динамика этих расстройств значительна: они могут исчезнуть самостоятельно или трансформироваться в более стойкую патологическую форму, что зависит от общего хода развития ребёнка и эффективности проводимых лечебных и коррекционно-развивающих мероприятий.

Актуальность изучения ЗПР обусловлена несколькими факторами:

1. Социальная значимость: задержка психического развития оказывает значительное влияние на социальную адаптацию ребенка, определяя перспективы его успешного взаимодействия с окружающими людьми и участие в общественной жизни.\

2. Образовательные последствия: дети с ЗПР испытывают серьёзные трудности в обучении, что снижает эффективность образовательного процесса и требует разработки специальных методик педагогического сопровождения.

3. Медицинские причины: причины появления ЗПР многообразны и включают как биологические факторы (например, инфекции, травмы мозга), так и социально-педагогические условия, влияющие на темпы развития ребенка.

4. Психолого-педагогический аспект: необходимо глубокое понимание особенностей познавательных процессов, эмоционально-волевого развития и социальной адаптации детей с ЗПР для эффективного планирования коррекционной работы.

Исследование особенностей психического развития детей с задержкой психического развития имеет большое значение для повышения качества образовательной и медицинской помощи таким детям, способствует разработке эффективных методов диагностики и реабилитации, обеспечивая каждому ребенку возможности полноценного развития и интеграции в общество.

Факторы возникновения задержки психического развития разнообразны. Среди них выделяют инфекционные процессы, интоксикации и травматические повреждения мозга, действующие в ранние периоды внутриутробного и раннего внеутробного развития ребёнка. Немаловажную роль играют также неблагоприятные социальные условия микросреды, способствующие ухудшению состояния ребёнка [2].

Дети с данным нарушением демонстрируют нестабильность внимания, характеризующуюся колебаниями концентрации и неравномерностью работоспособности. Им сложно сосредоточиться и удерживать внимание на выполнении определённой деятельности длительное время. Отмечается отсутствие чёткой направленности действий, склонность действовать спонтанно и легко отвлекаться. Иногда наблюдаются признаки заторможенности, выражающейся в трудностях переключения с одного вида деятельности на другой. У старших дошкольников отмечается низкая сформированность способности произвольно регулировать своё поведение, что осложняет успешное освоение учебных заданий.

Исследования показали, что значительная часть детей сталкивается с проблемами восприятия зрительной, слуховой и тактильной информации. Скорость осуществления процессов восприятия значительно ниже нормы. Общая ориентировочно-исследовательская деятельность находится на низком уровне развития: дети не способны эффективно исследовать предметы, слабо проявляют интерес к изучению свойств объектов, продолжительное время используют практические методы оценки характеристик окружающих вещей [3].

В отличие от детей с умственной отсталостью, дошкольники с задержкой психического развития успешно справляются с практической дифференциацией свойств предметов, однако процесс накопления и вербализации сенсорного опыта протекает медленно. Несмотря на умение адекватно реагировать на словесные инструкции («дай

красный карандаш»), самостоятельное называние цвета демонстрируемого предмета вызывает значительные затруднения.

Особое затруднение вызывают у детей формирование представлений о величине предметов, выделение и наименование отдельных размерных характеристик (длины, ширины, высоты, толщины). Наблюдаются проблемы с развитием аналитико-познавательного восприятия: дети не умеют распознавать ключевые компоненты структуры предметов, их взаиморасположение и второстепенные детали. Процесс формирования целостного визуального образа предмета протекает замедленно, что проявляется в трудностях изобразительной деятельности. Нарушения слухового восприятия незначительны, однако у некоторых детей возникают сложности с восприятием невербальных звуков, преимущественно страдает развитие фонематической системы [5].

Вышеописанные особенности ориентировочно-исследовательского поведения распространяются и на сферу тактильно-двигательного восприятия, играющего важную роль в обогащении чувственного опыта ребёнка и позволяющего получать информацию о характеристиках предметов, таких как температура, текстура материалов, качество поверхности, форма и размеры. У детей затруднено узнавание предметов посредством осязания.

У детей с задержкой психического развития наблюдается замедленное формирование межанализаторных связей, лежащих в основе сложных видов деятельности. Имеются нарушения зрительно-моторных и слухо-зрительно-моторных координаций, что впоследствии препятствует эффективному обучению чтению и письму. Недостаточное взаимодействие между различными органами чувств выражается в несформированном чувстве ритма и затруднении освоения пространственной ориентации [4].

Особенности памяти у детей с задержкой психического развития проявляются в зависимости от происхождения самого расстройства. Прежде всего, у них ограничено количество удерживаемой информации и снижена устойчивость сохранения сведений. Воспроизведение информации зачастую неточное и быстро утрачиваемое. Наиболее уязвимой является именно вербальная память. Однако при грамотном педагогическом подходе дети способны осваивать элементарные мнемонические техники и логически организованные способы запоминания.

Развитие мыслительной деятельности у таких детей существенно отличается от общепринятых стандартов. Уже на этапе наглядно-образного мышления обнаруживаются отставания, выражающиеся в затруднениях формирования четких мысленных образов и полноценных представлений. Специалисты отмечают особые сложности в синтезе цельных изображений из фрагментов и обратном процессе выделения элементов из общей картины, а также в операциях с образами в пространстве. Деятельность детей с задержкой психического развития носит преимущественно воспроизводящий характер, наблюдается снижение способностей к креативному формированию новых образов. Формирование мыслительных операций проходит замедленными темпами. К концу дошкольного возраста у таких детей не достигается соответствующий возрасту уровень развития словесно-логического мышления: они неспособны выделить существенные признаки при обобщениях, объединяя объекты чаще по ситуационным или функциональным характеристикам. Например, на вопрос «Что объединяет диван, шкаф, кровать и стул?» ребёнок может ответить: «Всё это есть у нас дома», «Всё стоит в комнате», «Всё необходимое человеку» [3].

Детям с задержкой психического развития трудно сравнивать предметы, поскольку они склонны выбирать случайные характеристики, испытывая трудности даже в определении различий. Например, на вопрос «Чем отличаются люди от животных?» ребёнок может сказать: «Люди носят тапочки, а животные – нет». Тем не менее, в отличие

от умственно отсталых сверстников, дошкольники с ЗПР после своевременной поддержки показывают более высокий уровень выполнения заданий, приближенный к возрастной норме.

Отдельного рассмотрения заслуживают особенности речевого развития у детей с задержкой психического развития. Речевые нарушения у таких детей носят системный характер и являются частью основного дефекта. Многие из них сталкиваются с проблемами звукопроизношения и фонетического восприятия. Значительная доля воспитанников специализированных групп страдает дизартрией – распространенным речевым нарушением [2].

Импрессивная речь детей с задержкой психического развития характеризуется трудностями понимания сложных многоуровневых инструкций и логико-грамматических конструкций вроде «Коля старше Миши», «Берёза растёт на краю поля». Они плохо воспринимают подтекстовые смыслы повествования, испытывают затруднения при интерпретации текста, что создаёт сложности с пониманием и осознанием смысла рассказов, сказок и текстов для пересказа. Словарь детей данной категории ограничен: редко употребляются прилагательные, наречия, глаголы применяются скупо. Процессы образования новых слов развиваются позднее обычного, этап активного детского словотворчества начинается позже положенного срока и затягивается вплоть до 7-8-летнего возраста.

Структура грамматического строя речи у таких детей обладает рядом характерных особенностей. Некоторые грамматические категории почти не используются ими в речи, причем число ошибок при построении предложений превышает количество ошибок в словоизменении. Хотя ребёнку ясна суть изображённого сюжета или прослушанной истории, и он верно отвечает на вопросы взрослого, выразить свою мысль в полной и связной форме ему бывает непросто [1].

Неразвитость внутренних речевых механизмов отражается не только в сложностях грамматического построения предложений, но и в формировании связной устной речи. Детям трудно пересказывать короткие рассказы, составлять последовательные описания по сериям картинок, давать полное изложение увиденной ситуации, а также создавать собственные творческие рассказы.

Необходимо подчеркнуть, что характер речевых нарушений у детей с задержкой психического развития весьма вариабелен, так же как различаются формы сочетания нарушений разных аспектов языковой системы. Вышеперечисленные особенности особенно заметны в игровой деятельности детей с ЗПР: у них заметно снижается интерес к играм и игрушкам, сложно формулируется игровой замысел, сценарии игр повторяются однотипно и сосредоточены преимущественно вокруг бытовых ситуаций [4].

Проявление ролевого поведения у таких детей отличается повышенной импульсивностью: ребёнок может решить поиграть в больницу, с энтузиазмом облачится в белый халат, возьмёт медицинский чемоданчик, но неожиданно направится в магазин, привлечённый яркими предметами в игровой зоне или действиями других ребят. Игра как совместная деятельность также развита недостаточно: дети редко взаимодействуют друг с другом в процессе игры, игровые союзы непрочны, конфликты случаются часто, а коллективная игра не удаётся организовать.

В отличие от умственно отсталых дошкольников, у которых ролевая игра без специального обучения вообще не развивается, дети с задержкой психического развития достигают уровня сюжетно-ролевых игр. Однако, по сравнению с нормой, этот уровень остаётся низким и нуждается в специальной коррекции. Незрелость эмоционально-волевой сферы влияет на особенности поведения и личностного становления таких детей. Их коммуникационная активность также нарушена, и в плане развития социальных навыков они уступают здоровым сверстникам [5].

Наблюдается ряд проблем в развитии нравственно-этической сферы: дети

испытывают дефицит социальных эмоций, затрудняясь устанавливать тёплые отношения со сверстниками, нередко нарушается контакт с ближайшими взрослыми, отсутствует достаточная осведомлённость в правилах этичного поведения.

Важно обратить внимание на некоторые особенности развития двигательной сферы у детей с задержкой психического развития. Тяжёлых нарушений движения у них не наблюдается, однако тщательное наблюдение показывает отставание в физическом развитии, недостаток технических навыков базовых движений, слабость таких физических качеств, как точность, выносливость, гибкость, ловкость, сила и координация. Особенное беспокойство вызывает неразвитость мелкой моторики рук и зрительно-моторная несогласованность, что негативно сказывается на формировании графомоторных навыков [1].

Проблема задержки психического развития (ЗПР) занимает важное место в современной психологии и педагогике. Исследование особенностей детей с ЗПР демонстрирует сложную картину взаимосвязанных нарушений, охватывающих различные аспекты психического и физического развития. Ключевой особенностью является многообразие форм и симптомов, обусловливающих индивидуальные подходы к каждому случаю.

Таким образом, основной вывод заключается в необходимости комплексной, своевременной и индивидуальной поддержки детей с задержкой психического развития, обеспечивающей максимальные возможности для их гармоничного развития и успешной интеграции в социум.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азбукина, Е. Ю. Основы специальной педагогики и психологии: учебник / Е. Ю. Азбукина, Е. Н. Михайлова. – Москва : ИНФРА-М, 2021. – 396 с. – (Высшее образование: Бакалавриат). – ISBN 978-5-16-015062-8. – Текст: электронный. – URL: https://znanium.com/catalog/product/1151533

2. Елецкая, О. В. Специальная педагогика: учебное пособие с практикумом для вузов / О. В. Елецкая, М. В. Матвеева, Е. А. Логинова / под ред. О. В. Елецкой. – Москва: Издательство ВЛАДОС, 2019. – 478 с. – ISBN 978-5-907101-59-3. – Текст: электронный. – URL: https://znanium.com/catalog/product/1084406

3. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебник / В.В. Лебединский. - Москва: Академия, 2008. – 144 с. – ISBN 5-7695-1033-1.

4. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.Р. Лурия. – 8-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с. ISBN 978-5-7695-9819-7.

5. Пенин, Г. Н. Специальная педагогика: учебник: в 3 томах. Том 1. История специальной педагогики / Г.Н. Пенин, Н.М. Назарова; под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., испр. И доп. – Москва: ИНФРА-М, 2022. – 357 с., [8] с. Ил. – (Высшее образование: Бакалавриат). – DOI 10.12737/1078993. – ISBN 978-5-16-016045-0. – Текст: электронный. – URL: https://znanium.com/catalog/product/1816951

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of the mental development of children with mental retardation. The classification, etiology and pathogenesis of this phenomenon are considered. Diagnostic and correction methods used in domestic practice are described. Recommendations on the organization of the educational process and psychological support for children with ASD are given. The results of the study confirm the need for an integrated approach to solving the problem of ASD based on an individual approach and early intervention.

Keywords: mental retardation, diagnosis, correction, mental development, education.

Shevchenko V.D.
Scientific supervisor: Londarenko S.U., senior teacher
Donetsk State University
E-mail: vikashevchenko3310@gmail.com

УДК 376.37

РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕЧЕВОМ И КОГНИТИВНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Шкурат Е.В.
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматривается значимость игровой деятельности в коррекции речевых и когнитивных нарушений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Анализируются особенности речевого и когнитивного развития данной категории детей, а также возможности игровой деятельности в стимуляции и развитии этих процессов. Представлены примеры эффективных игровых методик и приемов, способствующих коррекции ОНР. Особое внимание уделяется необходимости учета индивидуальных особенностей детей с ОНР при организации игрового процесса.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, игровая деятельность, речевое развитие, когнитивное развитие, коррекционная работа.

Введение. Проблема преодоления общего недоразвития речи у дошкольников является одной из наиболее актуальных в современной логопедии. Общее недоразвитие речи (ОНР) представляет собой сложное нарушение, затрагивающее все компоненты речевой системы: фонетику, лексику и грамматику. Эффективность коррекционной работы во многом зависит от выбора методов воздействия, учитывающих возрастные особенности и ведущий вид деятельности ребенка. Игровая деятельность, как известно, является основным способом познания мира и самовыражения для детей дошкольного возраста. Именно поэтому использование игровых методов и приемов, а также дидактических игр, обладает значительным потенциалом в работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Игра позволяет создать естественную и мотивирующую среду для речевой практики, стимулирует познавательную активность и способствует комплексному развитию ребенка. Применение игровых технологий становится важным компонентом в работе логопеда.

А.А. Леонтьев подчеркивал, что «игра – это не просто забава, а мощный инструмент познания мира и развития личности ребенка» [4, с. 365]. Для детей с ОНР, имеющих специфические трудности в речевом и когнитивном развитии, игровая деятельность приобретает особую значимость. Коррекционная работа с такими детьми требует использования игровых приемов в еще большей степени, чем в работе с детьми с нормальным речевым развитием. Игровая деятельность позволяет создать благоприятные условия для стимуляции речевой активности, развития внимания, памяти, мышления и воображения, что является необходимым условием успешной коррекции ОНР.

Актуальность темы обусловлена, во-первых, высокой распространенностью ОНР среди детей дошкольного возраста, и, во-вторых, значительной ролью речи в формировании личности ребенка. Нарушение речевого развития оказывает негативное влияние на все стороны психического развития ребенка, затрудняет социализацию и адаптацию к школе. Особую актуальность проблема приобретает в связи с инклюзивным образованием, требующим разработки эффективных подходов к обучению детей с ОНР в условиях общеобразовательной среды. В контексте логопедии, игровая деятельность как метод коррекции ОНР приобретает особое значение, поскольку позволяет учитывать специфические образовательные потребности детей с нарушениями речи.

Цель исследования – теоретически обосновать и раскрыть роль игровой деятельности в речевом и когнитивном развитии детей дошкольного возраста с ОНР.

Основная часть. Специфика игровой деятельности в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи, определяется в первую очередь особенностями их психофизического развития. Общее недоразвитие речи (ОНР) – это сложное речевое нарушение, при котором у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики. При этом дети с ОНР, как правило, имеют нормальный интеллект и сохранный слух. Однако, трудности в овладении речью оказывают негативное влияние на их познавательное развитие, социальное взаимодействие и адаптацию к школьному обучению. Особенно важно учитывать, что у детей с ОНР часто наблюдаются трудности в планировании и организации деятельности, что необходимо компенсировать в процессе коррекционной работы.

ОНР проявляется в разных степенях: от легкой задержки речевого развития до выраженных нарушений, охватывающих все аспекты речи.

Для детей с ОНР характерны следующие особенности:

1. Ограниченный словарный запас, несоответствующий возрасту.

2. Аграмматизмы в речи. Дети допускают ошибки в согласовании слов в предложении, в использовании падежных окончаний, предлогов, в построении сложных предложений.

3. Нарушения звукопроизношения и фонематического восприятия.

4. Недостаточно развитая связная речь.

5. Недостаточное развитие внимания, памяти, мышления и других когнитивных процессов.

6. Трудности в общении и социальном взаимодействии.

В связи с этим, коррекционная работа с детьми с ОНР должна быть направлена на развитие всех компонентов речевой системы, а также на стимуляцию познавательной активности, развитие коммуникативных навыков и формирование положительной мотивации к обучению.

Н.С. Жукова отмечает, что «недостаточность речевого развития приводит к вторичным задержкам в развитии познавательных процессов, таких как внимание, память, мышление и воображение» [3, с. 320].

Для детей с ОНР характерны следующие особенности когнитивного развития: сниженная концентрация внимания, трудности в переключении с одного вида деятельности на другой, недостаточность слуховой и зрительной памяти, а также трудности в формировании логических операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение). Именно поэтому игровая деятельность, которая позволяет вовлечь ребенка в активный процесс познания, является особенно важной. У детей с ОНР часто наблюдается снижение скорости обработки информации, что требует адаптации игровых заданий и увеличения времени на их выполнение.

Особенности речевого и когнитивного развития детей с ОНР проявляются в различных видах деятельности, включая занятия, игровую активность и бытовые ситуации. Такие дети часто быстро утомляются, испытывают трудности в восприятии и удержании инструкций, демонстрируют ограниченный словарный запас, аграмматизмы в речи и нарушения звукопроизношения. В общении они могут быть излишне возбудимыми или, напротив, вялыми и апатичными.

Дети с первым уровнем ОНР обладают крайне ограниченным словарным запасом, пользуются простыми предложениями и испытывают значительные трудности в понимании обращенной речи. На втором уровне ОНР словарный запас расширяется, но дети по-прежнему допускают множество ошибок в грамматическом оформлении речи. У детей с третьим уровнем ОНР речь становится более связной и грамматически правильной, но сохраняются трудности в использовании сложных синтаксических конструкций и выражении абстрактных понятий.

Таким образом, исходя из вышеизложенного следует, что коррекционная работа должна быть направлена не только на речевое, но и на когнитивное развитие с применением наиболее результативных методов и средств.

По мнению Л.С. Выготского, «игра – это ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, который оказывает огромное влияние на психическое развитие ребенка» [1, с. 62]. В игре ребенок не только воспроизводит окружающую действительность, но и активно ее преобразует, развивает свои творческие способности, познавательные процессы, а также социальные навыки.

Различия в уровнях ОНР предполагают дифференцированный подход к организации игровой деятельности. Для детей с первым уровнем ОНР необходимо использовать игры с минимальным речевым сопровождением и акцентом на сенсорное восприятие. Для детей с третьим уровнем ОНР можно предлагать более сложные игры, требующие развернутых речевых высказываний и логического мышления. Даже на третьем уровне ОНР у детей могут сохраняться трудности в понимании сложных инструкций, поэтому необходимо адаптировать задания и обеспечивать постоянную поддержку.

Игровая деятельность является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте и обладает огромным потенциалом для развития речи и познавательных процессов у детей с ОНР. В.С. Выготский подчеркивал, что «в игре ребенок не просто воспроизводит окружающую действительность, а активно ее преобразует, развивая свои творческие способности и познавательные процессы» [1, с. 76]. Игровая деятельность создает благоприятные условия для развития мотивации к общению, расширения словарного запаса, формирования грамматически правильной речи и развития когнитивных функций.

Именно благодаря игре дети учатся взаимодействовать друг с другом, проявлять инициативу, решать проблемы и адаптироваться к изменяющимся условиям. В контексте коррекции ОНР, игра является не просто инструментом, а средой, в которой ребенок может безопасно экспериментировать с речью, преодолевать трудности и развивать свои способности.

Игровая деятельность имеет ряд преимуществ в коррекционной работе с детьми с ОНР:

а) повышает мотивацию к занятиям;

б) создает эмоционально комфортную обстановку;

в) стимулирует речевую активность;

г) способствует развитию всех компонентов речевой системы;

д) развивает познавательные процессы;

е) формирует коммуникативные навыки;

ж) развивает творческие способности.

Коррекционное воздействие игровой деятельности на детей с ОНР осуществляется по нескольким направлениям:

1. Развитие фонетико-фонематической системы речи – игры, направленные на развитие слухового внимания, фонематического восприятия и артикуляционной моторики, способствуют формированию правильного звукопроизношения и профилактике нарушений чтения и письма. Для детей с ОНР важно использовать игры с визуальной поддержкой, например, с цветными карточками, обозначающими звуки, чтобы облегчить процесс различения. Следует учитывать особенности артикуляционного аппарата ребенка и подбирать игры, направленные на коррекцию конкретных нарушений звукопроизношения.

2. Обогащение словарного запаса – игры, предполагающие использование различной лексики (названия предметов, действий, признаков), способствуют расширению словарного запаса и формированию умения использовать слова в

различных контекстах. Для детей с ОНР важно использовать игры, в которых новые слова вводятся в контекст знакомых ситуаций и подкрепляются визуальными образами.

3. Формирование грамматического строя речи – игры, направленные на формирование умения согласовывать слова в предложении, использовать различные грамматические формы и строить сложные предложения, способствуют формированию грамматически правильной речи.

4. Развитие связной речи – сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации и другие виды игр, предполагающие развернутое речевое взаимодействие, способствуют развитию связной речи, умения выражать свои мысли логично и последовательно.

5. Развитие когнитивных процессов – игры, требующие внимания, памяти, мышления и воображения, способствуют развитию этих процессов и повышению познавательной активности детей. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности когнитивного развития каждого ребенка и подбирать игры, которые соответствуют его возможностям.

6. Развитие мелкой моторики – игры с использованием мелких предметов (мозаика, конструктор, бусины) способствуют развитию мелкой моторики, что, в свою очередь, положительно влияет на развитие речи. Развитие мелкой моторики у детей с ОНР имеет особое значение, так как оно способствует улучшению координации движений и развитию речевых центров головного мозга.

А.Н. Давидчук отмечает, что «дидактические игры являются средством всестороннего развития детей, они имеют большое значение для обогащения детского творчества, умственного, речевого, нравственного развития» [2, с. 79]. А. П. Усова подчёркивала, что «каждая игра, если она по силам ребёнку, ставит его в такое положение, когда ум его работает живо и энергично, действия организованны» [7, с. 96]. Такие игры способствуют концентрации внимания и развитию познавательной деятельности.

При организации игровой деятельности необходимо учитывать принцип постепенности и усложнения заданий. Начинать следует с простых игр, направленных на развитие базовых навыков (например, узнавание предметов по форме и цвету), а затем постепенно переходить к более сложным играм, требующим развернутых речевых высказываний и логического мышления.

В коррекционной работе с детьми с ОНР могут быть использованы различные виды игр: дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры, игры-инсценировки, театрализованные представления, народные игры и логопедические игры. В. В. Якушева, М. И. Новикова отмечают, что «использование игровой деятельности в коррекционно-логопедической работе старших дошкольников с ОНР является наиболее актуальным методом, так как непосредственно в игровой деятельности развиваются важные компоненты психики: мышление, память, воображение, внимание и речь» [6, с. 192].

Примеры игровых методик и приемов, способствующих коррекции ОНР:

1. Игры на развитие фонематического слуха: «Узнай звук», «Поймай звук», «Какой звук пропал».

2. Игры на развитие артикуляционной моторики: «Веселый язычок», «Сделай как я», «Подуй на ватку».

3. Игры на обогащение словарного запаса: «Что это?», «Кто это?», «Назови одним словом», «Подбери признаки».

4. Игры на формирование грамматического строя речи: «Один-много», «Чей? Чья? Чье?», «Составь предложение».

5. Сюжетно-ролевые игры: «Семья», «Больница», «Магазин», «Детский сад».

6. Игры-драматизации: инсценировки сказок, рассказов, стихотворений.

Дидактические игры, такие как «Что лишнее?», «Четвертый лишний», «Найди пару», направлены на развитие внимания, памяти, мышления и речи. Сюжетно-ролевые

игры, такие как «Семья», «Магазин», «Больница», способствуют развитию связной речи, коммуникативных навыков и умения взаимодействовать с другими детьми. Подвижные игры, такие как «Догонялки», «Прятки», «Жмурки», способствуют развитию координации движений, внимания и речи.

Важным аспектом при проведении сюжетно-ролевых игр является создание благоприятной эмоциональной атмосферы. Педагог должен быть активным участником игры, помогая детям в развитии сюжета, задавая вопросы и стимулируя их речевую активность.

Логопедические игры, направленные на формирование фонетико-фонематической системы речи, обогащение словарного запаса и формирование грамматического строя речи, являются важным компонентом коррекционной работы с детьми с ОНР. Например, игры на развитие фонематического восприятия (умения различать звуки речи) включают в себя узнавание звука в слове, выделение первого и последнего звука в слове, определение количества слогов в слове. Игры на обогащение словарного запаса включают в себя называние предметов, действий, признаков, объяснение значений слов, составление предложений с заданными словами. Игры на формирование грамматического строя речи включают в себя согласование слов в предложении, изменение слов по падежам и числам, образование новых слов с помощью приставок и суффиксов.

Использование практического пособия «Дары Фребеля» также может способствовать успешному решению задач коррекции ОНР. Например, игра «Пчелы и змеи» направлена на формирование навыков работы в коллективе; обучение невербальным способам коммуникации; закрепление навыка правильного произношения звуков [Ж]- [Ш].

Н. В. Миккоева отмечает, что «развёртывание определённых качеств в игре у ребёнка материализуется гораздо быстрее и проще, чем при использовании традиционных приёмов воспитания. Активизация речевых и когнитивных процессов в игре происходит более естественно и непринужденно, что позволяет достичь более высоких результатов в коррекции ОНР» [5, с. 110-113].

Важным условием успешной коррекционной работы является индивидуальный подход к каждому ребенку, учет его возрастных и индивидуальных особенностей, уровня речевого развития и степени выраженности речевых нарушений.

Игровая деятельность – это не просто развлечение, а мощный инструмент, позволяющий решать широкий спектр коррекционных задач, направленных на развитие речи и познавательных процессов у детей с ОНР. Правильно организованная игровая деятельность способствует формированию коммуникативных навыков, развитию воображения, мышления и памяти, что является необходимым условием успешной социализации и интеграции детей в общество.

Заключение. Игровая деятельность является мощным инструментом коррекции речевых и когнитивных нарушений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Роль игровой деятельности в развитии речи и когнитивных функций детей с ОНР сложно переоценить. Именно в игре происходит активное познание мира, формирование мышления, воображения, памяти и речи. Учитывая специфические особенности развития данной категории детей, необходимо активно использовать игровые приемы и методики в коррекционной работе, создавая благоприятные условия для стимуляции речевой активности, развития внимания, памяти, мышления и воображения.

Комплексное использование различных видов игр, направленных на развитие фонетико-фонематической системы речи, обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи и когнитивных процессов, позволяет

достичь значительных успехов в коррекции ОНР и обеспечить полноценную подготовку детей к школе.

Основными выводами проведенного исследования являются:

1. Игровая деятельность является эффективным средством коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста.

2. Использование игровых технологий способствует развитию всех компонентов речевой системы, а также когнитивных процессов и коммуникативных навыков.

3. Индивидуальный подход и учет возрастных особенностей детей является важным условием успешной коррекционной работы.

Перспективы дальнейшего исследования данной проблемы заключаются в разработке и апробации новых игровых методик, учитывающих индивидуальные особенности детей с ОНР и направленных на развитие их речевого и когнитивного потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.

2.Давидчук, А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. – М. : Просвещение, 1976. – 79 с.

3.Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М. : Эксмо, 2019. – 320 с.

4.Леонтьев, А. А. Психология общения. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.

5.Миккоева, Н. В. Игровая деятельность как средство коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2022. – № 4 (57). – С. 110-113.

6.Новикова, М. И., Якушева В. В. Развитие речи старших дошкольников с ОНР средствами игровой деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – 192 с.

7.Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей. – М. : Просвещение, 2018. – 96 с.

THE ROLE OF GAME ACTIVITIES IN SPEECH AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. The article discusses the importance of play activities in correcting speech and cognitive disorders in preschool children with general speech underdevelopment (OSD). It analyzes the features of speech and cognitive development in this category of children, as well as the possibilities of play activities in stimulating and developing these processes. The article provides examples of effective play techniques and methods that contribute to the correction of OSD. Special attention is given to the need to take into account the individual characteristics of children with OSD when organizing the play process.

Keywords: general underdevelopment of speech, preschool age, play activities, speech development, cognitive development, and correctional work.

Shkurat E.V.
Scientific supervisor: Ruchitsa T.S., senior lecturer at the Department of Special (Defectological) Education
Donetsk State University

УДК 373.3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шустова В.А.
Научный руководитель: Горун А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматривается педагогический потенциал внеклассной работы по учебному предмету «Окружающий мир» в системе экологического воспитания младших школьников. Актуализируется проблема формирования экологической культуры обучающихся в условиях обострения современных экологических вызовов. На основе теоретического анализа педагогической, психолого-педагогической и методической литературы раскрывается сущность экологического воспитания, его структурные компоненты и возможности их формирования во внеклассной деятельности. В работе охарактеризованы основные формы внеклассной работы экологической направленности, а также методы экологического воспитания, применяемые в данных формах. Показано, что комплексное использование разнообразных форм и методов внеклассной работы обеспечивает интеграцию когнитивного, ценностного и поведенческого компонентов экологической культуры младших школьников.
Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, младшие школьники, внеклассная работа, предмет «Окружающий мир».

Введение. Современный этап развития общества характеризуется обострением экологических проблем, вызванных нерациональным природопользованием, снижением уровня экологической ответственности и недостаточной сформированностью экологической культуры населения. В этой связи особую значимость приобретает экологическое воспитание подрастающего поколения, начинающееся уже на уровне начального общего образования. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы ценностного отношения к окружающему миру, формируются первичные экологические представления, нормы и модели поведения.

В педагогической науке воспитание рассматривается как процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие индивида в целях его подготовки к общественной и культурной деятельности, становления и развития личности в течение всей жизни под влиянием природной и социальной среды, а также специально организованной деятельности родителей и педагогов [2, с. 46]. В контексте экологической проблематики данное положение приобретает особое значение, поскольку именно воспитание обеспечивает целостное влияние на сознание, чувства и поведение обучающихся.

Экология как наука изучает взаимодействие живого организма с физическими, химическими, биологическими и социальными компонентами экосистемы как элемента окружающей среды [4]. Следовательно, экологическое воспитание младших школьников должно быть направлено не только на усвоение знаний о природе, но и на осознание взаимосвязи человека и окружающего мира, формирование ответственного отношения к результатам собственной деятельности.

По мнению Д. В. Абдрахимова и А. В. Балановской, экологическое воспитание представляет собой адресное, упорядоченное воздействие на духовное развитие обучающихся, направленное на формирование позитивных установок, нравственно-экологической позиции, умений и навыков экологически мотивированного взаимодействия с природой и социумом [1, с. 164]. Цель экологического воспитания заключается в формировании экологической культуры личности, включающей экологически развитые сознание, эмоционально-чувственную и деятельностную сферы [3].

Несмотря на наличие значительного числа исследований, посвящённых экологическому воспитанию младших школьников, потенциал внеклассной работы по предмету «Окружающий мир» как целостного педагогического ресурса раскрыт недостаточно. Это определяет актуальность настоящей статьи, целью которой является теоретическое обоснование педагогического потенциала внеклассной работы по предмету «Окружающий мир» в экологическом воспитании младших школьников.

Основная часть. Младший школьный возраст рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как сенситивный период для формирования основ экологической культуры. В этом возрасте у детей активно развивается познавательный интерес, эмоциональная отзывчивость, способность к сопереживанию и осмыслению последствий собственных поступков. Указанные особенности создают благоприятные условия для целенаправленного экологического воспитания [5].

В структуре экологического воспитания традиционно выделяют три взаимосвязанных компонента: когнитивный, поведенческий и ценностный (на рис.1).

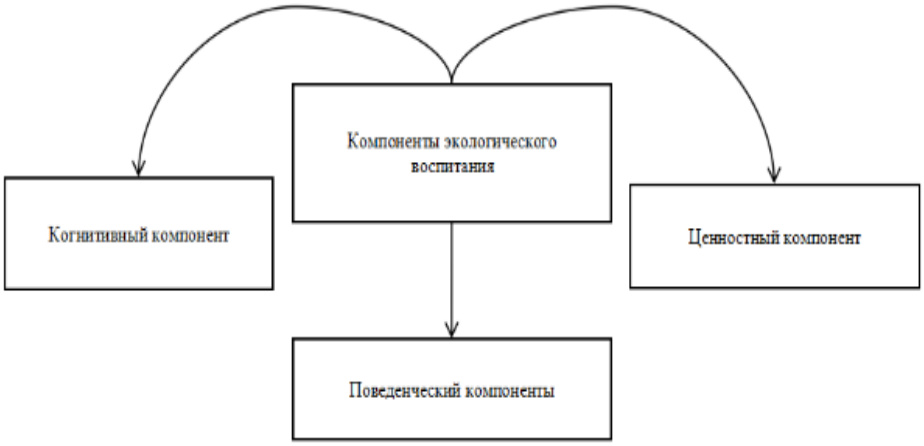


Рис. 1 Компоненты экологического воспитания

Когнитивный компонент связан с усвоением элементарных экологических знаний и представлений; ценностный – с формированием эмоционально-ценностного отношения к природе; поведенческий – с готовностью и способностью осуществлять экологически целесообразные действия. Эффективность экологического воспитания возможна лишь при условии комплексного воздействия на все указанные компоненты.

Учебный предмет «Окружающий мир» занимает особое место в системе начального образования, поскольку интегрирует знания о природе, обществе и человеке, формируя у младших школьников целостную картину мира. Его содержание ориентировано на осмысление взаимосвязей в системе «человек – природа – общество», что создаёт широкие возможности для реализации задач экологического воспитания [4].

Однако рамки урочной деятельности не всегда позволяют в полной мере реализовать воспитательный потенциал предмета. В этой связи особую значимость приобретает внеклассная работа, обеспечивающая расширение образовательного пространства, включение обучающихся в разнообразные виды деятельности и создание условий для практического освоения экологических норм и ценностей.

Внеклассная работа по предмету «Окружающий мир» представляет собой организованную педагогом деятельность, осуществляемую вне рамок обязательных учебных занятий и направленную на углубление знаний, развитие интересов и формирование ценностных установок обучающихся. В контексте экологического воспитания она обладает рядом существенных преимуществ: добровольностью участия, вариативностью форм, практической направленностью и ориентацией на личностный опыт ребёнка [1].

К числу наиболее эффективных форм внеклассной работы экологической направленности относятся экологические праздники и акции, конкурсы и викторины,

экскурсии и походы, работа в экологических кружках, тематические недели и декады экологии. Каждая из данных форм способствует развитию познавательного интереса, эмоциональной включённости и социальной активности младших школьников [4].

Экологические праздники и акции выступают важным средством формирования у младших школьников эмоционально-ценностного отношения к природе и осознания значимости природоохранной деятельности. Во внеклассной работе данные формы реализуются через проведение тематических мероприятий, приуроченных к международным и национальным экологическим датам (День Земли, День воды, День птиц, День леса и др.). В содержание экологических праздников целесообразно включать театрализованные представления, литературно-музыкальные композиции, викторины, выставки детских творческих работ и презентации мини-проектов. Экологические акции имеют практико-ориентированный характер и направлены на включение учащихся в реальные природоохранные действия, такие как озеленение школьной территории, сбор вторичного сырья, изготовление и размещение кормушек для птиц, уход за растениями. Участие в подобных мероприятиях способствует формированию у младших школьников устойчивых навыков экологически ответственного поведения и развитию социальной ответственности.

Конкурсы и викторины экологической направленности являются эффективной формой активизации познавательной деятельности учащихся во внеклассной работе по предмету «Окружающий мир». Они позволяют в игровой и соревновательной форме закреплять и расширять экологические знания, развивать логическое мышление, наблюдательность и умение применять полученную информацию на практике. Экологические конкурсы могут включать задания на распознавание природных объектов, объяснение экологических явлений, решение проблемных ситуаций, связанных с охраной окружающей среды. Викторины, проводимые в групповой или командной форме, способствуют развитию коммуникативных навыков и формированию положительной мотивации к совместной деятельности.

Особое значение в системе внеклассной работы по предмету «Окружающий мир» имеют экскурсии и походы, которые обеспечивают непосредственное взаимодействие младших школьников с объектами живой и неживой природы. Экологические экскурсии позволяют организовать целенаправленные наблюдения за природными явлениями, формировать умения анализировать состояние окружающей среды и устанавливать причинно-следственные связи. Туристические походы и прогулки экологической направленности способствуют развитию практических навыков природоохранного поведения, формированию культуры безопасного и бережного отношения к природе. В условиях внеклассной деятельности данные формы создают благоприятные условия для интеграции теоретических знаний и практического опыта учащихся.

Работа в экологических кружках и клубах представляет собой устойчивую форму внеклассной деятельности, ориентированную на систематическое углубление экологических знаний и развитие исследовательских умений младших школьников. В рамках кружковой работы обучающиеся выполняют наблюдения, участвуют в мини-исследованиях, разрабатывают экологические проекты, знакомятся с основами экологического мониторинга. Данная форма позволяет учитывать индивидуальные интересы учащихся, способствует развитию самостоятельности, инициативности и ответственности за результаты собственной деятельности.

Тематические недели и декады экологии выступают комплексной формой организации внеклассной работы, объединяющей различные виды экологической деятельности. В ходе проведения таких мероприятий реализуется система взаимосвязанных занятий, конкурсов, акций, выставок и информационных мероприятий, направленных на актуализацию экологических проблем и формирование целостного экологического мировоззрения младших школьников. Тематические недели и декады создают условия для активного вовлечения в экологическое воспитание не только

учащихся, но и педагогов, родителей, а также социальных партнёров школы, что усиливает воспитательный эффект и способствует расширению образовательного пространства.

Реализация экологического воспитания во внеклассной работе предполагает использование разнообразных методов (Рис.2): методов формирования экологического сознания (беседы, рассказы, дискуссии), методов организации деятельности (практические работы, проекты, наблюдения), методов стимулирования и мотивации (поощрение, общественное признание), а также методов контроля и рефлексии, обеспечивающих осмысление полученного опыта [5].



Рис. 2 Классификация методов экологического воспитания

К числу базовых методов экологического воспитания относятся методы формирования экологического сознания, направленные на усвоение экологических знаний, развитие экологического мышления и формирование ценностного отношения к природе. Во внеклассной работе данные методы реализуются через тематические беседы, рассказы, обсуждения и дискуссии, посвящённые вопросам взаимодействия человека и природы, экологическим проблемам родного края и путям их решения. В отличие от урочной формы, внеклассные беседы и дискуссии носят более свободный и диалогический характер, что способствует развитию у младших школьников умения высказывать собственное мнение, аргументировать позицию и осознавать значимость экологических норм поведения.

Методы организации деятельности и накопления практического опыта занимают центральное место во внеклассной экологической работе. Их реализация осуществляется через практические занятия, проектную деятельность и систематические наблюдения за объектами живой и неживой природы. Практические работы могут включать уход за растениями, участие в благоустройстве школьной территории, проведение элементарных экологических опытов. Проектная деятельность позволяет младшим школьникам самостоятельно или в группах разрабатывать и реализовывать экологические проекты, направленные на решение конкретных природоохранных задач. Метод наблюдений способствует формированию у учащихся умений анализировать природные процессы, устанавливать причинно-следственные связи и делать элементарные выводы, что является важным условием развития экологического мышления.

Существенную роль во внеклассной деятельности играют методы стимулирования и мотивации экологически целесообразного поведения. К ним относятся различные формы поощрения, общественного признания и поддержки инициатив учащихся. Во внеклассной работе данные методы могут реализовываться через подведение итогов экологических мероприятий, награждение активных участников грамотами и благодарностями, освещение результатов деятельности в школьных средствах информации. Использование положительного примера и морального поощрения способствует формированию у младших школьников устойчивой внутренней мотивации

к участию в природоохранной деятельности и закреплению экологически ориентированных моделей поведения.

Методы контроля и рефлексии обеспечивают осмысление и оценку полученного экологического опыта, а также способствуют развитию навыков самоанализа и самооценки у младших школьников. Во внеклассной деятельности данные методы реализуются через обсуждение результатов выполненных заданий, коллективное подведение итогов мероприятий, ведение экологических дневников, устную и письменную рефлексию. Использование рефлексивных приёмов позволяет учащимся осознать значимость собственной деятельности, выявить личностные изменения и определить направления дальнейшего экологического развития.

Выводы. Анализ педагогического потенциала внеклассной работы по предмету «Окружающий мир» позволил сделать вывод о её высокой эффективности в контексте экологического воспитания младших школьников. Внеклассная деятельность обладает рядом существенных преимуществ по сравнению с исключительно урочной формой обучения, поскольку обеспечивает расширение образовательного пространства, вариативность форм и методов педагогического воздействия, а также возможность практической реализации экологических знаний в условиях, приближённых к реальной жизнедеятельности обучающихся.

Мы пришли к выводу, что именно во внеклассной работе создаются благоприятные условия для интеграции познавательной, эмоционально-ценностной и деятельностной составляющих экологического воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдрахимов, Д. В. Актуальность проблем экологического воспитания и образования / Д. В. Абдрахимов, А. В. Балановская // Вестник Прикамского социального института. – 2023. – №2 (95). – С. 160-166.

2. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика./ С.М. Вишнякова. – Москва: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

3. Корнева, О. С. Методика организации внеклассной работы по Окружающему миру в начальной школе / О. С. Корнева, А. Р. Нуриева // Вопросы педагогики. – 2020. – № 6-1. – С. 162-165. – EDN OOPYTS.

4. Тарасова, Т.И. Экологическое воспитание школьников на межпредметной основе / Основы непрерывного экологического образования (Детский сад – школа - ВУЗ): Учебное пособие. – Борисоглебск, БГПИ, 2008. – 146 с.

5. Экология человека : учебник и практикум для вузов / Н. Н. Несмелова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 157 с. – (Высшее образование). - Текст : непосредственный. ISBN 978-5-534-12896-310.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE «SURROUNDING WORLD» COURSE FOR THE ECOLOGICAL EDUCATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. The article examines the pedagogical potential of extracurricular activities in the subject «Surrounding world» in the system of environmental education of younger schoolchildren. The problem of forming an environmental culture of students in the conditions of aggravation of modern environmental challenges is actualized. Based on the theoretical analysis of pedagogical, psychological-pedagogical and methodological literature, the essence of environmental education, its structural components and the possibilities of their formation in extracurricular activities are revealed. The work describes the main forms of extracurricular activities of an environmental orientation, as well as the methods of environmental education used in these forms. It is shown that the complex use of various forms and methods of extracurricular activities ensures the integration of the cognitive, value-based, and behavioral components of environmental culture among primary school students.

Keywords: environmental education, ecological culture, primary school students, extracurricular activities, the subject «Surrounding World».

Shustova V.A.
Scientific adviser: Gorun A.Y., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: viktoriashustova20@yandex.com

УДК 376.37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Щербакова В. Ю.
Научный руководитель: Бондарь Г.И., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, посвященного разработке и оценке эффективности психолого-педагогических условий профилактики дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
Ключевые слова: старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, дисграфия, исследования, профилактика.

В последние годы наблюдается увеличения количества детей с нарушениями речевого развития, включая общее недоразвитие речи (далее – ОНР) III уровня, что создаёт потребность в эффективных методах коррекции этих нарушений на самых ранних этапах. Дисграфия – это нарушение письма, которое, как правило, имеет свои корни в речевых нарушениях, и проявляется в процессе обучения письму. Важно выявить риски и начать коррекцию уже на дошкольном этапе, до того, как эти проблемы перейдут в более сложные и стойкие формы, когда начнется школьное обучение.

Экспериментальная работа по созданию психолого-педагогических условий профилактики дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня была проведена на базе Государственного казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 308 городского округа Донецк». В исследовании приняли участие 24 ребёнка возрастом 6–7 лет с ОНР III уровня, поделенные на контрольную и экспериментальную группы.

Целью экспериментальной работы выступало создание психолого-педагогических условий профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством систематического применения игровых технологий, направленных на развитие зрительного внимания, дифференциации форм, зрительной памяти, аналитико-синтетической деятельности, фонематической стороны речи, словарного запаса.

Задачи экспериментального исследования включали:

1) Развивать способность к точному зрительному анализу геометрических и предметных форм.

2) Формировать навыки соотнесения изображения с эталоном.

3) Укреплять зрительную память и концентрацию внимания.

4) Развивать аналитико-синтетические операции в зрительной сфере (выделение элементов, восстановление целого из частей, преобразование форм).

5) Подготавливать зрительную основу для распознавания и воспроизведения графических образов букв.

На констатирующем этапе эксперимента осуществлялось изучение психофизиологических и когнитивных предпосылок письменной деятельности, таких как: зрительно-пространственная ориентация, мелкая моторика, произвольность, слухо-речевой и тактильно-кинестетический контроль, фонематическую и лексическую сторону речи.

На формирующем этапе нами была реализована целенаправленная коррекционно-развивающая программа, включающая 16 логопедических занятий, проводимых 1 раз в

неделю в течение 4 месяцев.

Структура каждого занятия была чётко регламентирована и включала три взаимосвязанных этапа:

– введение в игровой сюжет – создание мотивационной основы, включение детей в воображаемую ситуацию, постановка игровой задачи;

– основная игровая деятельность – выполнение дифференцированных заданий, направленных на развитие зрительного восприятия, дифференциации форм, зрительной памяти и аналитико-синтетических операций, с постепенным нарастанием сложности;

– рефлексивный финал – подведение итогов, поощрение, обсуждение: «Что удалось? Что было трудным? Как мы справились?», что способствовало развитию самосознания и когнитивной рефлексии.

Особое внимание уделялось психолого-педагогическому сопровождению: инструкции давались чётко, кратко, с многократной демонстрацией, с обязательной опорой на наглядность и жест. Все задания сопровождались положительным подкреплением – вербальным одобрением, жетонами, баллами, эмблемами, что способствовало формированию положительной «Я-концепции» и снижению тревожности. Педагог обеспечивал индивидуальный подход, учитывая уровень сформированности зрительных функций у каждого ребёнка: для одних – упрощал задание, для других – добавлял усложняющие элементы. При этом последовательно поощрялось стремление к самостоятельности, инициативности и желание довести начатое до конца.

Таким образом, формирующий этап был построен как целостный, системный и развивающий процесс, в котором игровая форма выступала не просто как развлекательный элемент, а как ведущий метод коррекции, обеспечивающий высокую мотивацию, эмоциональную вовлечённость и эффективное усвоение коррекционного материала.

На констатирующем этапе было установлено, что у детей с ОНР III уровня наблюдается системный и дисгармоничный характер нарушений во всех компонентах, необходимых для овладения письмом. В частности:

1) По показателю ориентировки на образец, пространственного восприятия, произвольного внимания в экспериментальной группе (далее – ЭГ) у 50% детей был зафиксирован высокий уровень, у 41,7% – средний и лишь у 8,3% – низкий. Это свидетельствовало о преимущественно сохранной зрительно-пространственной базе, необходимой для овладения письмом. Однако наличие ошибок у почти половины участников эксперимента указывало на частичную недостаточность зрительного анализа, внимания и мелкой моторики, что могло стать предиктором оптико-пространственной дисграфии.

2) Анализ произвольной регуляции и перцептивно-моторной координации показал, что половина детей (50%) демонстрировала низкий уровень выполнения, проявлявшийся в нарушении ритма, пропуске клеток, неспособности удерживать инструкцию. Это свидетельствовало о слабой сформированности произвольного внимания, слухоречевой памяти и зрительно-моторной координации – ключевых функций, необходимых для устойчивого овладения письмом.

3) Выявлено, что по показателю пространственных представлений и телесной схемы у 25% детей наблюдался низкий уровень, проявлявшийся в путанице правого/левого, ошибках в зеркальных движениях, что свидетельствовало о незрелости межполушарного взаимодействия и несформированности телесной схемы – важного маркера риска зеркального письма.

4) Зрительное восприятие и соотнесение формы с эталоном характеризуется выраженными дефицитами, которые были выявлены у 75% детей ЭГ: неспособность различать визуально схожие формы (круг/овал, квадрат/ромб), искажение пропорций,

пропуск деталей. Эти нарушения представляли прямой риск оптической дисграфии.

5) Диагностика фонематического восприятия показала, что в обеих группах 33,3% детей имели низкий уровень, что указывало на слабый слуховой образ слова, недостаточную дифференциацию фонем и несформированность звукового анализа – основные предпосылки акустико-фонематической дисграфии и дислексии.

6) Кроме того, у 66,7% детей ЭГ был зафиксирован низкий уровень словарного запаса: бедность номинативного и служебного словаря, слабое владение синонимами, антонимами, предлогами и операциями «часть–целое». Это свидетельствовало о системном нарушении лексико-семантической сферы – факторе риска семантической дисграфии.

Исходя из полученных данных формирующего эксперимента нами была проведена повторная диагностика старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы, задания были аналогичны применявшимся на констатирующем этапе эксперимента.

Проведем сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапа исследования в экспериментальной и контрольной группах (табл. 1.).

Таблица 1. Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапа

Методика	**Этапы эксперимента**	**Выборка**	**Низкий уровень**		**Средний уровень**		**Высокий уровень**	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
«Домик» (О. В. Елецкая)	Констатирующий	Экспериментальная группа	1	8,3	5	41,7	6	50
		Контрольная группа	0	0	6	50	6	50
	Контрольный	Экспериментальная группа	0	0	5	41,7	7	58,3
		Контрольная группа	0	0	5	41,7	7	58,3
«Графический диктант» (Н. Ю. Горбачевская)	Констатирующий	Экспериментальная группа	6	50	5	41,7	1	8,3
		Контрольная группа	5	41,7	5	41,7	2	16,6
	Контрольный	Экспериментальная группа	2	16,7	8	66,6	2	16,7
		Контрольная группа	4	33,3	6	50	2	16,7
«Пробы Хэда»	Констатирующий	Экспериментальная группа	3	25	4	33,3	5	41,7
		Контрольная группа	3	25	2	16,7	7	58,3
	Контрольный	Экспериментальная группа	1	8,3	3	25	8	66,7
		Контрольная группа	2	16,7	4	33,3	6	50
«Эталоны» (О. М. Дьяченко)	Констатирующий	Экспериментальная группа	9	75	2	16,7	1	8,3
		Контрольная группа	7	58,3	3	25	2	16,7

Методика	Этапы эксперимента	Выборка	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
	Контрольный	Экспериментальная группа	4	33,3	4	33,4	4	33,3
		Контрольная группа	7	58,3	4	33,4	1	8,3
Методика исследования фонематического восприятия дошкольников (Волкова Л.С. и др.)	Констатирующий	Экспериментальная группа	4	33,3	8	66,7	0	0
		Контрольная группа	4	33,3	7	58,3	1	8,4
	Контрольный	Экспериментальная группа	1	8,3	10	83,4	1	8,3
		Контрольная группа	3	25	8	66,7	1	8,3
Методика обследования словарного запаса детей (И.А. Смирновой)	Констатирующий	Экспериментальная группа	8	66,7	4	33,3	0	0
		Контрольная группа	9	75	3	25	0	0
	Контрольный	Экспериментальная группа	1	8,3	8	66,7	3	25
		Контрольная группа	8	66,7	4	33,3	0	0

Полученные данные по методике «Домик» (О. В. Елецкая) [6] говорят о том, что на контрольном этапе исследования у детей ЭГ, прошедших целенаправленную коррекционную работу по развитию зрительного восприятия, произошли значительные положительные сдвиги в умении ориентироваться на образец. На констатирующем этапе исследования 8,3% участников ЭГ характеризовались низким уровнем выполнения задания. Однако, по результатам контрольного этапа, ни у одного ребёнка низкий уровень не был зафиксирован.

Полученные данные по методике «Графический диктант» (Н. Ю. Горбачевская) [4] указывают на то, что на контрольном этапе исследования у детей ЭГ произошли положительные сдвиги в развитии произвольной регуляции и координации перцептивно-моторных действий по сравнению с данными констатирующего этапа. Если ранее 50% детей демонстрировали низкий уровень выполнения заданий методики «Графический диктант», то на контрольном этапе эта доля сократилась до 16,7%, что свидетельствует о снижении выраженности дефицитов в сфере внимания, слухоречевой памяти и зрительно-моторной координации.

Полученные данные по методике «Пробы Хэда» [1] говорят о том, что на контрольном этапе исследования у детей ЭГ наблюдается значительное улучшение в развитии пространственных представлений и телесной схемы по сравнению с исходным уровнем, зафиксированным на констатирующем этапе. Если ранее 25% детей демонстрировали низкий уровень выполнения пробы Хэда, то на контрольном этапе эта доля сократилась до 8,3%.

Полученные данные по методике «Эталоны» (О. М. Дьяченко) [2,5] говорят о том, что в экспериментальной группе наблюдается сбалансированное распределение по уровням: по 33,3% детей продемонстрировали низкий, средний и высокий уровни соответственно. Различия между группами на контрольном этапе статистически

значимы: доля детей с низким уровнем в контрольной группе почти в два раза выше (58,3% против 33,3%), а доля достигших высокого уровня – в четыре раза ниже (8,3% против 33,3%).

Полученные данные по методике исследования фонематического восприятия дошкольников (Волкова Л.С. и др.) [3] говорят о том, что на констатирующем этапе значительная часть детей демонстрировала низкий уровень фонематических функций, то на контрольном этапе лишь один ребёнок (8,3%) сохранил низкий уровень, в то время как подавляющее большинство (83,4%) достигло среднего уровня, и один участник (8,3%) – высокого. Это свидетельствует о высокой эффективности применённой коррекционной программы.

Полученные данные по методике обследования словарного запаса детей (И.А. Смирновой) [7] говорят о том, что различия между группами особенно очевидны по наличию детей с высоким уровнем: в ЭГ их 25%, в контрольной – 0%. Это качественное отличие свидетельствует не просто о количественном приросте словарного запаса, а о переходе на новый качественный уровень – формировании гибкой, дифференцированной и активно используемой лексической системы, что является необходимым условием для успешного овладения связной речью, понимания учебного текста и профилактики семантической дисграфии.

Проведённое экспериментальное исследование, направленное на создание психолого-педагогических условий профилактики дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, позволило всесторонне изучить особенности зрительного восприятия, пространственной ориентировки, произвольной регуляции и перцептивно-моторной координации как ключевых предпосылок письменной деятельности, а также разработать и апробировать эффективную систему коррекционной работы на основе игровых технологий.

Статистический анализ (t-критерий Стьюдента) подтвердил достоверную положительную динамику по ключевым показателям речевого и когнитивного развития после создания психолого-педагогических условий профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством систематического применения разработанных коррекционно-развивающих занятий (табл. 2).

Таблица 2. Результаты исследования различий предпосылок дисграфии старших дошкольников с ОНР III уровня в экспериментальной и контрольной группе (t-критерий Стьюдента)

Показатель	**Экспериментальная группа**		**Контрольная группа**	
	t-критерий Стьюдента	**Значимость**	**t-критерий Стьюдента**	**Значимость**
Умение ориентироваться на образец	2,27	Значимо на 5% уровне	1,24	Не значимо
Произвольная регуляция и координация перцептивно-моторных действий	1,23	Не значимо	1,29	Не значимо
Пространственные представления и телесная схема	1,67	Не значимо	2,01	Не значимо
Зрительное восприятие и способность к соотнесению формы с эталоном	2,59	Значимо на 5% уровне	1,09	Не значимо
Фонематическое восприятие	1,89	Не значимо	1,16	Не значимо
Словарный запас	5,52	Значимо на 1% уровне	1,37	Не значимо

Таким образом, полученные результаты исследования подтверждают эффективность разработанного комплекса занятий на формирующем этапе исследования.

В то же время в контрольной группе, где применялись традиционные

коррекционные методы без системной игровой и полисенсорной составляющей, положительная динамика была минимальной или отсутствовала вовсе: сохранялась высокая доля детей с низким уровнем по всем параметрам, а показатели высокого уровня практически не фиксировались. Можно сказать, что программа продемонстрировала избирательную, но высокую эффективность: наибольший прогресс достигнут в тех сферах, которые системно и целенаправленно развивались через полисенсорные каналы – прежде всего в лексическом и визуально-перцептивном развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балашова Е. Ю. Пробы Хэда. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы/ М.: Генезис, 2010. – 250 с.; ISBN: 978-5-9856-3226-2.

2. Бурлакова И.А., Радчиков А.С. Методика «Эталоны» для оценки развития восприятия современных старших дошкольников (действие отнесения к эталону/ Том 16. № 3. С. 19–34.

3. Волкова Г. А. Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольника. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.- 144 с: цв, ил. ISBN 5-89814-342-2

4. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы. - М.: ТЦ Сфера, 2010.- 157 с.; ISBN: 5-89144-533-6

5. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / А. И. Булычева, И. А. Бурлакова, Н. С. Варенцова [и др.]; под ред.: О. М. Дьяченко, Т. В.\Лаврентьевой. - Москва: Гном-Пресс, 1999. - 144 с.; ISBN 5-89334-150-3.

6. Елецкая, О.В. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи [Текст]: учебно-методическое пособие / О. В. Елецкая, А. А. Тараканова; Ленинградский гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург: Ленинградский гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2012. - 311 с. : ил., табл.; 21 см.; ISBN 978-5-8290-1160-4.

7. Смирнова И.А.-Методика обследования словарного запаса детей представлена в логопедическом альбоме для обследования лексико-грамматического строя и связной речи -наглядно-методическом пособии. «ДЕТСТВО-ПРЕСС», ИД «Карапуз», ТЦ «Сфера». 2006 г. 52 с. ISBN:5-89814-234-7.

EXPERIMENTAL WORK ON CREATING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DISGRAPHY PREVENTION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III

Abstract. The article presents the results of an experimental study devoted to the development and evaluation of the effectiveness of psychological and pedagogical conditions for the prevention of dysgraphia in older preschoolers with general speech underdevelopment of the III level.

Keywords: older preschool age, general speech underdevelopment, dysgraphia, research, prevention.

Shcherbakova V. Y.
Scientific supervisor: Bondar G.I., senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: veronika-shcherbakova02@mail.ru

УДК 37.012

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Щукина Е. А.
Научный руководитель: Матузова И. Г. канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Настоящая статья посвящена изучению педагогических методик, призванных повысить вовлеченность учеников младших классов в образовательный процесс. В работе анализируются теоретические основы развития учебной мотивации с точки зрения возрастной психологии и стандартов ФГОС НОО. Основное внимание уделяется практической реализации интерактивных образовательных техник, стимулирующих интерес к обучению. Материал может представлять интерес для педагогов, методистов и студентов педагогических направлений подготовки.
Ключевые слова: учебная мотивация, младшие школьники, интерактивные педагогические приемы, игровые технологии, познавательный интерес.

Актуальность. В современной начальной школе вопрос о том, как пробудить у детей интерес к обучению и сформировать у них стремление к знаниям, по-прежнему остается открытым. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования прямо указывает на то, что развитие мотивации в учебной деятельности является одной из главных целей образовательного процесса [1]. Тем не менее, практические наблюдения свидетельствуют о том, что присущая детям от природы тяга к познанию зачастую угасает из-за однообразия учебного процесса. Это, в свою очередь, приводит к тому, что детское поведение начинает регулироваться внешними факторами, такими как стремление получить хорошую оценку или похвалу от старших. В связи с этим возникает острая необходимость пересмотреть существующие педагогические методы и перейти к таким формам организации уроков, которые задействуют внутренние ресурсы ребенка. В качестве эффективного решения данной проблемы предлагается использовать интерактивные технологии. Их суть заключается в создании условий, стимулирующих активную, диалоговую и исследовательскую деятельность учеников

Цель данной статьи: проанализировать эффективность интерактивных педагогических приемов в пробуждении и поддержании положительного отношения к учению у детей 7-11 лет.

Основная часть. Мотивационная сфера в обучении - это живая, постоянно развивающаяся структура, возникающая на стыке педагогических воздействий и личных смыслов учащихся. Цель сегодняшнего учителя - создать среду, где внешние ожидания трансформируются во внутренние стремления и ценности [2]. У младших школьников есть особенности, которые одновременно бросают вызов и предоставляют возможности для разработки мотивационных стратегий.

На основе исследований психологов и педагогов мы выделили основные характеристики этого возрастного этапа:

1. Гибкость когнитивных функций. Преобладание образно-наглядного мышления означает, что для глубокого вовлечения нужны конкретные примеры, действия и модели, поскольку чисто словесные методы передачи знаний малоэффективны [3].

2. Важность игры. Несмотря на переход к другим видам деятельности, игра по-прежнему является сильным средством освоения социальных навыков, развития воображения и эмоциональной сферы. Включение игровых элементов в учебу значительно снижает барьеры и облегчает понимание трудных тем [4].

3. Чувствительность к эмоциям и потребность в одобрении. Мнение учителя и одноклассников сильно влияет на самооценку ребенка. Создание безопасной,

поддерживающей атмосферы и условий для достижения успеха напрямую способствует готовности идти на учебный риск и проявлять упорство [5].

4. Развитие саморегуляции. Способность ставить цели, планировать и контролировать себя активно формируется. Это требует от педагога особого подхода к организации уроков, включая четкие инструкции и систему поддержки.

Применение интерактивных технологий в образовательном процессе начальной школы позволяет учитывать возрастные особенности младших школьников (наглядность, игровые формы, поддерживающая среда, структурирование), сделать урок интереснее, и стать научно обоснованным инструментом для развития внутренней мотивации к обучению. Такие методы и приемы пробуждают в ребенке природную любознательность, превращая процесс познания в настоящее открытие.

Интерактивные педагогические приемы можно классифицировать на основе их влияния на компоненты мотивационной и волевой сферы, а также связанные с ними универсальные учебные действия, например:

- Создание проблемных ситуаций. Суть этого метода заключается в целенаправленном формировании учебной трудности, преодоление которой требует от учащегося выдвижения предположений, их проверки и формулирования вывода. Например, перед изучением состава слова можно предложить однокоренные слова («лес», «лесник», «лесной») и задать вопрос: «Какова общая связь между этими словами, и почему их написание отличается?»
- Дидактические игры с познавательным уклоном**.** К ним относятся игровые активности, где основная задача - оперирование учебным материалом.
  - Игры на классификацию («Сгруппируй», «Найди закономерность») способствуют развитию аналитического мышления.
  - Лингвистические и математические головоломки, шифровки, ребусы требуют применения предметных знаний в нестандартных условиях.
  - Игровые эксперименты на уроках естествознания позволяют добывать знания через практические действия (например, исследование свойств магнита, фильтрация воды).
- Элементы проектно-исследовательской деятельности. Выполнение краткосрочных проектов (например, «Создание модели Солнечной системы», «Интервью с ветераном») помогает связать абстрактные учебные темы с личным опытом и социальным контекстом, формируя понимание практической ценности знаний [6].

Интерактивные методы и приемы помогают ученикам осваивать навыки саморегуляции, что способствует ощущению собственной компетентности и уверенности:

- Технологии формирующего оценивания. Ключевая идея заключается в смещении акцента с констатации результата на предоставление обратной связи в процессе обучения. Использование «карт прогресса», комментариев-подсказок («Проверь, все ли этапы алгоритма ты выполнил?») и критериальных рубрик дает ребенку возможность отслеживать свой рост и понимать конкретные шаги для улучшения, тем самым снижая уровень тревожности [7].
- Дифференциация и вариативность заданий. Предложение задач различной сложности (базовой, повышенной, творческой) или формата (письменный ответ, составление схемы, устное изложение) позволяет каждому ученику работать в своей зоне ближайшего развития и получать удовлетворение от достигнутых результатов.
- Игровые тренинги саморегуляции. Короткие упражнения, интегрированные в урок, направлены на развитие произвольного внимания и самоконтроля: «Фокус» (концентрация на звуке/объекте), «Графический диктант», игры с правилами, способствующие сдерживанию импульсивных реакций.

Одним из важных условий формирования положительной мотивации к обучению является активное взаимодействие между участниками образовательного процесса, которое позволяет не только распределить умственные усилия, но и придать образовательной деятельности социальную значимость, делая ее более поддерживающей и осмысленной:

- Создание условий для совместной работы. Практика парной работы с меняющимся составом, групповая деятельность в малых группах по методам «Зигзаг» или «Мозаика», где каждый член команды отвечает за свою часть общего задания и должен поделиться информацией с остальными. Четкое распределение функций (модератор, секретарь, докладчик, контролер времени) гарантирует активное участие каждого [8].
- Использование игровых моделей. Сюжетно-ролевые игры (например, «Заседание научного совета», «Телешоу»), сценическое воплощение, дебаты и обсуждения этических вопросов, взятых из литературы или реальной жизни.
- Ритуалы и мероприятия для укрепления командного духа. Регулярные «круги обратной связи» в конце дня или недели, использование «экрана настроения», совместная разработка правил поведения в классе, акцентирование внимания на ценности каждого высказывания формируют безопасную учебную атмосферу.

В качестве иллюстрации рассмотрим фрагмент проектирования урока по предмету «Окружающий мир» в 3 классе. [9]

Таблица 1 - Тема: «Полезные ископаемые. Охрана подземных богатств» (3-й класс).

Этап урока	Интерактивный прием	Содержание деятельности	Формируемые мотивы и УУД
Вызов/Актуализация	Прием «Корзина идей».	Учитель демонстрирует образцы известняка, угля, гранита. Учащиеся в парах записывают на стикерах все, что они знают или предполагают об этих объектах (где используют, как добывают), и прикрепляют к «корзине» (доске).	Познавательные: актуализация житейских знаний. Коммуникативные: обмен мнениями в паре.
Осмысление	Техника «Зигзаг» (мозаичная группа).	Класс делится на «домашние» группы по 4 человека. Каждый член группы получает номер и уникальный текст-«паспорт» об одном виде полезных ископаемых (1-уголь, 2-нефть, 3-гранит, 4-известняк). Затем образуются «экспертные» группы (все №1, все №2 и т.д.), где изучают свой материал. После возвращаются в «домашние» группы и по очереди обучают друг друга.	Познавательные: углублённая работа с информацией, анализ. Коммуникативные: навык объяснения, активное слушание, ответственность за результат команды. Социальные мотивы: взаимозависимость, общая цель.
Рефлексия	Игра «Экологический совет».	Ситуация: «В нашем районе хотят открыть новый карьер по добыче песка. Какие аргументы «за» и «против» мы можем привести?». Мини-дебаты в группах с последующим составлением коллективного памятки «Правила бережного отношения к полезным ископаемым».	Личностные: формирование экологического сознания. Регулятивные: аргументация своей позиции, учет контраргументов.

Заключение. Развитие у младших школьников положительного отношения к учебе - сложная педагогическая задача, решение которой требует создания целенаправленной образовательной среды. Интерактивные методы, соответствующие возрастным особенностям детей и образовательным стандартам, становятся действенным инструментом для такого построения. Систематическое использование этих методов переводит обучение от пассивного восприятия информации к активному познанию, где

учитель становится проводником, а ученик - активным участником образовательного процесса.

Особого внимания заслуживает тот факт, что эффективность достигается не отдельными элементами игры, а тщательно разработанной системой, где постановка проблем, самостоятельный поиск, совместная работа и осмысление становятся неотъемлемой частью каждого занятия. В такой среде обучение приобретает личную значимость, поддерживается ощущением самостоятельности, уверенности в своих силах и причастности к коллективу, что является основой прочной внутренней мотивации. [10]. Следовательно, освоение комплекса интерактивных приемов для современного учителя - это не просто профессиональное развитие, а обязательное условие для выполнения главной задачи образования - формирования мыслящей, заинтересованной и ответственной личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286). https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf - (Дата обращения 28.02.2026)

2. Драйв Д. Что на самом деле нас мотивирует. — М.: Альпина Паблишер, 2010. — 266 с.

3. Пыльцова О. А. Способы активизации познавательной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // Teacherjournal.ru. - 2023. - URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/11/articles/9237 (дата обращения: 10.02.2026).

4.Литвинова А. А. Комплекс игровых занятий для формирования учебной мотивации младших школьников [Электронный ресурс] Teacherjournal.ru. -2023.-URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/11/articles/9237 (дата обращения: 10.02.2026).

5.Соколова Ж. Ю. Активизация познавательной деятельности [Электронный ресурс] // S-Ba.ru. — 2023. — URL: https://s-ba.ru/tpost/gjbvpyvjg1-aktivizatsiya-poznavatelnoi-deyatelnosti (дата обращения: 10.02.2026).

6.Приёмы и методы активации познавательной деятельности учащихся в начальной школе [Электронный ресурс] Инфоурок.- URL: https://infourok.ru/priyomi-i-metodi-aktivacii-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-v-nachalnoy-shkole-3375152.html (дата обращения: 10.02.2026).

7.Хьюстон Т. Обратная связь. Искусство задавать правильные вопросы. — М.: Бомбора, 2020. — 288 с.

8.Игры для развития внимания младших школьников [Электронный ресурс] // Siriusfuture.ru. — URL: https://siriusfuture.ru/blog/igry-dlya-razvitiya-vnimaniya-mladshikh-shkolnikov (дата обращения: 10.02.2026).

9.Кононенко Л. А. Игры по повышению мотивации младших школьников [Электронный ресурс] // Инфоурок. — URL: https://infourok.ru/igri-po-povisheniyu-motivacii-mladshih-shkolnikov-302317.html (дата обращения: 10.02.2026).

10.Шеве У. Суперстудент. Как учиться быстро, эффективно и с удовольствием. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 192 с.

INTERACTIVE TECHNIQUES FOR FORMING POSITIVE LEARNING MOTIVATION IN YOUTH SCHOOL STUDENTS

Abstract. This article is devoted to the study of pedagogical methods aimed at increasing the involvement of primary school students in the educational process. The article analyzes the theoretical foundations of the development of educational motivation from the perspective of developmental psychology and the Federal State Educational Standard for Primary General Education. The main focus is on the practical implementation of interactive educational techniques that stimulate interest in learning. This article may be of interest to teachers, methodologists, and students of pedagogical fields of study.

Keywords: educational motivation, primary school students, interactive pedagogical techniques, game technologies, and cognitive interest.

Shchukina E. A.
Scientific supervisor: Matuzova I. G. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Donetsk State University
E-mail: Evgeshaschukina@yandex.com

УДК 372.8

ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Юрченко В.А.
Научный руководитель: Чумакова Е.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматривается использование литературного чтения как средства формирования ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста. На основе анализа педагогической, психолого-педагогической и методической литературы выделены когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты экологического воспитания. Показано, что художественные тексты способствуют развитию эмоциональной отзывчивости, нравственного и экологического сознания, формированию практических навыков бережного отношения к природе. Рассмотрены методические приёмы уроков литературного чтения, включая творческие задания, коллективные проекты, игровые технологии и междисциплинарные практики, обеспечивающие устойчивое усвоение ценностей.
Ключевые слова: литературное чтение, ценностное отношение к природе, экологическое воспитание, младший школьный возраст, художественная литература.

Формирование ценностного отношения к природе у младших школьников представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий развитие эмоциональной отзывчивости, познавательной активности и практических навыков взаимодействия с окружающим миром. В современном обществе, где экологические проблемы становятся всё более актуальными, особенно важно воспитывать у детей бережное отношение к природе с самых ранних лет. Начальная школа — это тот период, когда закладываются основы мировоззрения и нравственных установок, поэтому именно в это время формируются предпосылки экологической культуры и ответственности человека за сохранение природы.

На начальном этапе младшего школьного возраста (первый год обучения, примерно 6–7 лет) ведущую роль играет процесс адаптации ребёнка к школе, к новой социальной позиции и требованиям учебной деятельности. Л. С. Выготский подчёркивал, что в этот период особенно велика роль эмоционально-образного восприятия и наглядно-действенного опыта, а мышление ребёнка сохраняет черты конкретности и опоры на непосредственные впечатления [2, с. 73]. В связи с этим ценностное отношение к природе на раннем этапе проявляется преимущественно в форме эмоциональной отзывчивости на природные объекты, чувства радости, удивления, сочувствия живому.

Педагогическая наука отмечает, что ценностное отношение к природе невозможно сформировать исключительно через передачу знаний. Оно требует эмоционального отклика, осознания значимости природного мира и готовности к практическому взаимодействию с ним на основе нравственных норм и экологических ценностей. В этом контексте особое значение приобретает литературное чтение как средство воспитания экологической культуры младших школьников. Через художественные тексты дети не только получают знания о природе, но и развивают эмоциональное восприятие, формируют нравственные и эстетические ориентиры, что делает литературное чтение важным инструментом формирования ценностного отношения к окружающему миру.

С точки зрения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, художественный текст является формой организации человеческого опыта, позволяющей ребёнку опосредованно переживать социально значимые ситуации и усваивать ценностные нормы [2]. Через художественные образы дети осваивают модели

взаимодействия человека с окружающим миром, формируют эмоциональное восприятие и нравственное понимание действий персонажей. Аксиологический подход подчеркивает, что ценности формируются через личностное осмысление и эмоциональное переживание, а не передаются напрямую.

По мнению С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина, рассматривающих экологическое сознание в контексте экопсихологии, ценностное отношение к природе невозможно сформировать исключительно через информирование ребёнка о природных законах и экологических проблемах [3, с. 49]. Оно требует переживания природы как субъекта взаимодействия, как «значимого другого», с которым человек вступает в духовно-нравственный диалог. Художественный текст, насыщенный образами одушевлённой природы, обращённой к человеку, становится психолого-педагогическим инструментом формирования именно такого личностно значимого отношения. На уроках литературного чтения создаются условия для эмоционального отклика, для сопереживания живому существу, для осмысления морального смысла разрушения или сохранения природного мира.

Младший школьный возраст характеризуется высокой восприимчивостью к эмоциональному и образному содержанию текста, склонностью к идентификации с героями произведений и усвоением социальных норм через подражание. Эти особенности делают литературное чтение эффективным средством экологического воспитания, объединяющим эмоциональное переживание художественного образа с элементами нравственного анализа. В этом возрасте формируются предпосылки экологического сознания, включая осознание взаимосвязи человека и природы, понимание последствий человеческой деятельности и готовность следовать экологически обоснованным нормам поведения.

Формирование ценностного отношения к природе рассматривается как комплексный процесс, включающий эмоционально-ценностный, когнитивный и поведенческий компоненты (Рис.1).

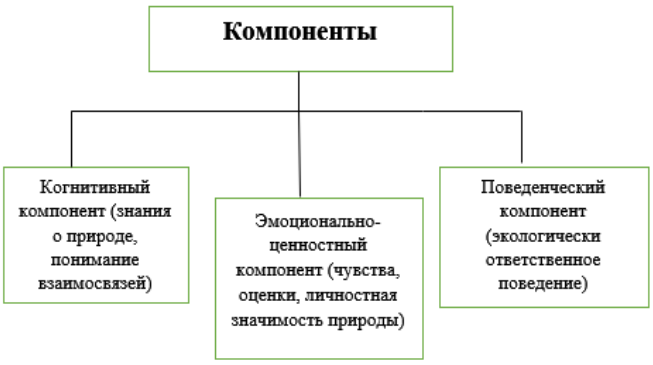


Рис. 1 Компоненты экологического воспитания

Когнитивный компонент включает систему представлений, знаний и элементарных понятий о природе, её объектах и закономерностях, а также о взаимосвязи человека и окружающей среды. В контексте литературного чтения он формируется через осмысление содержания художественного текста, анализ описаний природных явлений, поступков героев и их последствий для природного мира. Важно отметить, что знания, получаемые в процессе работы с художественным произведением, носят не столько научно-фактологический, сколько ценностно-смысловой характер. Они способствуют формированию целостного представления о природе как о хрупкой системе, требующей бережного и ответственного отношения со стороны человека.

Эмоционально-ценностный компонент отражает сферу чувств и переживаний ребёнка по отношению к объектам живой и неживой природы. Он проявляется в способности испытывать радость от общения с природой, чувство восхищения её красотой, сопереживание живым существам, а также в формировании нравственных переживаний, связанных с их сохранением или разрушением. В младшем школьном

возрасте данный компонент является ведущим, поскольку эмоционально-образное восприятие выступает основным механизмом освоения социального и природного мира. Художественные произведения, насыщенные образами одушевлённой природы, способствуют развитию эмпатии, формированию устойчивых эмоциональных связей ребёнка с окружающей средой и закреплению ценности природы как самостоятельной и значимой реальности.

Поведенческий компонент выражается в готовности и способности ребёнка осуществлять практические действия, направленные на сохранение и защиту природы, а также в следовании экологически целесообразным нормам поведения. Он проявляется в конкретных поступках: стремлении не причинять вред живым существам, соблюдать правила поведения в природной среде, участвовать в экологически ориентированных видах деятельности. На уроках литературного чтения данный компонент формируется опосредованно — через осмысление нравственного содержания произведений, рефлексию поступков героев и перенос усвоенных ценностных установок в собственное поведение. Творческие задания, обсуждение жизненных ситуаций и моделирование возможных вариантов действий способствуют превращению эмоциональных переживаний и знаний в личностно значимый опыт.

Интеграция этих компонентов позволяет формировать устойчивое ценностное отношение, проявляющееся как в эмоциональном отклике на художественные образы, так и в реальных действиях. Педагогическое сопровождение, включающее рефлексию и обсуждение причинно-следственных связей между деятельностью человека и состоянием природной среды, усиливает эффективность этого процесса.

Особое значение имеют произведения, где природа выступает самостоятельной ценностью и активным участником действия. Анализ пейзажных описаний, образов животных и природных явлений помогает раскрыть нравственный смысл взаимодействия человека с природой, показать её уязвимость и необходимость бережного отношения. Привлечение детей к коллективным проектам, мини-книгам и экологическим дневникам усиливает мотивацию и закрепляет усвоенные ценности на практике. Кроме того, рекомендуется стимулировать самостоятельное наблюдение за природой в течение года с последующим обсуждением изменений, что формирует долгосрочное экологическое восприятие и прививает привычку фиксировать наблюдения.

Эффективное использование литературного чтения в экологическом воспитании требует целенаправленной педагогической организации урока. Применяются методы выразительного чтения, анализа поступков героев, обсуждения нравственных ситуаций, творческих заданий — сочинений, иллюстраций, инсценировок — что позволяет ребёнку «присвоить» ценностные смыслы произведения и переносить их в практическое поведение. Диалогический характер урока обеспечивает активное включение детей в обсуждение содержания произведения, формирование личностной позиции и развитие критического мышления. Особенностью процесса развития ценностного отношения к природе является сочетание текстовой и вне текстовой деятельности на уроках литературного чтения. Учитель не ограничивается анализом содержания произведения, а предлагает детям творческие задания, связанные с продолжением и переосмыслением авторского текста: написание мини-сочинений от имени животного или дерева, составление писем героям, создание иллюстраций, подготовку инсценировок эпизодов, связанных с природой.

По мнению Н. А. Бойко, подобные виды деятельности способствуют «присвоению» ребёнком смыслов произведения, их переводу в собственный эмоционально-личностный опыт [1, с. 8]. Когда младший школьник пробует описать состояние леса «глазами» птицы или ручья, он учится выходить за пределы

антропоцентричного взгляда, видеть ценность природы как самостоятельной реальности, а не только как ресурса для человека.

Развитие ценностного отношения к природе на уроках литературного чтения связано также с особенностями организации этапов работы над произведением. Методисты выделяют, как правило, этап первичного восприятия, этап аналитической работы и этап итогового осмысления и творческого применения. Е. С. Третьякова обращает внимание на то, что на этапе первичного чтения важно создать атмосферу эмоционального погружения, не перегружая ребёнка терминологическими комментариями и деталями фабулы [5, с. 16]. На этапе анализа целесообразно постепенно подводить учащихся к осознанию авторской позиции, роли художественных средств в раскрытии отношения к природе, обсуждать мотивы поступков героев. На заключительном этапе особое внимание уделяется формулированию личностно окрашенных выводов: чему научило произведение, какие чувства вызвало, какие поступки хочется совершить в реальной жизни.

Для усиления воспитательного эффекта на уроках литературного чтения рекомендуется включать разнообразные педагогические приёмы, направленные на формирование ценностного отношения к природе. Среди них — специально разработанные задания, предполагающие анализ поведения героев произведений с точки зрения их влияния на окружающую среду, обсуждение возможных экологических последствий их поступков, моделирование альтернативных решений и творческое переосмысление текста. Практика показывает, что дети лучше усваивают ценности через сочетание эмоциональных переживаний, аналитической деятельности и творческих заданий, таких как мини-проекты, рисунки, эссе, инсценировки, создание иллюстраций и оформление мини-экспозиций по мотивам произведений.

Особое значение имеют коллективные проекты и игровые технологии, которые позволяют младшим школьникам совместно решать экологические задачи и видеть прямую связь между знаниями, ценностями и действиями. Так, дети могут планировать школьный цветник, исследовать изменения в экосистеме пришкольного участка, создавать тематические стенды и «паспорт живого существа», фиксируя особенности поведения, местообитания и значение растений и животных для природы. Ролевые игры, квесты и инсценировки помогают моделировать реальные экологические ситуации, стимулируют критическое мышление и формируют личную ответственность за последствия своих действий. Такой подход объединяет эмоциональный отклик, практическую деятельность и развитие навыков сотрудничества.

Не менее важным является включение элементов самостоятельной исследовательской деятельности. Наблюдение за изменениями в природе в течение сезона, ведение мини-дневников наблюдений, фиксация изменений в растениях и животных формируют у детей навыки внимательного и осознанного отношения к окружающему миру. Педагогическая поддержка в виде совместного обсуждения результатов с учителем и одноклассниками способствует развитию критического мышления и умения анализировать причинно-следственные связи.

Интеграция литературного чтения с другими образовательными областями существенно усиливает воспитательный эффект. Междисциплинарный подход объединяет предметы «Окружающий мир», изобразительное искусство, трудовое обучение и природоведческие проекты. После изучения произведений о животных и растениях учащиеся могут выполнять творческие задания по рисованию, лепке, созданию экспозиций, фотографированию или составлению карт-схем экосистем. Такой подход позволяет видеть природу не только как художественный образ, но и как объект исследования, источник творческого вдохновения и пространство для практических действий.

Важной частью формирования экологических ценностей является вовлечение семьи и организация внеурочной деятельности. Домашние задания экологического характера — создание семейного гербария, участие в посадке деревьев, сбор бытовых отходов для переработки — делают воспитательный процесс непрерывным и личностно значимым. Совместные мероприятия («Эко-день семьи», выставка рисунков «Мир глазами природы») укрепляют эмоциональную связь ребёнка с природой и закрепляют экологические ценности как часть семейной культуры.

Особое внимание стоит уделять созданию школьной экологической среды, включающей музеи природы, «уголки живой природы», уход за растениями и животными, оформление стендов и проведение экскурсионных занятий. Литературное слово при этом играет роль эмоционального катализатора: цитаты из произведений могут становиться девизами уголков природы, а чтение рассказов сопровождается практическими заданиями по уходу за конкретными объектами.

Примеры интегрированных уроков и проектов могут включать цикл «Природа в произведениях детской литературы», где чтение рассказов М. Пришвина, К. Паустовского, Е. Чарушина и зарубежных авторов сочетается с творческими заданиями, наблюдениями за природой на пришкольной территории и коллективными мини-проектами. После изучения рассказа о животном или растении дети могут составлять «паспорт живого существа», вести экологический дневник, создавать иллюстрации или инсценировать сцену, что помогает соединить знание, эмоциональное переживание и практическое действие.

Для повышения аналитических навыков и критического мышления рекомендуется организация сравнительного анализа произведений: дети могут сопоставлять описания природных явлений в разных текстах, обсуждать реакции героев на экологические проблемы и предлагать альтернативные варианты поведения. Такой подход формирует комплексное понимание взаимосвязи человека и природы.

Современные цифровые ресурсы также открывают новые возможности: интерактивные презентации, виртуальные экскурсии, образовательные игры и анимации позволяют младшим школьникам получать визуальный и эмоциональный опыт взаимодействия с природой, который сложно создать в классе традиционными средствами. При этом цифровые технологии должны дополнять, а не заменять живое наблюдение, чтобы дети развивали не только знания, но и ценностное отношение к окружающему миру.

Художественные методы и творческая деятельность усиливают эмоциональное вовлечение детей: создание иллюстрированных рассказов, сочинение стихов и историй о природе, ведение экологических дневников помогают «присвоить» ценности через личное творчество. Групповая работа над проектами развивает навыки сотрудничества, ответственность и понимание коллективной значимости экологических действий.

Наконец, важной частью педагогической работы является диагностика сформированности ценностного отношения к природе. Эффективными методами считаются наблюдение за поведением детей в естественных и учебных ситуациях, анкетирование, анализ творческих работ, мини-сочинений и рисунков. Особое внимание уделяется проявлениям эмпатии, инициативности и интересу к природным явлениям. Полученные данные позволяют педагогу корректировать методы работы и планировать дальнейшее развитие экологической культуры учащихся.

Таким образом, литературное чтение является эффективным средством формирования ценностного отношения к природе у младших школьников. Через художественные тексты дети развивают эмоциональный отклик, нравственное и экологическое сознание, усваивают социальные и природоохранные нормы, а также формируют практические навыки экологически целесообразного поведения. Эффективность воспитания усиливается за счёт творческих заданий, коллективных

проектов, игровых технологий, междисциплинарной интеграции и вовлечения семьи, что создаёт целостную образовательную среду для формирования устойчивой экологической культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко, Н. А. Роль природоведческой литературы в личностном развитии ребёнка / Н. А. Бойко // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2 (8). – С. 7–11.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь: монография / Л. С. Выготский. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 570 с.

3. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология: учеб. пособие / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 224 с.

4. Сбитнева, Е. С. Воспитание ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста / Е. С. Сбитнева // Молодой ученый. – 2016. – № 26 (130). – С. 692–694.

5. Третьякова, Е. С. Развитие ценностного отношения младших школьников к природе / Е. С. Третьякова // Colloquium-journal. – 2021. – № 26 (113). – С. 15–16.

LITERARY READING AS A MEANS OF EDUCATING A VALUABLE ATTITUDE TO NATURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. The article discusses the use of literary reading as a means of forming a value-based attitude towards literature, the article identifies the cognitive, emotional-value, and behavioral components of environmental education. It shows that literary texts contribute to the development of emotional responsiveness, moral and environmental awareness, and the formation of practical skills for caring for nature. The article also explores the use of literary reading lessons, including creative tasks, collaborative projects, game technologies, and interdisciplinary practices, which promote the sustainable acquisition of values.nature in primary school children. Based on an analysis of pedagogical, psychological, and methodological

Keywords: literary reading, value attitude towards nature, environmental education, primary school age, and fiction.

Yurchenko V.A.
Scientific adviser: E.Yu. Chumakova, senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: victoriayurchenko24@gmail.com

УДК 159.922.7+37.015.3

НАДСИТУАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ясько Г.Г.
Научный руководитель: Кандаева И.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье представлен опыт формирования творческого мышления подростков через развитие надситуативной активности в условиях дополнительного образования. Эмпирической базой послужила работа интеллектуальной команды «БЭМС» (2022–2025 гг.). Применялись методы: диагностическое тестирование по методике Холодной М.А., педагогическое наблюдение, анализ результатов участия в олимпиадах. Установлено, что целенаправленное формирование надситуативной активности повышает индекс когнитивной устойчивости с 2,3 до 4,1 балла и способствует включению учащихся в научно-исследовательскую деятельность (100% участников команды стали участниками научно-образовательных и интеллектуальных проектов РГО и Российского общества «Знания»
Ключевые слова: надситуативная активность, творческое мышление, когнитивная устойчивость, дополнительное образование, интеллектуальная команда

Вступление. В современном мире всё острее ощущается необходимость развития у человека такой формы познавательной активности, которая превосходит обычные рамки. Это связано с тем, что в наши дни крайне трудно предсказать, какой объем знаний окажется достаточным для полноценной жизни. Кроме того, ускоряется процесс устаревания как уже имеющихся, так и приобретаемых знаний и навыков. В связи с этим на первый план выходят такие качества, как самостоятельное освоение нужной информации и способность адаптироваться к меняющейся экономической и социальной среде.

Современная педагогическая наука фиксирует кризис творческого мышления подростков в условиях информационной перегрузки и снижения мотивации к познавательной деятельности [1, с. 78]. Особую актуальность эта проблема приобретает в условиях Донецкой Народной Республики, где образовательный процесс протекает в условиях социально-экономической нестабильности и необходимости формирования устойчивой гражданской позиции [1, с. 12].

Сегодняшний рынок труда и образования ценит креативных, самостоятельных и инновационно мыслящих людей. Однако современная школьная система не успевает за этими меняющимися требованиями. В результате, учреждения дополнительного образования становятся ключевыми в развитии творческих способностей школьников, предлагая им широкий выбор для самовыражения. Благодаря своей специфике, учреждения дополнительного образования эффективно способствуют развитию творческого потенциала учащихся, предоставляя им возможность свободного выбора разнообразных видов и форм художественного самовыражения.

Между тем, процесс формирования надситуативной познавательной активности у учащихся до сих пор не был предметом специального исследования.

Основная часть. Теоретической основой исследования выступает концепция надситуативной активности Б.Г. Ананьева, понимаемой как «выход за пределы заданной ситуации ради достижения личностно значимой цели, не обусловленной непосредственными стимулами среды» [2, с. 112]. В отличие от ситуативной активности (реакции на внешний стимул), надситуативная активность обеспечивает устойчивость когнитивных процессов в стрессовых условиях и выступает предпосылкой творческого мышления [5, с. 45]. Как отмечает М.А. Холодная, именно в напряжении между внешним требованием и внутренним вопросом «зачем?» формируется когнитивная устойчивость

— способность сохранять ясность мышления в условиях неопределённости [6, с. 203].

Надситуативная активность – это способность человека превышать требования ситуации, ставить более высокие цели, преодолевать внутренние и внешние ограничения деятельности [4]. Согласно концепции В.А. Петровского, подобная активность обусловлена постановкой задачи, превосходящей по своим требованиям актуальные обстоятельства. Субъект осознает, что принятое решение сопряжено с неизбежной ценой, возможно, в виде разочарования или неудачи, однако это не останавливает, а наоборот, усиливает его побуждение к действию. Данное направление активно разрабатывается психологом В.А. Петровским. Оно проявляется в таких сферах, как творческая деятельность, интеллектуальные поиски, "бескорыстное" принятие риска и активность, выходящая за рамки нормативных ожиданий. В рамках педагогического процесса важно культивировать подобную инициативность у подрастающего поколения, всячески поддерживая ее проявления.

Анализ научной литературы выявило, что проблема активности человека детально исследована. Термин «активность» занимает центральное место во многих психологических изысканиях, будучи тесно связанным с понятием деятельности. Этот аспект активно изучался такими выдающимися учеными, как Д.Б. Богоявленская, А.Н. Леонтьев, А.Г. Маслоу, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Х. Хекхаузен и другие.

В исследовании проблемы развития познавательной активности школьников в учебном процессе достигнуты значительные успехи (Л.С. Выготский, Л.А. Григорович, Ю.Н. Кулюткин, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, И.П. Подласый, И.А. Редковец, Т.Н. Шамова, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская и др.). Тем не менее, нельзя считать ее достаточно изученной, поскольку недостаточно освещенным остается вопрос о формировании надситуативной познавательной активности учащихся в учреждении дополнительного образования.

Цель исследования – экспериментальная проверка влияния развития надситуативной активности на показатели творческого мышления подростков в условиях дополнительного образования через авторскую модель ролевой дифференциации в интеллектуальной команде.

Методология исследования

Эмпирическую базу составили 15 учащихся 9–11 классов ГБОУ «Мелекинская школа», объединённых в интеллектуальную команду «БЭМС» (Быстрое Эрудированное Мышление Синергии). Исследование проводилось в три этапа: констатирующий (сентябрь 2024 г.), формирующий (октябрь 2024 – май 2025 г.), контрольный (сентябрь 2025 – январь 2026 г.).

Диагностика когнитивных показателей осуществлялась с использованием комплекса методик: – методика «Индекс когнитивной устойчивости» (ИКУ) М.А. Холодной [5, с. 203]; – тест Равена (стандартизированная версия) для оценки невербального интеллекта; – шкала ситуативной тревожности Спилбергера-Ханина (адаптация Ю.Л. Ханина); – авторская «Карта когнитивных зон» для ежедневного мониторинга динамики когнитивных функций [6, с. 8].

На формирующем этапе применялась авторская модель ролевой дифференциации на основе когнитивного портрета учащегося. Выделялись три когнитивных профиля с соответствующими ролевыми функциями (табл. 1).

Таблица 1. Когнитивные профили учащихся и соответствующие ролевые функции в команде «БЭМС»

Когнитивный профиль	Когнитивный профиль	Когнитивный профиль	Когнитивный профиль
Интеллектуал-неустойчивый	Высокий невербальный интеллект (≥85%), низкая стрессоустойчивость (<40%)	Логик (анализ без давления времени)	Преобразование слабости (низкая стрессоустойчивость) в ресурс через снятие временного давления
Действователь-импульсивный	Высокая кинестетическая активность (≥80%), низкая рефлексивность (<35%)	Стратег (быстрые решения в условиях дефицита времени)	Использование высокой скорости реакции как преимущества в кризисных ситуациях
Рефлексив-медлительный	Высокая вербализация (≥75%), низкая скорость реакции (<30%)	Вербализатор (точная формулировка ответов)	Трансформация медлительности в преимущество через качество формулировок

Процедура формирования команды включала:

1. диагностику когнитивного портрета каждого участника;
2. распределение ролевых функций с учётом профиля;
3. еженедельную ротацию ролей для развития гибкости мышления;
4. ежедневный мониторинг по «Карте когнитивных зон»;
5. ежемесячную диагностику ИКУ для отслеживания динамики.

Результаты исследования

По итогам контрольного этапа зафиксирован рост среднего значения ИКУ с 2,3 до 4,1 балла ($p < 0,01$). Динамика показателя по месяцам представлена в таблице 2.

Таблица 2. Динамика индекса когнитивной устойчивости (ИКУ) в команде «БЭМС» (сентябрь 2024 – январь 2026 гг.)

Период	Средний ИКУ	Минимальное значение	Максимальное значение	Максимальное значение
Сентябрь 2024 (констатирующий)	2,3	1,8	3,1	0,42
Декабрь 2024	2,9	2,4	3,6	0,38
Май 2025 (конец формирующего)	3,7	3,1	4,3	0,35
Сентябрь 2025	3,9	3,3	4,5	0,33
Январь 2026 (контрольный)	4,1	3,5	4,8	0,31

У 100% участников команды сформирована установка на участие в научно-исследовательской и интеллектуальной деятельности. Все стали участниками проектов РГО («Международный географический диктант», «Всероссийский турнир знатоков географии», «География БЕЗопасности», «Изучай, сохраняй»), Российского общества «Знание» (чемпионат «Знание.Игра.»). В сезонах 2022-2026 команда школьных эрудитов «БЭМС» четвёртый год подряд возглавляет турнирную таблицу районного Чемпионата интеллектуальных игр «Брейн-Ринг» среди учебных заведений Мангушского м.о. и

обладателем Золотого кубка Чемпионата. В 2025 году школа получила первого золотого медалиста за 14 лет (учащийся 11 класса, капитан команды «БЭМС»), выбравший специальность, близкую к архитектуре, для дальнейшего обучения. Это свидетельствует о формировании не только когнитивных, но и ценностных установок, связанных с профессиональным самоопределением.

Качественный анализ педагогических наблюдений показал, что ключевым механизмом повышения когнитивной устойчивости выступило преобразование когнитивных «слабостей» (низкая стрессоустойчивость, импульсивность, медлительность) в ресурсы командной деятельности через ролевую дифференциацию. Участники с низким исходным ИКУ (<2,5) демонстрировали наибольший прирост показателя (+1,8 балла), что подтверждает гипотезу о компенсаторном потенциале надситуативной активности.

Выводы. Развитие надситуативной активности через ролевую дифференциацию в интеллектуальной команде является эффективным условием формирования творческого мышления подростков в условиях дополнительного образования.

Ключевым механизмом выступает перевод когнитивных «слабостей» в ресурсы командной деятельности, что обеспечивает рост индекса когнитивной устойчивости на 78% за 16 месяцев.

Практическая значимость модели подтверждена результатами: 100 % вовлечённость участников в научно-исследовательскую и интеллектуальную деятельность, преодоление 14-летнего перерыва в подготовке медалистов, формирование устойчивой мотивации к престижным профессиям у выпускников.

Перспективы исследования – апробация модели в условиях массовой школы и разработка диагностического инструментария для выявления когнитивных профилей в онлайн-формате с использованием цифровых образовательных платформ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации: распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р. – М., 2023.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

4. Педагогическая энциклопедия в 2-х т.- М.: Сов. Энциклопедия, 1988.-1 т.-975 с.

5. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2022. – 320 с.

6. Холодная М.А. Когнитивная психология: интеллект, познание, личность. – СПб.: Питер, 2024. – 424 с.

NADSITUATIVNAYA AKTIVNOST' KAK FAKTOR FORMIROVANIYA TVORCHESKOGO MYSHLENIYA PODROSTKOV V USLOVIYAKH DOPOLNITEL'NOGO OBRAZOVANIYA

Abstract. The article presents the experience of developing creative thinking in adolescents through the cultivation of supersituational activity within the framework of additional education. The empirical basis was the work of the intellectual team «BÉMS» (2022–2025). The following methods were applied: diagnostic testing using M.A. Kholodnaya's methodology, pedagogical observation, and analysis of participation results in academic competitions. It was established that the targeted development of supersituational activity increases the cognitive stability index from 2.3 to 4.1 points and promotes students' involvement in research activities (100% of team members became participants in scientific, educational, and intellectual projects of the Russian Geographical Society and the Russian Knowledge Society.

Keywords: supersituational activity, creative thinking, cognitive stability, additional education, intellectual team

Yasko G.G.
Scientific adviser: Kandaeva I.V., senior lecturer, Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education «Donetsk State University», Donetsk, Shchorsa Street, 17, Tel. +7 (949) 0278644,
e-mail: i.v.kandaeva@mail.ru. E-mail: gennadii.yasko@yandex.ru

Психологические науки

УДК 159.922.6

САМООТНОШЕНИЕ И САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ КАК ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Арматова М.П.
Научный руководитель: Есенова А.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу взаимосвязи самоотношения и самоактуализации женщин в период средней взрослости в контексте психологического благополучия. Рассматриваются современные подходы к пониманию самоотношения как эмоционально-ценностного компонента самосознания личности, а также самоактуализации как процесса реализации личностного потенциала во взрослости. Особое внимание уделяется возрастным и гендерным особенностям данных феноменов, а также социально-культурным условиям, влияющим на личностное развитие женщин зрелого возраста. Обосновывается положение о самоотношении как психологическом ресурсе и результате самоактуализации, значимом для поддержания субъективного благополучия в период средней взрослости.
Ключевые слова: самоотношение, самоактуализация, женщины, средняя взрослость, психологическое благополучие.

Введение. Проблематика личностного развития во взрослости в современной психологии рассматривается как многоплановая и включающая процессы самоизменения, самоосуществления и интеграции жизненного опыта. Как подчёркивает Н.В. Гришина [3], взрослость характеризуется возрастанием роли осознанного отношения личности к собственной жизни и ответственностью за её качество. В этот период личностное развитие приобретает рефлексивный характер, а субъективная оценка жизненного пути становится важным фактором психологического благополучия.

В рамках возрастной психологии период средней взрослости рассматривается как особый этап жизненного цикла, характеризующийся относительной социальной стабильностью и одновременно глубинными внутренними изменениями. По мнению Л.Ц. Кагермазовой [4], именно в данный возрастной период усиливаются процессы переоценки жизненных достижений и переориентации с внешних критериев успешности на внутренние показатели удовлетворённости жизнью. В этом контексте особое значение приобретают такие психологические феномены, как самоотношение и самоактуализация, определяющие направленность и качество личностного развития.

Особую актуальность исследуемая проблема приобретает применительно к женщинам в период средней взрослости. Как отмечает А.В. Воронова [2], женщины данного возраста сталкиваются с противоречивыми социальными ожиданиями, связанными с профессиональной реализацией, семейной вовлечённостью и требованиями к внешнему облику, что усиливает нагрузку на систему самосознания. Эти условия повышают значимость внутреннего отношения к себе и субъективной оценки собственной жизненной успешности как факторов психологического благополучия.

Основная часть. В отечественной психологии самоотношение рассматривается как ключевой компонент самосознания личности, отражающий эмоционально-ценностное отношение человека к собственному Я. Согласно концепции В.В. Столина [8], самоотношение представляет собой интегративное образование, включающее переживание собственной ценности, принятие себя и отношение к своим возможностям и ограничениям. Данное образование выполняет регулятивную функцию, определяя характер поведения и направленность личностного развития.

В период средней взрослости, по мнению Л.Ц. Кагермазовой [4], самоотношение приобретает особую значимость, поскольку становится основным внутренним критерием оценки жизненных достижений. Женщины данного возрастного этапа всё чаще соотносят собственную ценность не с внешними социальными стандартами, а с субъективным ощущением реализованности жизненного пути. Исследования показывают, что позитивное самоотношение способствует сохранению психологической устойчивости и удовлетворённости жизнью в условиях возрастных и социальных изменений.

Самоактуализация во взрослости рассматривается как процесс реализации личностного потенциала и интеграции накопленного жизненного опыта. Как подчёркивает И.В. Байер [1], в период средней взрослости самоактуализация тесно связана с психологическим благополучием и проявляется в стремлении к осмысленности жизни, внутренней целостности и автономии. В отличие от ранней взрослости, где доминирует ориентация на достижение внешних целей, в зрелом возрасте самоактуализация приобретает более внутренне детерминированный характер.

В исследованиях С.С. Савенышевой, Л.А. Головей и М.Д. Петраш [7] показано, что самоактуализация во взрослости выступает важным ресурсом совладания с повседневным стрессом и поддержания психологического благополучия. Авторы подчёркивают, что реализация личностного потенциала способствует формированию устойчивого позитивного отношения к себе и снижению внутренней конфликтности.

Особое значение взаимосвязь самоотношения и самоактуализации приобретает в контексте женского развития. Как отмечает К.Н. Леонтьева [5], самореализация женщин в современной социальной ситуации часто осуществляется в условиях ролевой перегруженности и противоречивых ожиданий, что усиливает значимость самопринятия и внутренней согласованности. В исследованиях Г.И. Моревой и А.А. Саночкиной [6] показано, что субъективная оценка самореализации женщин среднего возраста напрямую связана с особенностями их самоотношения и эмоционального отношения к собственной жизни. Основные компоненты самоотношения и их психологическое значение в период средней взрослости представлены в Табл.1.

Таблица 1. Основные компоненты самоотношения и их психологическое значение в период средней взрослости

Компонент самоотношения	Психологическое содержание	Проявления у женщин среднего возраста
Самопринятие	Принятие себя как целостной личности	Снижение внутренней конфликтности
Самоуважение	Переживание собственной ценности	Устойчивость к социальным сравнениям
Аутосимпатия	Эмоционально-положительное отношение к себе	Повышение эмоционального благополучия
Самообвинение	Склонность к самокритике	Усиливается при нереализованных ожиданиях

Представленные характеристики показывают, что структура самоотношения в период средней взрослости становится более устойчивой и осознанной. Соотношение позитивных и негативных компонентов во многом определяет характер личностного развития и субъективного благополучия женщин данного возраста.

Взаимосвязь самоотношения и самоактуализации в период средней взрослости носит двусторонний и динамический характер. С одной стороны, особенности самоотношения определяют готовность личности к реализации внутреннего потенциала, с другой — успешная самоактуализация оказывает трансформирующее влияние на отношение человека к себе. Как подчёркивает В.В. Столин [8], позитивное

эмоционально-ценностное отношение к собственному Я выступает условием активности личности, её способности к постановке и реализации значимых жизненных целей. В этом контексте самоотношение может рассматриваться как психологическая основа самоактуализации.

В период средней взрослости значение данной взаимосвязи усиливается в связи с переоценкой жизненных достижений и осмыслением прожитого опыта. По мнению Н.В. Гришиной [3], зрелый возраст сопровождается активными процессами самоизменения личности, требующими мобилизации внутренних ресурсов и принятия ответственности за дальнейший жизненный путь. В этих условиях самопринятие и самоуважение становятся важнейшими психологическими опорами, позволяющими личности сохранять направленность на развитие даже в ситуации осознания ограниченности времени и возможностей.

Исследования показывают, что для женщин среднего возраста позитивное самоотношение имеет особую значимость, поскольку их самоактуализация часто осуществляется в условиях противоречивых социальных ожиданий. Как отмечает А.В. Воронова [2], гендерные нормы зрелости нередко предъявляют к женщине одновременно требования профессиональной успешности, семейной вовлечённости и соответствия стандартам внешней привлекательности. В таких условиях именно внутреннее принятие себя и согласованность жизненных ценностей позволяют женщине выстраивать индивидуальную траекторию самоактуализации.

Самоактуализация, в свою очередь, оказывает выраженное влияние на самоотношение. По данным И.В. Байер [1], переживание реализованности личностного потенциала во взрослости способствует росту субъективного благополучия и укреплению позитивного отношения к себе. Успешная самореализация позволяет женщине переосмыслить собственный жизненный опыт, снизить уровень внутренней критичности и принять как достижения, так и ограничения своего жизненного пути.

В работах С.С. Савенышевой, Л.А. Головей и М.Д. Петраш [7] показано, что самоактуализация во взрослости выступает важным ресурсом совладания с повседневным стрессом. Реализация значимых жизненных целей и ощущение личностного роста способствуют формированию устойчивого самоуважения и эмоциональной устойчивости. Таким образом, самоактуализация может рассматриваться не только как цель личностного развития, но и как фактор гармонизации самоотношения.

Особенности взаимосвязи самоотношения и самоактуализации у женщин среднего возраста подтверждаются и эмпирическими данными, представленными в исследованиях Г.И. Моревой и А.А. Саночкиной [6]. Авторы показывают, что субъективная оценка самореализации женщин тесно связана с их отношением к значимым аспектам жизни и уровнем самопринятия. Женщины, воспринимающие свою жизнь как соответствующую внутренним ценностям, демонстрируют более высокий уровень психологического благополучия независимо от объективных социальных достижений.

Существенное значение в данном контексте имеет профессиональная сфера. По мнению К.Н. Леонтьевой [5], в период средней взрослости профессиональная самореализация женщин всё чаще оценивается не по формальным критериям карьерного роста, а по степени субъективной удовлетворённости и соответствия деятельности личностным смыслам. Успешная профессиональная реализация способствует укреплению самоуважения и формированию более целостного образа Я, тогда как переживание профессиональной стагнации может усиливать самообвинение и снижать мотивацию к самоактуализации.

Таким образом, самоотношение и самоактуализация в период средней взрослости образуют взаимно обусловленную систему. Позитивное самоотношение создаёт психологические условия для реализации личностного потенциала, а успешная

самоактуализация способствует укреплению самопринятия и самоуважения. В контексте женского развития данная взаимосвязь приобретает особую значимость, поскольку позволяет рассматривать личностный рост как процесс, опирающийся на внутренние ценности и индивидуальный жизненный опыт.

Выводы. Проведенный теоретический анализ позволяет рассматривать самоотношение и самоактуализацию как ключевые факторы психологического благополучия женщин в период средней взрослости. Самоотношение выступает важнейшим внутренним ресурсом личностного развития, определяющим готовность женщины к переосмыслению жизненного пути и реализации собственного потенциала. В то же время самоактуализация оказывает обратное влияние на самоотношение, способствуя формированию более устойчивого и позитивного отношения к себе.

Полученные теоретические обобщения подчёркивают необходимость учёта возрастных и гендерных особенностей при анализе процессов личностного развития во взрослости. Результаты могут быть использованы в практике психологического консультирования, психопрофилактики и сопровождения женщин среднего возраста, а также послужить основой для дальнейших эмпирических исследований взаимосвязи самоотношения и самоактуализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байер И.В. Возрастная специфика психологического благополучия и самоактуализации у сотрудников коммерческой организации [Электронный ресурс] // Научный электронный журнал. – 2024. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnaya-spetsifika-psihologicheskogo-blagopoluchiya-i-samoaktualizatsii-u-sotrudnikov-kommercheskoy-organizatsii (дата обращения: 19.12.2025).

2. Воронова А.В. Гендерная психология: некоторые проблемы и перспективы // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 168–174.

3. Гришина Н.В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2018. – № 2. – С. 4–15.

4. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология : учебник для вузов. – М. : Академический проект, 2019. – 416 с.

5. Леонтьева К.Н. Психологические особенности и типы самореализации женщины в современной России [Электронный ресурс] // Stud-Messenger. – 2021. – URL: https://stud-messenger.ru/static/2021/20/292/pdf/ArticleFile-2021-5-292.pdf (дата обращения: 19.12.2025).

6. Морева Г.И., Саночкина А.А. Связь субъективной оценки самореализации женщин и их отношения к значимым аспектам жизни // Экспериментальная психология. – 2020. – № 3. – С. 92–104.

7. Савенышева С.С., Головей Л.А., Петраш М.Д. Самоактуализация, психологическое благополучие и повседневный стресс в период взрослости [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2019. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samoaktualizatsiya-psihologicheskoe-blagopoluchie-i-povsednevnyy-stress-v-period-vzroslosti (дата обращения: 19.12.2025).

8. Столин В.В. Самосознание личности. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

SELF-ATTITUDE AND SELF-ACTUALIZATION OF WOMEN IN MIDDLE ADULTHOOD AS FACTORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the relationship between self-attitude and self-actualization of women in middle adulthood in the context of psychological well-being. Contemporary approaches to self-attitude as an emotional and value-based component of self-consciousness and self-actualization as a process of personal potential realization are examined. Special attention is paid to age-related and gender-specific features of these phenomena, as well as socio-cultural conditions influencing women's personal development in midlife. Self-attitude is substantiated as both a psychological resource and an outcome of self-actualization that contributes to subjective well-being in middle adulthood.

Keywords: self-attitude, self-actualization, women, middle adulthood, psychological well-being.

Armatova M.P.
Scientific adviser: A.Esenova, senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: rita_arm@mail.ru

УДК 159.9.072.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДВЕРЖЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ ВЛИЯНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОПАГАНДЫ

Бондаренко В.А.
Научный руководитель: Есенова А. Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается социальная пропаганда как психолого-коммуникативный феномен, оказывающий значимое влияние на процессы мышления, эмоциональную сферу и социальное поведение личности. Проанализированы основные психологические механизмы пропагандистского воздействия, включая когнитивные искажения, эвристики мышления, эмоциональную регуляцию и формирование социальной идентичности. Показано, что систематическое воздействие пропаганды способствует снижению критичности мышления и формированию упрощённых интерпретационных схем социальной реальности.
Ключевые слова: социальная пропаганда, критическое мышление, когнитивные искажения, молодежь, социальная идентичность.

Введение. В условиях современного общества социальная пропаганда приобретает особую значимость как фактор, оказывающий системное влияние на формирование общественного сознания, социальных установок и моделей поведения. Рост объёма информации, ускорение коммуникационных процессов и активное развитие цифровых медиа изменили способы восприятия и переработки социальной реальности, что усилило роль информационно-психологического воздействия на личность. В этой связи социальная пропаганда всё чаще рассматривается не только как инструмент передачи определённых идей, но и как механизм конструирования интерпретационных рамок, через которые человек осмысливает социальные события. Современные исследования достаточно подробно описывают коммуникативные и идеологические аспекты пропаганды, а также её влияние на массовое сознание. Вместе с тем в научном поле остаётся недостаточно раскрытым психологический уровень данного воздействия, в частности роль когнитивных процессов, эмоциональных механизмов и индивидуально-личностных детерминант восприимчивости к пропагандистским сообщениям. Особенно актуальной является проблема воздействия пропаганды на молодежь и студенческую аудиторию, для которых характерны когнитивная незрелость, эмоциональная лабильность и активное включение в цифровую коммуникативную среду.

Несмотря на наличие отдельных исследований, посвящённых когнитивным искажениям, критическому мышлению и социальной идентичности, остаётся нерешённой задача комплексного анализа социальной пропаганды как психолого-коммуникативного феномена, воздействующего одновременно на когнитивную, эмоциональную и социальную сферы личности молодежи. Недостаточно систематизированы данные о психологических последствиях такого воздействия и механизмах, обеспечивающих его устойчивость и эффективность.

Целью данной статьи является анализ социальной пропаганды с позиций психологии, выявление ключевых когнитивных, эмоциональных и личностных факторов восприимчивости молодежи к пропагандистским сообщениям, а также рассмотрение психологических последствий их длительного воздействия.

Основная часть. Социальная пропаганда в условиях современного общества представляет собой устойчивый механизм информационно-психологического воздействия, встроенный в повседневную коммуникативную среду и оказывающий влияние на процессы формирования социальных представлений, установок и моделей поведения. В отличие от единичных актов убеждения, пропаганда носит системный и

пролонгированный характер, что позволяет ей воздействовать не только на содержание убеждений, но и на способы восприятия, интерпретации и переработки социальной информации. Именно эта особенность делает возможным её рассмотрение в рамках психолого-коммуникативного подхода, ориентированного на анализ когнитивных, эмоциональных и социальных механизмов мышления [3, с. 33]. В условиях информационной насыщенности и высокой скорости коммуникации человек оказывается не способен к полноценной аналитической переработке всего объёма поступающей информации. Как показывают исследования в области когнитивной психологии, значительная часть социальных суждений формируется на основе автоматических, эвристических процессов мышления, функционирующих без участия осознанного контроля. Эти процессы ориентированы на экономию когнитивных ресурсов и предполагают использование упрощённых схем интерпретации, что создаёт благоприятные условия для воздействия социальной пропаганды.

Пропагандистские сообщения, как правило, предлагают готовые интерпретационные конструкции, позволяющие быстро объяснить сложные социальные явления. Такие конструкции отличаются высокой степенью обобщённости, бинарностью оценок и эмоциональной насыщенностью. В результате они воспринимаются как логичные и самоочевидные, а необходимость самостоятельного анализа оказывается минимизированной. Как отмечал Э. Бернейс, управление коллективными представлениями осуществляется не через прямое убеждение, а через формирование устойчивых когнитивных ориентиров, определяющих направление мышления массового реципиента. Значимую роль в данном процессе играют когнитивные искажения. Эффект подтверждения, ложный консенсус, склонность к стереотипизации и поспешным выводам формируют предсказуемые паттерны восприятия социальной информации [2, с. 70]. Пропаганда использует данные закономерности, закрепляя интерпретации, которые соответствуют уже имеющимся ожиданиям и установкам. В результате отклонения от рационального анализа приобретают устойчивый характер и становятся частью индивидуального способа мышления.

Наряду с когнитивными механизмами важнейшую роль в структуре пропагандистского воздействия играет эмоциональный компонент. Эмоционально окрашенная информация обрабатывается быстрее, запоминается лучше и требует меньших когнитивных затрат, чем нейтральная [1, с. 87]. Пропаганда активно апеллирует к базовым эмоциям — страху, тревоге, чувству угрозы, принадлежности или социальной значимости, что позволяет снижать уровень критического контроля и усиливать субъективную значимость сообщения. Особенно выраженным эмоциональное воздействие становится в ситуациях социальной неопределённости. В подобных условиях пропаганда выполняет компенсаторную функцию, предлагая упрощённые и однозначные интерпретации происходящего, что снижает субъективное ощущение неопределённости и тревоги [4, с. 265]. Однако данная стабилизация достигается за счёт редукции сложности социальной реальности и ограничения спектра альтернативных точек зрения.

Эффективность пропаганды усиливается за счёт особенностей её коммуникативной организации. Пропагандистское воздействие всегда носит системный характер и включает повторяемость сообщений, согласованность различных каналов коммуникации и длительное тиражирование одних и тех же символов и смыслов. Повторяемость формирует эффект узнаваемости и субъективной достоверности: информация, с которой человек сталкивается регулярно, начинает восприниматься как более правдоподобная независимо от её фактической обоснованности. Через механизм фрейминга пропаганда задаёт рамки интерпретации событий, определяя, какие аспекты социальной реальности подлежат вниманию, а какие остаются вне поля восприятия. Особую значимость проблема пропагандистского воздействия приобретает в контексте

молодежной аудитории. Молодёжь как социально-демографическая группа характеризуется продолжающимся формированием когнитивных структур, ценностных ориентаций и социальной идентичности. В юношеском возрасте мировоззренческие установки ещё не обладают устойчивостью, что делает внешние информационные воздействия особенно значимыми [5, с. 120].

Для молодежи характерна повышенная эмоциональная реактивность и выраженная потребность в социальной принадлежности. Пропагандистские сообщения, апеллирующие к групповым нормам, образам «своих» и социально одобряемым моделям поведения, воспринимаются легче и усваиваются быстрее [6, с. 162]. В условиях поиска идентичности такие сообщения нередко становятся источником смыслов и ориентиров. Дополнительным фактором уязвимости молодежи является активное использование цифровых коммуникаций. Высокая плотность информационных потоков, визуальная насыщенность контента и доверие к горизонтальным источникам информации усиливают эффект повторяемости и нормализации пропагандистских смыслов. В результате границы между личным опытом и навязанными интерпретациями оказываются размытыми. Внутри молодежной группы степень восприимчивости к пропаганде определяется индивидуальными личностными характеристиками. Существенную роль играет уровень развития критического мышления. При его недостаточной сформированности возрастает склонность к принятию готовых интерпретаций без проверки их логической состоятельности и эмпирической обоснованности.

Также значимым фактором являются когнитивные стили. Индивиды, ориентированные на внешний контекст и социальные сигналы, демонстрируют более высокую восприимчивость к пропагандистскому воздействию по сравнению с поленезависимыми, склонными к автономному анализу информации. Эмоциональная лабильность и склонность к конформизму дополнительно усиливают данный эффект [4, с. 372]. Длительное воздействие социальной пропаганды приводит к устойчивым изменениям в когнитивной и эмоциональной сферах личности. Формируются упрощённые схемы восприятия социальной реальности, усиливается дихотомичность мышления, снижается способность к критической рефлексии и анализу альтернативных точек зрения [2, с. 73]. Пропагандистские идеи начинают восприниматься как собственные убеждения, а не как результат внешнего воздействия.

На эмоциональном уровне отмечается рост тревожности, эмоциональная поляризация и формирование зависимости от определённых источников информации [1, с. 101]. В социальной сфере это проявляется в усилении групповой идентичности, снижении толерантности к иным позициям и росте межгрупповой напряжённости [6, с. 162]. Также важным аспектом анализа социальной пропаганды является рассмотрение её взаимодействия с индивидуальным опытом личности. Пропагандистское воздействие не воспринимается субъектом в изолированном виде, а всегда соотносится с уже имеющимися установками, знаниями и личностными смыслами. Особую роль в данном процессе играет механизм селективного внимания. Человек склонен выделять и удерживать в фокусе те информационные стимулы, которые соответствуют его актуальным потребностям, эмоциональному состоянию и ожиданиям. Пропаганда, адаптируя сообщения под доминирующие социальные настроения, усиливает эффект субъективной значимости и снижает вероятность критического осмысления информации [4, с. 265]. В результате пропагандистские смыслы воспринимаются как релевантные личному опыту и потому легче усваиваются.

Не менее значимым является влияние пропаганды на процессы памяти. Согласно данным когнитивной психологии, эмоционально окрашенная информация обладает повышенной вероятностью запоминания и последующего воспроизведения. Однако при длительном пропагандистском воздействии происходит смещение акцента с

запоминания фактического содержания на сохранение оценочных интерпретаций. Человек воспроизводит смысловую рамку событий, заданную внешним источником, что искажает субъективную картину социальной реальности.

В молодежной среде данный эффект усиливается за счёт возрастных особенностей памяти. Память подростков и молодых взрослых характеризуется повышенной чувствительностью к эмоциональным стимулам и меньшей устойчивостью к интерференции. Это создаёт условия, при которых пропагандистские сообщения, встроенные в поток повседневной коммуникации, формируют устойчивый когнитивный фон и влияют на последующую переработку информации. Существенное влияние пропаганда оказывает и на мотивационную сферу личности. Пропагандистские стратегии нередко апеллируют к потребностям в принадлежности, социальной значимости и признании. Для молодежи, находящейся в процессе профессионального и личностного самоопределения, подобные апелляции обладают высокой психологической привлекательностью [4, с. 372]. В условиях неопределённости пропаганда предлагает готовые модели успеха, идентичности и социальной роли, снижая необходимость самостоятельного поиска смыслов. В результате формируется специфическая мотивационная структура, в которой внешне заданные цели и ценности начинают восприниматься как собственные. Данный процесс нередко протекает неосознанно, что затрудняет критическую рефлексию и повышает устойчивость пропагандистского воздействия [3, с. 118].

Социальные последствия пропагандистского воздействия проявляются также в трансформации коммуникативного поведения. Усвоенные интерпретационные схемы начинают определять характер аргументации, способы взаимодействия и отношение к альтернативным точкам зрения. Формируется тенденция к поляризации мышления, при которой сложные социальные процессы редуцируются до дихотомичных противопоставлений [2, с. 73]. В молодежной среде данные процессы усиливаются вследствие высокой значимости групповой идентичности. Как отмечает Г. В. Шарикова, пропаганда, формируя образы социальной группы и нормы принадлежности, повышает готовность индивида принимать установки, поддерживающие позитивный образ «своих», и отвергать альтернативные позиции [6, с. 162]. Это снижает толерантность к диалогу и усиливает межгрупповую напряжённость.

Рассматривая социальную пропаганду в более широком контексте, следует отметить её регулятивную функцию. Пропаганда способствует формированию единых смысловых ориентиров и снижению уровня социальной неопределённости, что в условиях нестабильности может выполнять адаптивную роль [4, с. 265]. Однако подобная регуляция достигается ценой ограничения критической рефлексии и автономии мышления. Для молодежи, находящейся на этапе формирования мировоззрения, данное воздействие имеет особое значение. Усвоенные в юношеском возрасте интерпретационные схемы обладают высокой устойчивостью и могут сохраняться во взрослом возрасте, определяя направленность мышления и социального поведения [5, с. 118].

Выводы. Социальная пропаганда в современном обществе предстает как устойчивый и многоаспектный психолого-коммуникативный феномен, оказывающий системное влияние на процессы формирования социальных представлений, установок и моделей поведения. Её специфика заключается в том, что воздействие осуществляется не только через передачу определённого содержания, но и через формирование способов восприятия, интерпретации и переработки социальной информации.

Анализ теоретических подходов показывает, что психологическая эффективность социальной пропаганды во многом обусловлена когнитивными закономерностями человеческого мышления. Ограниченность когнитивных ресурсов, склонность к использованию эвристик и автоматических форм мышления создают условия, при

которых упрощённые и эмоционально насыщенные интерпретации социальной действительности воспринимаются как наиболее доступные и предпочтительные. В результате пропагандистские сообщения интегрируются в систему когнитивных привычек и перестают осознаваться как внешнее воздействие. Особую роль в данном процессе играют когнитивные искажения, обеспечивающие устойчивость и предсказуемость отклонений от рационального анализа. Эффект ложного консенсуса, эффект большинства, стереотипизация и склонность к поспешным выводам способствуют восприятию транслируемых норм и оценок как общепринятых и социально одобряемых. Тем самым пропаганда получает возможность длительного и ненавязчивого воздействия, закрепляющего определённые интерпретационные схемы в массовом сознании.

Неотъемлемым компонентом пропагандистского воздействия является эмоциональная составляющая. Апелляция к базовым социальным эмоциям — страху, тревоге, чувству принадлежности и социальной идентичности — усиливает внушающую силу сообщений и снижает уровень критического контроля. Эмоционально окрашенная информация обрабатывается быстрее и менее критично, что способствует её закреплению в памяти и формированию устойчивых аффективных установок. В условиях социальной неопределённости данное воздействие обеспечивает субъективное ощущение упорядоченности и предсказуемости социальной реальности. Коммуникативная организация пропаганды в виде повторяемости сообщений, согласованности каналов коммуникации и систематического тиражирование символов формируют устойчивые смысловые поля, в рамках которых интерпретации начинают восприниматься как единственно возможные.

Особая уязвимость к пропагандистскому воздействию характерна для молодежи т.к. сочетание когнитивной незрелости, эмоциональной лабильности, высокой потребности в социальной идентичности и активного включения в цифровые коммуникации делает молодежную аудиторию одной из наиболее восприимчивых к информационно-психологическому влиянию. В юношеском возрасте внешние интерпретации оказывают значительное влияние на формирование мировоззрения, ценностных ориентаций и моделей поведения, что усиливает долгосрочные последствия пропагандистского воздействия.

В рамках рассмотрения личностных детерминант восприимчивости молодежи выявляется значимость уровня критического мышления, когнитивных искажений, когнитивных стилей, эмоциональной реактивности, внушаемости и склонности к конформизму. Эти характеристики определяют индивидуальные различия в устойчивости к пропагандистским сообщениям и выступают посредниками между коммуникативными особенностями пропаганды и её психологическим эффектом. В условиях формирования устойчивых убеждений данные детерминанты приобретают особую значимость, поскольку способствуют интеграции внешних установок в систему личностных смыслов. Психологические последствия пропагандистского воздействия на молодежь проявляются на когнитивном, эмоциональном и социально-поведенческом уровнях. Формируются устойчивые упрощённые схемы интерпретации социальной реальности, усиливается дихотомичность мышления, снижается способность к критической рефлексии и возрастает зависимость от внешних интерпретационных рамок. Эмоциональная сфера характеризуется повышенной поляризацией и тревожностью, а социальное взаимодействие — усилением групповой идентичности и снижением толерантности к альтернативным позициям.

В целом изложенный материал позволяет рассматривать социальную пропаганду как значимый инструмент социального регулирования, выполняющий амбивалентную функцию. С одной стороны, она способствует интеграции общества и снижению уровня социальной неопределённости. С другой стороны, системное пропагандистское

воздействие ограничивает автономию мышления и критическую рефлексию личности, создавая условия для управляемости массового сознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аронсон Э., Пратканис Э. Р. Эпоха пропаганды: механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление / Э. Аронсон, Э. Р. Пратканис ; перераб. изд. — Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 384 с.

2. Боброва Л. А. Когнитивные искажения (обзор) // Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия. — 2021. — № 2. — С. 69–79. — DOI: 10.31249/rphil/2021.02.04.

3. Войтасик Л. Психология политической пропаганды / Л. Войтасик ; пер. с польск. В. Н. Поруса. — Москва : Прогресс, 1981. — 271 с.

4. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. — Санкт-Петербург : Питер, 2016. — 583 с.

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 720 с.

6. Шарикова Г. В. Психологические эффекты пропаганды // Коммуникации. Медиа. Дизайн. — 2020. — Т. 5, № 1. — С. 157–200.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF YOUTH'S SUSCEPTIBILITY TO THE INFLUENCE OF SOCIAL PROPAGANDA

Annotation. In this paper, social propaganda is considered as a psychological and communicative phenomenon that has a significant impact on the processes of thinking, the emotional sphere and social behavior of a person. The main psychological mechanisms of propaganda influence are analyzed, including cognitive distortions, heuristics of thinking, emotional regulation and formation of social identity. It is shown that the systematic impact of propaganda contributes to the reduction of critical thinking and the formation of simplified interpretative schemes of social reality.

Keywords: social propaganda, critical thinking, cognitive distortions, youth, social identity.

Bondarenko V.A.
Scientific adviser: A. Esenova, senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: vadim200020172017@gmail.com

УДК: 159.923.3

СВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА С ЕГО ПРЕДСТАВЛЕНИЕМ О БУДУЩЕМ

Дмитриенко А.А.
Научный руководитель: Гордеева А.В., канд. психол. наук, профессор
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье анализируются результаты эмпирического исследования, посвященного изучению взаимосвязи между психологическим благополучием студентов и их представлением о будущем. Выявлен характер связи между уровнем психологического благополучия, открытостью будущему и структурой образа возможного будущего, а также установлена значимость социального компонента благополучия в формировании позитивной временной перспективы.
Ключевые слова: психологическое благополучие, образ будущего, студенческая молодежь, открытость будущему.

В условиях современных стремительных социально-экономических изменений вопрос психологического благополучия личности приобретает особую актуальность. Интерес к данной проблеме обусловлен общественным запросом на повышение качества жизни, исследованием субъективной потребности в удовлетворенности, а также стремлением к наполненности жизни смыслом и ценностями [4].

Психологическое благополучие выступает ключевым ресурсом для эффективного функционирования личности, особенно в студенческом возрасте, для которого построение целей на будущее и самоопределение являются центральными задачами развития.

В современной науке психологическое благополучие рассматривается как сложный и многогранный феномен. Н. Бредберн определял его как баланс между позитивными и негативными эмоциями, накапливаемыми в течение жизни [5]. Э. Динер ввел близкое понятие субъективного благополучия, акцентируя удовлетворенность жизнью, при этом подчеркивая, что субъективное благополучие – это лишь часть психологического, и данные понятия нельзя считать тождественными друг другу [5]. Отечественные исследователи П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова понимают психологическое благополучие как «...целостное переживание, выраженное в субъективном ощущении счастья, удовлетворенности своей жизнью и собой» [1, с. 20]. Е.Ю. Григоренко описывает его как «...слаженность психических процессов и функций, ощущение целостности, внутреннего равновесия» [2, с. 98], отмечая, что оно становится устойчивым состоянием, если личность гармонична и обладает ресурсами для достижения целей.

Одной из наиболее признанных является модель психологического благополучия К. Рифф, включающая шесть компонентов: самопринятие (позитивное отношение к себе), позитивные отношения с окружающими (способность выстраивать близкие, доверительные отношения), автономия (независимость и способность контролировать события), управление окружающей средой (способность справляться с повседневными делами), цель в жизни (наличие жизненных целей) и личностный рост (развитие своего потенциала) [6]. Помимо структуры, важны факторы, формирующие благополучие. Г.В. Солдатова разделяет их на внешние (экономическая стабильность, социальные связи и т.д.) и внутренние (самооценка, жизнестойкость и т.д.) [4].

Не менее важным для понимания направленности личности является ее образ будущего. Этот феномен рассматривается как динамичное образование, которое обеспечивает определенность бытия человека и выступает как результат проявления смысла жизни в его мотивационно-целевых составляющих. Е.Б. Быкова подчеркивает,

что «...образ собственного будущего определяется тем обстоятельством, что этот образ является основой для прогноза развития личности и ее жизненного пути» [3, с. 14].

Таким образом, представление о будущем напрямую влияет на жизненный путь и зависит от мотивационных компонентов и ценностных ориентаций. Утрата перспектив собственного будущего, по мнению В. Франкла, ведет к дезадаптивному поведению, так как «…с утратой будущего человек утрачивает внутренний временной план, в связи с этим возникает его бездумное существование» [7, с. 61].

Структура образа будущего, по К.Д. Чадаевой, включает четыре компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий и смысловой [8]. Когнитивный компонент представляет собой совокупность представляемых и запланированных событий, эмоциональный – отражает личностный смысл, который человек придает своей жизни, поведенческий включает действия, направленные на реализацию жизненного стиля, а смысловой – отражает способность осмысленно воспринимать свое будущее, наполняя его субъективно значимыми ценностями.

Таким образом, проведенный теоретический анализ темы исследования позволяет предположить наличие тесной взаимосвязи между рассмотренными выше конструктами. Современные исследования подчеркивают, что психологическое благополучие имеет значительное влияние на то, как человек воспринимает свое будущее. Например, позитивный взгляд в будущее способствует повышению психологического благополучия и формированию устойчивости к жизненным трудностям, и наоборот. Однако количество эмпирических исследований, направленных на изучение особенностей этой связи именно в студенческой среде и учитывающих структурные компоненты обоих феноменов, все еще остается недостаточным.

Целью данного исследования является изучение связи психологического благополучия студента с его представлением о будущем. Были выдвинуты следующие гипотезы:

1) существует корреляция между психологическим благополучием представителей молодежи и их открытостью будущему;

2) существует корреляция между психологическим благополучием и сферами, характеризующими образ возможного будущего;

3) уровень психологического благополучия влияет на уровень открытости к будущему.

В исследовании приняли участие 48 студентов 1–3 курсов психологических специальностей. На основе кластерного анализа по показателям психологического благополучия были сформированы три выборки: с высоким (27 чел.), низким (16 чел.) и неоднозначным (5 чел.) уровнем благополучия. Основной анализ проводился на двух полярных группах.

Для диагностики использовался комплекс психодиагностических методик:

1. «Шкала психологического благополучия К. Рифф (PWB)».

2. «Шкала психологического благополучия (WEMWBS)» в адаптации С.К. Нартовой-Бочавер.

3. «Шкала открытости будущему (OFS)» в адаптации А.С. Хегай и А.А. Золотаревой.

4. «Методика изучения образа возможного будущего В.Н. Петровой».

Исследование проводилось в онлайн-формате. Статистическая обработка данных осуществлялась в программе Statictica и включала методы описательной статистики, корреляционный анализ Спирмена, U-критерий Манна-Уитни, а также кластерный и регрессионный анализы.

Результаты исследования. Анализ выраженности компонентов психологического благополучия по модели К. Рифф, отраженный на рис.1, выявил как сходства, так и различия между группами. В группе с высоким благополучием наиболее выраженными

оказались «личностный рост» и «автономия» (средние = 6,22), что отражает стремление испытуемых к саморазвитию и независимости. Наименее выраженным было «управление окружением» (среднее = 4,93), что может указывать на трудности в организации повседневной деятельности.

В группе с низким благополучием, в свою очередь, наиболее выраженным оказались «самопринятие», «цели в жизни», «личностный рост» и «автономия» (средние = 5,13). Это указывает на то, что даже при низком общем благополучии у студентов сохраняются внутренние ресурсы в виде стремления к росту и независимости. Ключевой проблемой в этой группе стал компонент «положительные отношения» (среднее = 3,1), что свидетельствует об ограниченности доверительных социальных связей.

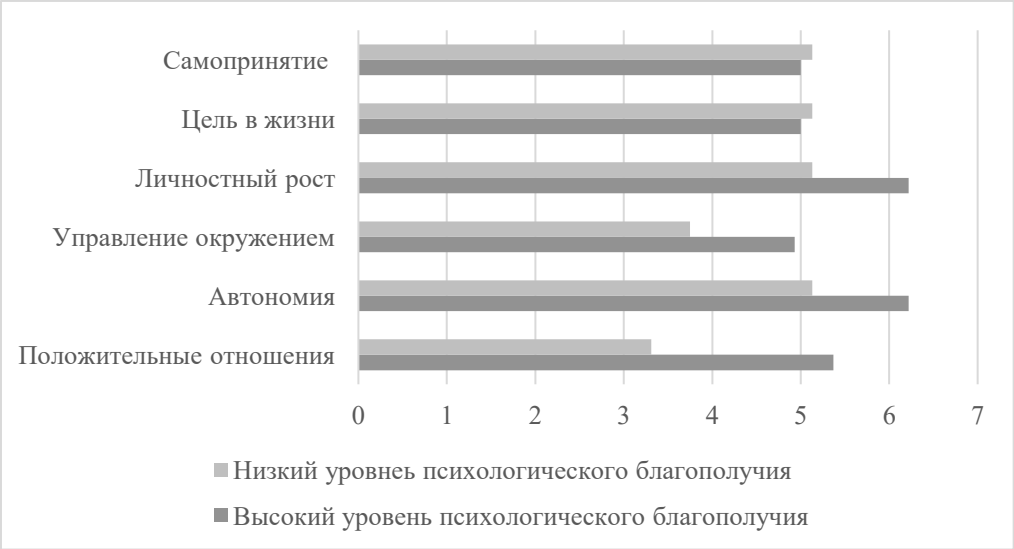


Рис.1. Выраженность компонентов психологического благополучия в группах с высоким и низким уровнем благополучия

Сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни подтвердил, что статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) между группами существуют только по компоненту «положительные отношения» ($U_{эмп.} = 81$), а по «управлению окружением», «личностному росту», «целям в жизни» и «самопринятию» различия значимы на уровне $p \leq 0,05$.

Корреляционный анализ подтвердил гипотезу 1: выявлена значимая положительная связь между уровнем психологического благополучия (по WEMWBS) и открытостью будущему (по OFS): $r = 0,692$ ($p \leq 0,01$). Это означает, что студенты с более высоким уровнем психологического благополучия демонстрируют большую готовность к планированию и восприятию будущего как пространства возможностей.

Гипотеза 2 подтвердилась частично: значимая положительная связь психологического благополучия обнаружена только с одним показателем образа будущего – «социальная зрелость (восприятие микросоциума)» ($r = 0,294$, $p \leq 0,05$). Связи с другими сферами (смысловой перспективой, самосознанием, восприятием макросоциума и профессиональной готовностью) оказались незначимыми. Это позволяет предположить, что психологическое благополучие в наибольшей степени связано с качеством ближайшего социального окружения, которое, в свою очередь, может выступать ресурсом для формирования позитивного образа будущего.

Сравнительный анализ сфер образа будущего между группами, отраженный на рис.2, выявил, что статистически значимые различия существуют только в сфере «социальная зрелость (восприятие микросоциума)» ($U_{эмп.} = 136$, $p \leq 0,05$). В группе с

низким благополучием данная сфера имела значительно более низкие показатели (среднее = 0,81), что отражает трудности в установлении и поддержании социальных связей.

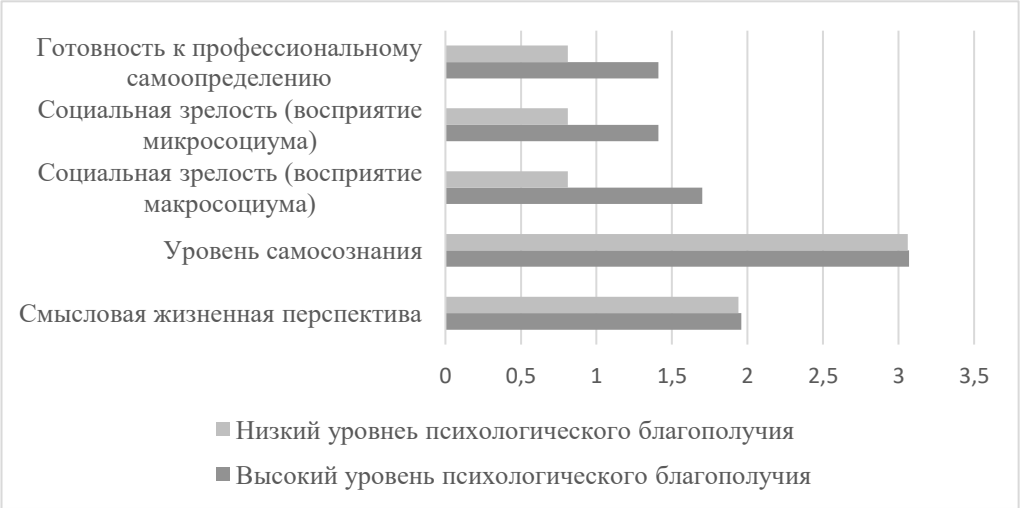


Рис.2. Выраженность компонентов образа будущего в группах с высоким и низким уровнем благополучия

Для проверки гипотезы 3 был применен регрессионный анализ, который показал, что уровень психологического благополучия является значимым предиктором открытости будущему. Модель регрессии оказалась статистически значимой ($p<0,001$), значение R-квадрат = 0,479 указывает на то, что 47,9% дисперсии открытости будущему объясняется уровнем психологического благополучия. Коэффициент регрессии составил 1,010 ($p<0,001$), что свидетельствует о сильном прямом влиянии.

Отдельного внимания заслуживает выборка с неоднозначным уровнем благополучия (5 человек). У этих испытуемых наблюдалось выраженное стремление к личностному росту (среднее = 5,60) при низком самопринятии (среднее = 2,40), а в образе будущего доминировала готовность к профессиональному самоопределению (среднее = 3,20) при слабо выраженной социальной зрелости (среднее = 1,00). Данный профиль может отражать внутренний конфликт между стремлением к достижениям и трудностями в самовосприятии, что требует дальнейшего качественного изучения.

Подводя итоги, можно сказать о том, что проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Подтверждена гипотеза о наличии положительной корреляционной связи между психологическим благополучием студентов и их открытостью будущему. Чем выше уровень благополучия, тем более позитивно и активно студенты воспринимают свои жизненные перспективы.
2. Гипотеза о связи психологического благополучия с характеристиками образа будущего подтвердилась частично: значимая связь обнаружена только с восприятием микросоциума (ближайшего социального окружения). Это подчеркивает ключевую роль социальной поддержки в формировании как благополучия, так и конструктивного образа будущего.
3. Установлено, что уровень психологического благополучия является значимым фактором, влияющим на уровень открытости будущему, объясняя почти половину его дисперсии. Это свидетельствует о том, что внутреннее благополучие выступает ресурсом для формирования активной и оптимистичной временной перспективы.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что психологическое благополучие личности, особенно его социальный компонент (позитивные отношения с окружающими), играет важную роль в формировании позитивного и конструктивного взгляда на будущее. Студенты с высоким уровнем благополучия демонстрируют большую готовность к планированию, активному построению жизненных перспектив и принятию изменений.

Полученные результаты имеют практическое значение для психологического сопровождения студентов. Развитие психологического благополучия, особенно через укрепление социальных связей и формирование навыков самопринятия, может способствовать более конструктивному планированию будущего и успешной профессиональной самореализации. Перспективным направлением дальнейших исследований является изучение динамики взаимосвязи психологического благополучия и образа будущего в течение всего периода обучения, а также учет влияния контекстуальных факторов (экономических, политических, образовательных).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекузарова А.Т. Психологическое благополучие как предмет зарубежных и отечественных исследований / А.Т. Бекузарова // Актуальные проблемы психологического знания – 2014. – №2 (31). – С. 16-25

2. Григоренко Е.Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы / Е.Ю. Григоренко // Проблемы развития территории – 2009. – №2 (48). – С. 98-105

3. Желтикова И.В. Образ будущего / И.В. Желтикова. – Орёл: «Картуш», 2021. – 164 с. – ISBN 978-5-9708-0901-6.

4. Обзор отечественных и зарубежных исследований феномена психологического благополучия / Е.Г. Максименко, А.В. Гордеева, С.А. Вильдгрубе, Н.П. Андрюшкова, С.В. Набатова, Е.В. Чуканов // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д. Филология и психология. – 2024. – № 5. – С. 147-177.

5. Орлова, Д.Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследование (обзор современных источников) / Д.Г. Орлова // Психологические и педагогические науки – 2015. – №1. – С. 28-36

6. Скорынин А.А. К вопросу о структуре психологического благополучия личности / А.А. Скорынин // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – №2. – С. 87-93

7. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.

8. Чадаева К.Д. Образ будущего в разных возрастах / К.Д. Чадаева // Известия ТулГу. Гуманитарные науки – 2013. - №2. – С.294-305

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND THEIR IDEAS FOR THE FUTURE

Annotation. This article analyzes the results of an empirical study examining the relationship between students' psychological well-being and their ideations for the future. The relationship between psychological well-being, openness to the future, and the structure of their image of a possible future is identified, and the importance of the social component of well-being in shaping a positive time perspective is established.

Keywords: psychological well-being, image of the future, students, openness to the future.

Dmitrienko A.A.
Scientific supervisor: Gordeeva A.V., PhD, (Psychology), Professor
Donetsk State University
E-mail: aa.dmi3yenko@yandex.ru

УДК 159.9.072.43

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА БУДУЩЕГО У ЛИЦ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Долженко Е.А.
Научный руководитель: Гордеева А.В., канд. психол. наук, профессор
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье исследуются особенности образа будущего у молодежи с разным уровнем социальной идентичности. Цель – выявить взаимосвязь между статусом социальной идентичности и отдельными параметрами образа будущего. В исследовании приняли участие 30 студентов 18–22 лет. Использованы методика исследования социальной идентичности Л.Б. Шнейдер, опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, методика «Субъективная картина жизненного пути личности» и тест СЖО в адаптации Д.А. Леонтьева; применены корреляционный анализ и Н-критерий Крускала-Уоллиса. Установлено, что достигнутая идентичность связана с целостной временной перспективой, выраженной субъектностью и высокой осмысленностью жизни; недостигнутая – с фрагментарностью и сниженной определённостью жизненных целей; псевдоидентичность характеризуется внешне высокими, но внутренне нестабильными показателями образа будущего.
Ключевые слова: образ будущего, социальная идентичность, временная перспектива, смысложизненные ориентации, юношеский возраст.

Введение. В условиях современной социальной реальности, характеризующейся высокой степенью неопределенности, будущее нередко воспринимается молодежью как тревожное и нестабильное. На этапе активного формирования жизненных целей, ценностей и идентичности представления о будущем выступают важным психологическим показателем внутренней организованности личности и ее способности к осознанному жизненному проектированию [6].

В психологических исследованиях образ будущего рассматривается как многокомпонентное образование, включающее когнитивные, эмоциональные и мотивационные аспекты, отражающие временную направленность личности и степень осмысленности жизненных перспектив. Показано, что характеристики образа будущего связаны с ощущением смысла жизни, самоэффективностью и рефлексивностью [5]. Существенную роль в его формировании играет и социальная идентичность, обеспечивающая чувство целостности «Я» в период интенсивного самоопределения [2].

Несмотря на наличие исследований, посвященных социальной идентичности и образу будущего, их взаимосвязь остается недостаточно изученной, особенно в контексте конкретных параметров жизненной перспективы. В связи с этим целью данной статьи является выявление взаимосвязи между уровнем социальной идентичности и отдельными характеристиками образа будущего личности у молодежи.

Основная часть. Эмпирическое исследование было проведено на выборке из 30 студентов в возрасте 18-22 лет, проживающих на территории ДНР. В качестве диагностического инструментария были использованы: «Методика исследования социальной идентичности» (Л.Б. Шнейдер); «Опросник временной перспективы Зимбардо» (Ф. Зимбардо, А. Гонсалес; в адаптации Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной и др.) []; «Субъективная картина жизненного пути личности» (Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнов); «Тест смысложизненных ориентаций» (Дж. Крамбо, Л. Махолик; в адаптации Д.А. Леонтьева).Для статистической обработки данных применялись описательные методы, корреляционный анализ и Н-критерий Крускала-Уоллиса.

На основе результатов методики Л.Б. Шнейдер [7] респонденты были объединены в три укрупненные группы: группа с недостигнутой идентичностью составила 9 чел. (30%), группа с достигнутой идентичностью – 11 чел. (37%) и группа с псевдоидентичностью – 10 чел. (33%). Такое распределение позволило сохранить

теоретическую дифференциацию статусов идентичности и обеспечить корректность статистического анализа. Выделенные группы отражают различные модели самоопределения личности – от неопределенной и тревожной до внешне устойчивой и внутренне интегрированной.

Анализ особенностей временной перспективы Зимбардо. Сравнительный анализ параметров временной перспективы по методике Зимбардо [1] выявил принципиальные различия между группами (рис. 1).

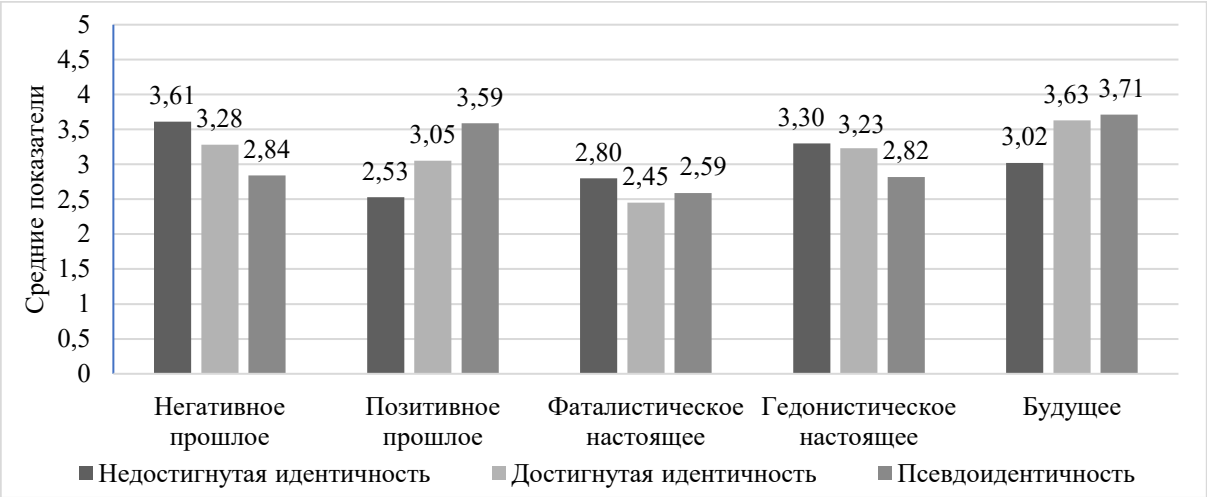


Рисунок 1. Сравнение средних показателей параметров образа будущего по методике «Опросник временной перспективы Зимбардо» (Ф. Зимбардо, А. Гонсалес; в адаптации Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной и др.)

Прошлое. Респонденты с недостигнутой идентичностью демонстрируют наибольшую фиксацию на негативном прошлом (3,61) при минимальном уровне позитивного прошлого (2,53), что указывает на неблагоприятную ретроспективу и дефицит ресурсного осмысления опыта. У группы с достигнутой идентичностью показатели более сбалансированы (негативное прошлое – 3,28; позитивное – 3,05), что отражает интеграцию различного жизненного опыта. В группе с псевдоидентичностью зафиксированы минимальные значения негативного прошлого (2,84) и максимальные показатели позитивного (3,59), что может свидетельствовать об идеализации прошлого и вытеснении его негативных аспектов.

Настоящее. Наиболее выраженное фаталистическое настоящее характерно для респондентов с недостигнутой идентичностью (2,80) и сочетается с максимальным уровнем гедонистического настоящего (3,30), отражая противоречивую установку на неконтролируемость жизни и ориентацию на сиюминутные удовольствия. У достигнутой идентичности отмечаются минимальные фаталистические установки (2,45) при умеренно выраженном гедонизме (3,23), что указывает на более субъектную позицию. Группа с псевдоидентичностью занимает промежуточное положение по фатализму (2,59), демонстрируя при этом наименьший уровень гедонистического настоящего (2,82).

Будущее. Наибольшая ориентация на будущее выявлена у группы с псевдоидентичностью (3,71), несколько ниже – у достигнутой идентичности (3,63), и минимальная – у недостигнутой идентичности (3,02). При этом у псевдоидентичности высокая направленность на будущее сочетается с высоким позитивным прошлым (3,59) и низким гедонистическим настоящим (2,82), что указывает на формально-демонстративный характер целеполагания. У достигнутой идентичности ориентация на будущее сопровождается низким фатализмом (2,45) и сбалансированной временной

перспективой, тогда как у недостигнутой идентичности низкая направленность на будущее связана с негативной ретроспективой и фрагментарностью жизненных целей.

Анализ особенностей субъективной картины жизненного пути. Результаты методики «Субъективная картина жизненного пути личности» Малюченко-Смирнова [4] также показали значимые различия между группами (рис. 2).

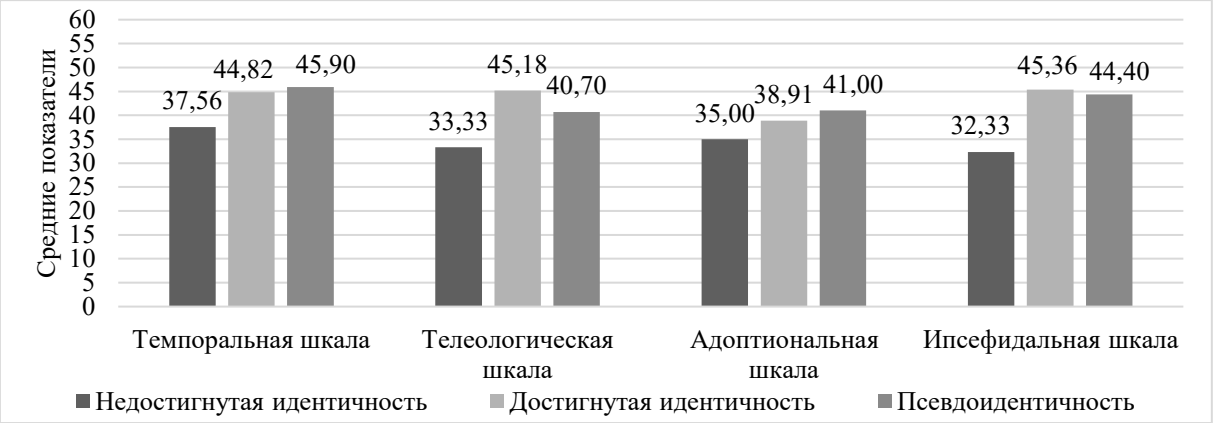


Рисунок 2. Сравнение средних показателей параметров образа будущего по методике «Субъективная картина жизненного пути личности» (Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнов)

Темпоральная шкала (смысловая связанность прошлого, настоящего и будущего). Наивысшее среднее значение зафиксировано у группы с псевдоидентичностью (45,90), несколько ниже – у достигнутой идентичности (44,82), и существенно ниже – у недостигнутой идентичности (37,56). Несмотря на формально высокий показатель у псевдоидентичности, более целостная и рефлексивно интегрированная временная перспектива характерна именно для достигнутой идентичности. Низкие значения у недостигнутой идентичности отражают фрагментарность жизненного пути.

Телеологическая шкала (наличие осознанной и вдохновляющей цели). Максимальные показатели выявлены у достигнутой идентичности (45,18), что указывает на сформированное и внутренне согласованное целеполагание. У псевдоидентичности значения также достаточно высоки (40,70), однако они, вероятно, отражают внешне ориентированные цели. Наиболее низкий уровень характерен для недостигнутой идентичности (33,33).

Адоптиональная шкала (принятие жизненных обстоятельств). Во всех группах значения находятся в пределах среднего уровня: у псевдоидентичности – 41,00, у достигнутой идентичности – 38,91, у недостигнутой – 35,00. Более высокий показатель псевдоидентичности может отражать рационализированное принятие жизни, тогда как у достигнутой идентичности принятие носит более зрелый характер. Сниженные значения у недостигнутой идентичности указывают на эмоциональные трудности интеграции жизненного опыта.

Ипсефидальная шкала (вера в собственное Я). Наиболее высокий уровень зафиксирован у респондентов с достигнутой идентичностью (45,36), что отражает уверенность в себе и готовность к активному жизненному проектированию. Группа с псевдоидентичностью демонстрирует несколько более низкий показатель (44,40), который может быть частично обусловлен демонстративной самопрезентацией. Наименее выраженная вера в себя характерна для группы с недостигнутой идентичностью (32,33), что свидетельствует о внутренней неустойчивости и ограниченных ресурсах для построения осмысленного образа будущего.

Анализ особенностей смысложизненных ориентаций. Данные теста смысложизненных ориентаций [3] подтверждают выявленные закономерности (рис. 3, 4).

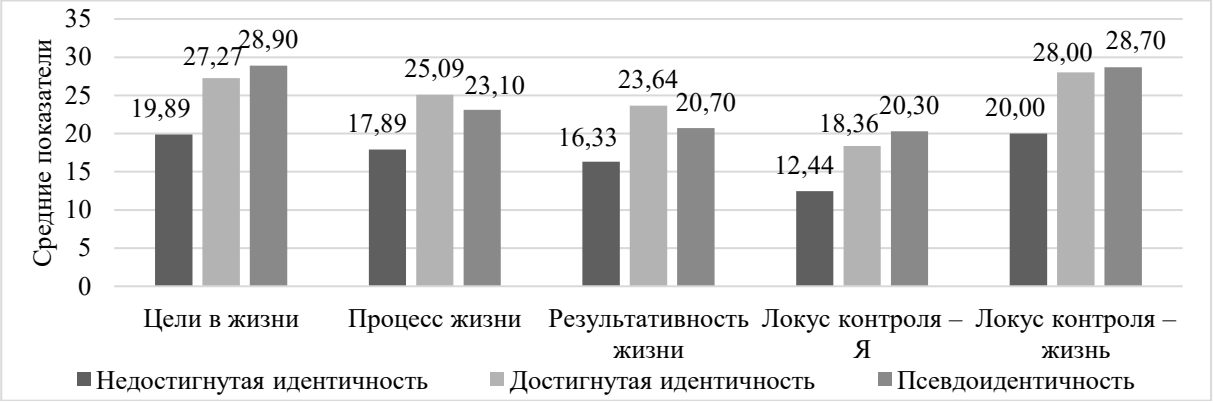


Рисунок 3. Сравнение средних показателей параметров образа будущего по методике «Тест смысложизненных ориентаций» (Дж. Крамбо, Л. Махолик; в адаптации Д.А. Леонтьева)

Цели в жизни. Наиболее высокий средний показатель целенаправленности зафиксирован у респондентов с псевдоидентичностью (28,90), несколько ниже – у группы с достигнутой идентичностью (27,27), тогда как у участников с недостигнутой идентичностью он существенно ниже (19,89). При этом у достигнутой идентичности цели носят более устойчивый и внутренне согласованный характер, в то время как при псевдоидентичности они, вероятно, в большей степени опираются на внешние ожидания. Низкие показатели при недостигнутой идентичности отражают дефицит долгосрочного жизненного планирования.

Процесс жизни. Несмотря на наивысшее значение в группе с достигнутой идентичностью (25,09), все три подгруппы демонстрируют низкий уровень удовлетворенности текущим жизненным процессом: у псевдоидентичности показатель составляет 23,10, а у недостигнутой идентичности – минимальные 17,89. Для достигнутой идентичности сниженная насыщенность настоящего компенсируется ориентацией на будущее и осмыслением прошлого, тогда как у псевдоидентичности дефицит эмоциональной включенности сочетается с внешне демонстрируемой активностью. У респондентов с недостигнутой идентичностью низкое значение указывает на фрустрированность и трудности проживания настоящего.

Результативность жизни. Наиболее высокая удовлетворенность прожитым жизненным этапом отмечена у группы с достигнутой идентичностью (23,64), что соответствует среднему уровню и отражает реалистичное принятие собственных достижений. Более низкий показатель у псевдоидентичности (20,70) свидетельствует о расхождении между внешней активностью и внутренним переживанием результатов жизни. Минимальное значение выявлено у группы с недостигнутой идентичностью (16,33), что указывает на выраженное чувство неудовлетворенности и трудности восприятия своей жизни как продуктивной и целостной.

Локус контроля – Я. Убежденность в собственной способности влиять на жизненные события наиболее выражена у респондентов с псевдоидентичностью (20,30), несколько ниже – у достигнутой идентичности (18,36), и значительно снижена у группы с недостигнутой идентичностью (12,44). В случае псевдоидентичности высокий показатель может отражать демонстративную уверенность и ригидную самопрезентацию, тогда как у достигнутой идентичности он носит более реалистичный

и рефлексивный характер. Низкие значения у недостигнутой идентичности свидетельствуют о дефиците самоэффективности и пассивной жизненной позиции.

Локус контроля – жизнь. Наивысшие средние значения зафиксированы у группы с псевдоидентичностью (28,70) и у достигнутой идентичности (28,00), что соответствует среднему уровню управляемости жизни. Однако если у достигнутой идентичности данный показатель связан с внутренней организованностью и осознанным целеполаганием, то у псевдоидентичности он, вероятно, отражает стремление к жесткому внешнему контролю. У респондентов с недостигнутой идентичностью показатель существенно ниже (20,00), что указывает на фаталистические установки и ощущение внешней обусловленности жизненных обстоятельств.

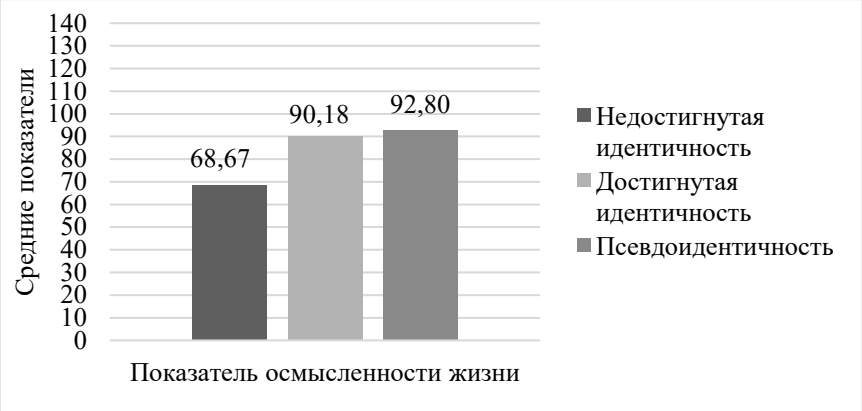


Рисунок 4. Сравнение средних показателей параметра образа будущего «Показатель осмысленности жизни» по методике «Тест смысложизненных ориентаций» (Дж. Крамбо, Л. Махолик; в адаптации Д.А. Леонтьева)

Показатель осмысленности жизни. Интегральный уровень осмысленности жизни (рис. 4) оказался наиболее низким в группе с недостигнутой идентичностью (68,67), что свидетельствует о выраженном дефиците жизненных смыслов и внутренней согласованности. Участники с достигнутой идентичностью демонстрируют средний уровень осмысленности (90,18), отражающий относительно устойчивую, хотя и не максимальную, систему ценностей и жизненных ориентиров. Наиболее высокий показатель зафиксирован у группы с псевдоидентичностью (92,80), однако его интерпретация требует осторожности, поскольку он может быть обусловлен компенсаторной демонстрацией значимости жизни, а не глубокой внутренней переработкой жизненного опыта.

Статистическое подтверждение результатов. Корреляционный анализ (табл. 1) выявил устойчивые связи уровня социальной идентичности с параметрами временной перспективы, жизненного пути и смысложизненных ориентаций.

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа ($r_{кр}$=0,36, $p \leq 0,05$; $r_{кр}$=0,46, $p \leq 0,01$)

Параметры	**Уровень развития социальной идентичности**
Негативное прошлое	-0,39*
Позитивное прошлое	0,50**
Фаталистическое настоящее	-0,21
Гедонистическое настоящее	-0,29
Будущее	0,35
Темпоральная шкала	0,58**
Телеологическая шкала	0,40*
Адоптиональная шкала	0,45*
Ипсефидальная шкала	0,58**
Цели в жизни	0,54**

Процесс жизни	0,36*
Результ. жизни	0,39*
Локус контроля – Я	0,63**
Локус контроля – жизнь	0,54**
Показатель осмысленности жизни	0,57**

Примечание: * – значимость на статистическом уровне $p \leq 0,05$
** – значимость на статистическом уровне $p \leq 0,01$

В частности, развитие идентичности связано с уменьшением негативной фиксации на прошлом ($r = –0,39$; $p \leq 0,05$) и усилением позитивного отношения к нему ($r = 0,50$; $p \leq 0,01$). Существенные прямые связи выявлены по параметрам субъективной временной интегрированности и веры в собственные возможности: темпоральная шкала ($r = 0,58$; $p \leq 0,01$), ипсефидальная шкала ($r = 0,58$; $p \leq 0,01$). Более высокий уровень социальной идентичности сопряжен и с выраженной целевой ориентацией ($r = 0,40$; $p \leq 0,05$), и с конструктивным принятием жизненных обстоятельств ($r = 0,45$; $p \leq 0,05$). Особенно сильные связи отмечены по шкалам субъектности: локус контроля-Я ($r = 0,63$; $p \leq 0,01$) и локус контроля-жизнь ($r = 0,54$; $p \leq 0,01$). Аналогично, более зрелая идентичность сопровождается большей результативностью жизни ($r = 0,39$; $p \leq 0,05$), интересом к настоящему ($r = 0,36$; $p \leq 0,05$) и наличием осмысленных целей ($r = 0,54$; $p \leq 0,01$). Прямая связь с интегральным показателем осмысленности жизни ($r = 0,57$; $p \leq 0,01$) подтверждает: развитая идентичность формируется в условиях внутренней смысловой определенности.

Анализ различий по H-критерию Крускала-Уоллиса (табл. 2) дополнительно показал значимые межгрупповые различия по тем параметрам, которые наиболее явно отражали выраженность идентичности: темпоральная шкала ($H = 8,60$; $p \leq 0,05$), телеологическая шкала ($H = 7,65$; $p \leq 0,05$), ипсефидальная шкала ($H = 12,09$; $p \leq 0,01$). Различия выявлены и по показателям смысложизненных ориентаций: цели в жизни ($H = 7,92$; $p \leq 0,05$), результативность ($H = 7,05$; $p \leq 0,05$), локус контроля-Я ($H = 11,60$; $p \leq 0,01$), локус контроля-жизнь ($H = 9,94$; $p \leq 0,01$), а также по интегральной осмысленности жизни ($H = 7,73$; $p \leq 0,05$). Эти данные согласуются с предыдущими описательными результатами: наиболее высокие показатели стабильно демонстрирует группа с достигнутой идентичностью, а наиболее низкие – с недостигнутой.

Таблица 2. Результаты анализа различий по H-критерию Крускала-Уоллиса
($\chi^2_{кр}=5,99$, $p\leq0,05$; $\chi^2_{кр}=9,21$, $p\leq0,01$)

Параметры	**Уровень развития социальной идентичности**
Негативное прошлое	0,55
Позитивное прошлое	2,83
Фаталистическое настоящее	1,10
Гедонистическое настоящее	1,89
Будущее	1,05
Темпоральная шкала	8,60*
Телеологическая шкала	7,65*
Адоптиональная шкала	3,96
Ипсефидальная шкала	12,09**
Цели в жизни	7,92*
Процесс жизни	5,27
Результативность жизни	7,05*
Локус контроля – Я	11,60**
Локус контроля – жизнь	9,94**
Показатель осмысленности жизни	7,73*

Примечание: * – значимость на статистическом уровне $p \leq 0,05$
** – значимость на статистическом уровне $p \leq 0,01$

Выводы. Проведенное исследование подтвердило, что социальная идентичность выступает значимым психологическим ресурсом, определяющим степень сформированности и качественные характеристики образа будущего личности. Установлено, что респонденты с достигнутой идентичностью характеризуются наиболее зрелым и целостным образом будущего: их жизненные планы опираются на устойчивую систему ценностей, а интерпретация прошлого способствует личностному росту и смыслообразованию. В группе с недостигнутой идентичностью выявлены неопределенность жизненных перспектив, фрагментарность образа жизненного пути и снижение общей осмысленности жизни. Участники с псевдоидентичностью занимают промежуточное положение: при внешне высоких показателях целеполагания и контроля их образ будущего отличается внутренней нестабильностью и зависимостью от социального одобрения, что указывает на компенсаторный характер жизненных смыслов.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности их использования при разработке программ психологического сопровождения студентов, тренингов личностного роста, профориентационных мероприятий, а также в индивидуальном и групповом консультировании. Особую ценность данные результаты представляют для работы с молодежью, испытывающей трудности в построении образа будущего или находящейся в состоянии кризиса идентичности, поскольку позволяют целенаправленно формировать осмысленное жизненное проектирование и укреплять личностную устойчивость.

Перспективы дальнейших исследований связаны с более детальным анализом психологических и социально-культурных факторов формирования социальной идентичности на разных этапах взросления, а также с изучением динамики образа будущего в условиях социальных изменений и кризисных ситуаций. Представляется целесообразным расширение выборки, построение лонгитюдных исследований и включение дополнительных методик, направленных на изучение ценностно-смысловой сферы и субъективного жизненного времени, что позволит углубить понимание механизмов формирования образа будущего личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо / Е. Т. Соколова, О. В. Митина, А. Сырцова // Психологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 101-109.

2. Волков Р. С. Взаимосвязь идентичности и уровня спортивных достижений у подростков и юниоров, занимающихся боксом : специальность 5.3.5 «Социальная психология, политическая и экономическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Волков Роман Сергеевич ; ФГБОУ ВО «Рос. академия нар. хоз-ва и гос. службы при президенте РФ». – Москва, 2024. – 211 с.

3. Практикум по психодиагностике. Прикладная психодиагностика / И. Ю. Белякова, И. В. Бурмистров, А. И. Зеличенко и др. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1992. – 116 с.

4. Смирнов В. М. Психология медиа-безопасности : учебное пособие / В. М. Смирнов, А. С. Коповой. – Саратов : Саратовский источник, 2012. – 93 с.

5. 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. – № 18 (1-2). – С. 129-149.

6. Шилова Н. П. Современный культурный контекст представлений о будущем в юношеском возрасте / Н. П. Шилова, А. К. Владыко // Сибирский психологический журнал. – 2022. – № 86. – С. 103-118.

7. Шнейдер Л. Б. Ассоциативный тест как основа конструирования методики изучения социальной идентичности / Л. Б. Шнейдер, В. В. Хрусталева // Вестник РМАТ. – 2014. – № 3. – С. 83-96.

FEATURES OF THE IMAGE OF THE FUTURE AMONG PEOPLE WITH DIFFERENT LEVELS OF SOCIAL IDENTITY DEVELOPMENT

Annotation. The article examines the features of the image of the future among young people with different levels of social identity. The aim is to identify the relationship between the status of social identity and individual parameters of the image of the future. The study involved 30 students aged 18-22. L.B. Schneider's social identity research methodology, F. Zimbardo's time perspective questionnaire, the "Subjective picture of a person's life path" methodology and the D.A. Leontiev's adaptation test were used; correlation analysis and the Kruskal-Wallis H-test were applied. It has been established that the achieved identity is associated with a holistic time perspective, expressed subjectivity and high meaningfulness of life; the unattainable one is associated with fragmentation and reduced certainty of life goals; pseudo-identity is characterized by externally high, but internally unstable indicators of the image of the future.

Keywords: image of the future, social identity, time perspective, meaningful life orientations, adolescence.

Dolzhenko E.A.
Scientific adviser: Gordeeva A.V., Ph.D., associate professor
Donetsk State University
E-mail: dolzhenko.kate201@mail.ru

УДК 159.9

ФРУСТРАЦИОННЫЕ РЕАКЦИИ У СТУДЕНТОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ЗОНЕ ВОЕННОГО КОНФЛИКТА

Капранова И.С.
Научный руководитель: Киселева И.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье анализируется результаты исследования фрустрационных реакций студентов, проживающих более трех лет на территории хронического военного конфликта. Выявлен уровень фрустрации и социальной фрустрированности студентов, а также выявлены характерные фрустрационные реакции.
Ключевые слова: фрустрация, социальная фрустрированность, фрустрационные реакции, военный конфликт.

Одной из наиболее значимых социальных задач современного общества является выявление и коррекция негативных психологических последствий, возникающих под воздействием стрессогенных факторов у гражданского населения, источником которых выступают вооруженные конфликты. Одним из состояний, сопровождающих интенсивные стрессовые реакции, является фрустрация.

Проблематика фрустрации получила широкое освещение в научной литературе. Разработано значительное количество теоретических моделей, раскрывающих её природу, а также представлено множество эмпирических исследований, направленных на выявление причин возникновения фрустрации и анализ её последствий. Однако при всем многообразии работ остается очевидным дефицит исследований, посвященных фрустрационным реакциям у гражданского населения, вынужденно проживающего в условиях длительного вооруженного конфликта.

Актуальность рассмотрения данной проблемы особенно возрастает в условиях военного конфликта на территории Донецкой Народной Республики. Исследования [1, 2, 6] подтверждают: такая социально-политическая ситуация негативно сказывается на психологическом благополучии граждан, в частности – студентов. Период юношества, связанный с вопросами личностного и профессионального становления, сопровождается хроническими стрессогенными факторами, такими как экономическая нестабильность, неопределенность будущего, утрата чувства безопасности. В подобных обстоятельствах студентами нередко проживается состояние фрустрации, что делает изучение данной проблемы особенно важным.

Сущность изучаемого феномена наиболее полно очерчена, на наш взгляд, в определении, предложенном Д. Г. Мухамедовой и Д. Д. Боймирзаевой. Согласно авторам, под фрустрацией понимается психическое состояние, представляющее собой специфическую реакцию личности на жизненные трудности, воспринимаемые как существенные и непреодолимые препятствия на пути к достижению целей, при котором проявляются глубинные особенности личности и возможны агрессивные или деструктивные формы поведения, нарушающие эффективность деятельности [5].

Приведем также определение социальной фустрированности. Социальная фустрированность понимается как вид (форма) психического напряжения, обусловленного неудовлетворенностью достижениями и положением личности в социально заданных иерархиях [3, 4], и передает в себе эмоциональное отношение человека к позициям, которые он сумел занять в обществе на данный момент своей жизни.

Целью нашего исследования стал анализ фрустрационных реакций студентов, проживающих в зоне военного конфликта.

В данном исследовании эмпирическую базу составили 30 студентов Донецкого государственного университета, проживающих более 3-х лет на территории Донецкой Народной Республики (Донецк, Макеевка, Харцызск, Енакиево, Комсомольское, Безыменное). Возраст испытуемых варьировал от 18 до 22 лет, среди них – 22 девушки и 8 юношей.

Для реализации поставленной цели были применены следующие методики: «Диагностика самооценки психических состояний» Г. Айзенка, «Уровень социальной фрустрированности» Л.И. Вассермана (мод. В.В. Бойко), опросник Плутчика Келлермана Конте «Индекс жизненного стиля», «Тест Фрустрационных реакций» С. Розенцвейга. В дополнение к стандартизированным тестам для более детального изучения переживания фрустрации была использована также разработанная нами авторская анкета.

В качестве метода математико-статистической обработки были использованы описательные статистики, частотный анализ, метод ранговой корреляции Спирмена.

Анализ описательных статистик показал, что общий уровень фрустрации (среднее значение: μ = 7,17; стандартное отклонение: σ = 4,65; мода: Mo = 4,00) и агрессивности (среднее значение: μ = 7,87; стандартное отклонение: σ = 4,11; мода: Mo = 7,00) у студентов, проживающих на территории Донецкой Народной Республики последние 3 года, соответствует средне-низким значениям. При этом важно отметить, что модальные значения по данным шкалам находятся в зоне низкого уровня (4,00 и 7,00 соответственно), что свидетельствует о том, что большинство испытуемых не демонстрируют выраженных фрустрационных и агрессивных реакций, несмотря на объективно сложную жизненную ситуацию. Возможные причины данного феномена обсудим далее.

Тревожность (среднее значение: μ = 9,00; стандартное отклонение: σ = 3,97; мода: Mo = 8,00) и ригидность (среднее значение: μ = 9,67; стандартное отклонение: σ = 4,63; мода: Mo = 10,00) находятся на среднем уровне.

Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь ($p \leq 0{,}001$) между фрустрацией и тревожностью, а также фрустрацией и ригидностью. Соответственно, чем выше уровень фрустрации, тем выше тревожность и ригидность, и наоборот. Можно сделать вывод, что тревожность и ригидность выступают, как в роли реакций на фрустрацию, так и в роли факторов, ее усиливающих.

Значимая связь фрустрации с агрессивностью в исследуемой выборке отсутствует. Это может быть объяснено наличием значимой положительной связи ($p \leq 0{,}05$) между агрессивностью и замещением как психологическим защитным механизмом. Это указывает на то, что агрессивные импульсы переносятся с реального фрустратора на более безопасные и доступные объекты. Кроме того, значимая положительная корреляция агрессивности с реактивным образованием свидетельствует о том, что неприемлемые агрессивные импульсы испытуемых подавляются и трансформируются в диаметрально противоположное поведение: подчеркнутую доброжелательность, морализаторство, гиперсоциальность.

Также отметим отрицательную значимую связь ($p \leq 0{,}05$) между агрессивностью и отрицанием. Это означает, что испытуемые, использующие отрицание (игнорирование проблем, неоправданный оптимизм), – менее агрессивны. В нашей выборке отрицание является одним из ведущих защитных механизмов, который в среднем у испытуемых выражен на высоком уровне (среднее значение: μ = 68,90; стандартное отклонение: σ = 26,80; мода: Mo = 79,00).

Кроме того, значимая отрицательная связь ($p \leq 0{,}05$) наблюдается между фрустрацией и отрицанием. Чем выше отрицание у испытуемых, тем меньше они испытывают состояние фрустрации, и наоборот.

Таким образом, можно заключить, что отрицание, как доминирующий защитный механизм в выборке, блокирует не только восприятие фрустрирующих обстоятельств, но и связанные с ними агрессивные импульсы. Также отметим, что адаптивность отрицания является иллюзорной и краткосрочной, поскольку достигается ценой искажения реальности и отказа от активного совладания.

Обнаружены значимые положительные корреляции фрустрации и с другими психологическими защитными механизмами: подавлением ($p \leq 0,01$), регрессией ($p \leq 0,001$), замещением ($p \leq 0,01$) и реактивными образованиями ($p \leq 0,05$). Высокая выраженность данных механизмов сочетается с высоким уровнем фрустрации, что свидетельствует об их неэффективности как адаптивных стратегий совладания. Они не снижают фрустрационное напряжение, а лишь сопровождают его, и, возможно, усиливают. Особенно важным представляется тот факт, что подавление, при его высоком модальном значении (87,00), обнаруживает сильную положительную связь с фрустрацией. Это указывает на несостоятельность стратегии вытеснения фрустрирующего опыта.

Анализ фрустрационных реакций по методике Розенцвейга показал:

1. По направленности реакций наблюдается относительный баланс с незначительным преобладанием экстрапунитивных (E) реакций ($\mu = 8,27$), за которыми следуют интропунитивные (I) ($\mu = 7,93$) и импунитивные (M) ($\mu = 7,47$). При этом экстрапунитивные реакции характеризуются наибольшей вариативностью ($\sigma = 4,04$) и положительной асимметрией, что указывает на наличие подгруппы с выраженным внешним обвинительным реагированием при общем умеренном уровне у большинства. Интропунитивные реакции обнаруживают бимодальность (Mo = 5,00 при Me = 8,00), свидетельствующую о двух стратегиях: принятия или непринятия ответственности на себя. Импунитивные реакции, напротив, демонстрируют наибольшую однородность ($\sigma = 2,45$) и согласованность показателей.

2. По типам реакций выявлена четкая иерархия. Необходимо-упорствующие реакции (NP) являются доминирующими ($\mu = 10,20$; Me = Mo = 10,00), что свидетельствует о преобладании конструктивной, проблемно-разрешающей позиции у большинства испытуемых. Самозащитные реакции (ED) занимают промежуточное положение ($\mu = 8,37$) с положительной асимметрией и полимодальностью, указывая на наличие подгруппы с выраженной потребностью в защите самооценки. Препятственно-доминантные реакции (OD) являются наименее выраженными ($\mu = 4,53$; Mo = 2,00), что свидетельствует об отсутствии склонности к фиксации на трудностях у большинства студентов и их ориентации на преодоление препятствий, что согласуется с высокими показателями NP.

Эти результаты подтверждаются проведенным анкетированием. При ответе на вопрос о предпочитаемой стратегии реагирования на фрустрирующие ситуации 53,3% испытуемых (16 человек) выбрали позицию: «Нужно собраться, искать любые обходные пути, бороться до конца, даже если шансы малы», что непосредственно соответствует доминирующему необходимо-упорствующему типу реагирования (NP). Позицию: «Иногда нужно признать, что обстоятельства сильнее, и просто постараться пережить это время, сохранив силы и здоровье» – выбрали 30% испытуемых (9 человек), что отражает сочетание импунитивных и самозащитных тенденций. Еще 16,7% респондентов (5 человек) указали иные позиции («Без грязи нет лотоса», «Все относительно», «Плачу, но делаю», «Зависит от контекста», «Делай что получается и будь что будет»), которые демонстрируют индивидуальные интегративные стратегии, сочетающие элементы разных типов реагирования и подтверждающие выявленную гетерогенность выборки. Таким образом, данные самоотчета полностью валидизируют результаты, полученные с помощью проективной методики.

Обнаружена значимая положительная связь ($p \leq 0,01$) между фрустрацией и социальной фрустрированностью, что свидетельствует о взаимосвязи общего уровня фрустрации с неудовлетворенностью различными сферами социальной жизни. Общий уровень социальной фрустрированности, как и общий уровень фрустрации, соответствует низкому уровню (среднее значение: $\mu = 1,33$; стандартное отклонение: $\sigma = 0,43$; мода: Mo = 1,00). Полученные данные свидетельствуют об удовлетворенности занимаемым в обществе социальным статусом, достижениями, уровнем образования и отношениями с окружающими людьми.

Этот же вывод подтверждается данными анкетирования. Для более глубокого понимания источников фрустрации был проведен анализ субъективных оценок степени препятствий, создаваемых текущей ситуацией в регионе в пяти ключевых сферах жизнедеятельности (табл. 1). Оценка производилась по шкале от 1 («не создает препятствий») до 5 («полностью блокирует»).

Сфера поддержания социальных контактов ($\mu = 2,47$; Me = 2,00; Mo = 1,00) характеризуется наименьшим уровнем воспринимаемых препятствий и наибольшей вариативностью ($\sigma = 1,36$; дисперсия 1,84). Соотношение Mo (1,00) < Me (2,00) < μ (2,47) указывает на резко выраженную положительную асимметрию: большинство испытуемых оценивают препятствия в социальной сфере как минимальные или отсутствующие (мода 1,00 – «не создает препятствий»), однако присутствует меньшинство с высокими оценками, повышающими среднее значение. Это свидетельствует о том, что для большинства студентов социальные контакты остаются относительно сохранной сферой, тогда как для отдельных респондентов они существенно затруднены.

Таблица 1. Фрустрированность основных сфер жизни у студентов

	План на будущее	**Фин. стабильность**	**Поддержание соц. контактов**	**Безопасность**	**Возможности для отдыха**
Среднее	3,30	3,20	2,47	3,93	3,00
Стандартная ошибка	0,19	0,23	0,25	0,21	0,21
Медиана	3,00	3,00	2,00	4,00	3,00
Мода	3,00	3,00	1,00	5,00	3,00
Стандартное отклонение	1,06	1,27	1,36	1,14	1,14
Дисперсия	1,11	1,61	1,84	1,31	1,31

Данный феномен может объясняться, с одной стороны, наличием значимой отрицательной корреляции ($p \leq 0,05$) социальной фрустированности с отрицанием: чем выше отрицание, тем меньше социальная фрустрированность, и наоборот.

С другой стороны, полученные данные подтверждают, что социальная сфера выступает не только как наименее подверженная фрустрации, но и как важнейший ресурс совладания для большинства испытуемых (рис. 1). Анализ ресурсной базы студентов показал, что «Друзья, близкие» и «Семья» являются наиболее часто упоминаемыми источниками поддержки: их указали 70% и 66,7% респондентов соответственно (21 и 20 упоминаний из 71 общего количества). Социальные ресурсы в сумме составляют 57,8% от всех упоминаний, что свидетельствует об их безусловном доминировании в структуре совладания.

Наиболее подверженной фрустрации оказалась сфера безопасности. Среднее значение приближается к 4 баллам, что соответствует оценке «создает серьезные

препятствия». Модальное значение 5,00 («полностью блокирует») свидетельствует о том, что для большинства испытуемых ситуация в регионе воспринимается как угрожающая безопасности. Отрицательная асимметрия распределения указывает на то, что высокие оценки являются типичными для выборки.

Препятствия в сфере реализации карьерных и образовательных планов оцениваются как средние (μ = 3,30; Me = 3,00; Mo = 3,00). Совпадение медианы и моды (3,00) при близком значении среднего свидетельствует о симметричности распределения и относительной однородности оценок. Большинство испытуемых воспринимают препятствия в данной сфере как умеренные.

Сфера финансовой стабильности (μ = 3,20; Me = 3,00; Mo = 3,00) также воспринимается как подверженная фрустрации на среднем уровне. При этом наблюдается повышенная вариативность (σ = 1,27; дисперсия 1,61) по сравнению со сферой планов на будущее, что указывает на большую неоднородность мнений: наряду с большинством, оценивающим препятствия как средние, присутствуют полярные оценки (от 1 до 5).

Сфера возможностей для отдыха (μ = 3,00; Me = 3,00; Mo = 3,00) демонстрирует симметричное распределение с четко выраженной центральной тенденцией. Среднее, медиана и мода совпадают (3,00), что свидетельствует о восприятии препятствий в сфере отдыха как средних. Стандартное отклонение (1,14) указывает на умеренную вариативность.

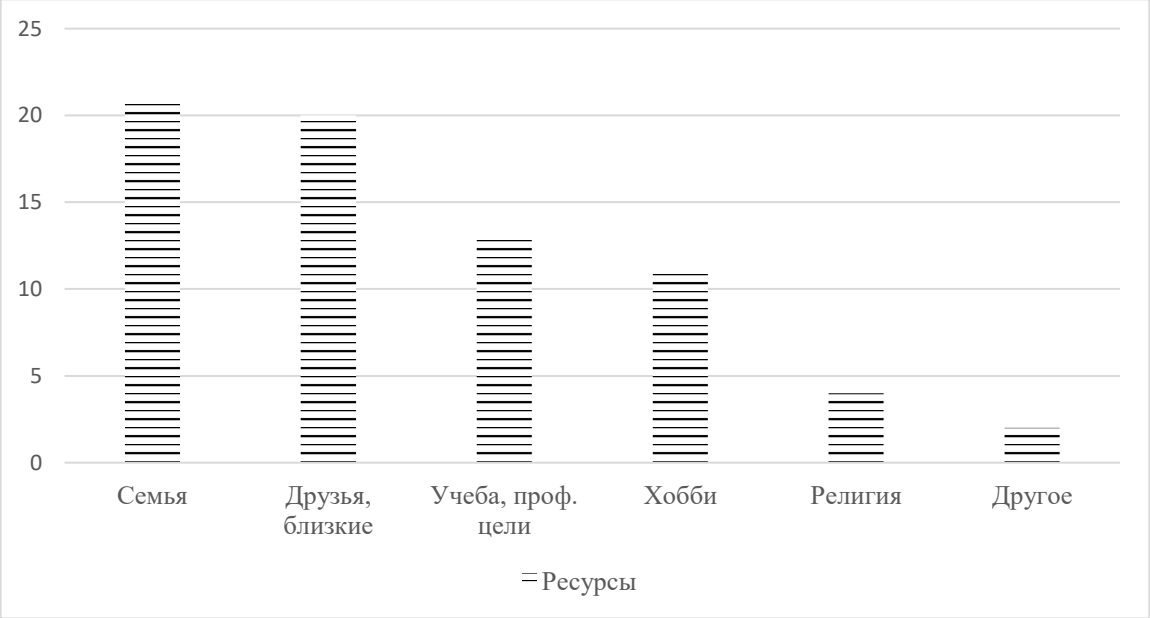


Рис. 1. Частота упоминания ресурсов, помогающих студентам справляться с напряженной обстановкой

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство испытуемых не демонстрируют выраженных фрустрационных и агрессивных реакций, несмотря на хроническую стрессогенную ситуацию. Это объясняется высоким уровнем выраженности у студентов защитного механизма «отрицание» и наличием значимой отрицательной корреляции отрицания с фрустрацией и агрессивностью. Этот защитный механизм является единственным, который способствует уменьшению субъективного переживания фрустрации, однако ценой искажения реальности.

Такие защитные механизмы, как подавление, регрессия, замещение и реактивные образования лишь сопровождают переживание фрустрации и не являются

эффективными способами совладания. Среди состояний, сопровождающих переживание фрустрации, можно выделить также тревожность и ригидность.

Анализ фрустрационных реакций по Розенцвейгу показал, что по направленности реакций наблюдается относительный баланс при гетерогенности распределений: экстрапунитивные реакции характеризуются наибольшей вариативностью и наличием подгруппы с выраженным внешнеобвинительным реагированием; интропунитивные обнаруживают бимодальность, свидетельствующую о двух стратегиях (принятия или непринятия ответственности); импунитивные реакции демонстрируют наибольшую однородность.

По типам реакций выявлено доминирование необходимо-упорствующих реакций, что указывает на преобладание конструктивной, проблемно-разрешающей позиции у большинства испытуемых. Наименее выражены препятственно-доминантные реакции, что свидетельствует об отсутствии склонности к фиксации на трудностях.

Данные анкетирования подтверждают результаты методики Розенцвейга: половина испытуемых выбрали активную, преобразующую позицию (соответствует NP-типу), одна треть – позицию принятия и самосохранения (импунитивно-самозащитный тип), каждый шестой указал иные интегративные стратегии, подтверждающие гетерогенность выборки.

Наиболее подверженной фрустрации жизненной сферой у студентов является безопасность, тогда как социальная сфера (семья, друзья, близкие) остается относительно сохранной и выступает ключевым ресурсом совладания для большинства испытуемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамов В. А., Денисов Е. М., Голоденко О. Н. Особенности психического здоровья и личностные ресурсы у лиц, пострадавших в результате хронического стресса, связанного с боевыми действиями в Донбассе // Университетская клиника. – 2015. – Т. 11, № 2. – С. 76–79. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihicheskogo-zdorovya-i-lichnostnye-resursy-u-lits-postradavshih-v-rezultate-hronicheskogo-stressa-svyazannogo-s (дата обращения: 01.02.2026).

2. Новикова Н. В. Структура индивидуально-психологических особенностей переживания ситуации военного конфликта // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 130-137. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-individualno-psihologicheskih-osobennostey-perezhivaniya-situatsii-voennogo-konflikta/viewer (дата обращения: 15.02.2026).

3. Практикум по психологии состояний / Под ред. А.О. Прохорова. СПб., 2004.

4. Психология состояний: Хрестоматия / Под ред. А.О. Прохорова. М.; СПб., 2004.

5. Рахиммирзаев С. Б., Матмусаев Т. М. Проблема фрустрации в психологической теории и практике // Форум молодых учёных. – 2024. – № 1(89). – URL: https://clc.li/cCpUG (дата обращения: 19.11.2025).

6. Романова М. С., Рядинская Е. Н. Деформация ценностно-смысловой сферы у студентов, проживающих в условиях военного конфликта // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2024. №5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/deformatsiya-tsennostno-smyslovoy-sfery-u-studentov-prozhivayuschih-v-usloviyah-voennogo-konflikta (дата обращения: 01.02.2026).

FRUSTRATION REACTIONS IN STUDENTS LIVING IN A MILITARY CONFLICT ZONE

Annotation. The article analyzes the results of a study of frustration reactions in students who have been living in a chronic military conflict zone for more than three years. The level of frustration and social frustrateness of students was identified, as well as characteristic frustration reactions.

Keywords: frustration, social frustrateness, frustration reactions, military conflict.

Kapranova I.S.
Scientific seprvisor: Kiseleva I.V., Senior Lecturer
Donetsk State University
E-mail: kapranovvaa@yandex.ru

УДК 159.9

СВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕНЕСЕННОГО ТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО СОБЫТИЯ И ПТСР У МОЛОДЕЖИ ДНР

Кушнарева А.В.
Научный руководитель: Киселёва И.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Данная статья посвящена изучению связи травматического опыта, связанного с военным конфликтом, и психологического состояния молодежи ДНР. С использованием Международного опросника травмы LEC-5, Миссисипской шкалы ПТСР и «Анкеты перенесенного травматического стрессового события» были проанализированы распространенные типы психотравм, симптомокомплекс посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и личный опыт респондентов в период 2014-2024 гг.
Ключевые слова: травматическое стрессовое событие, ПТСР, молодежь ДНР, вооруженный конфликт.

Введение. Современный мир характеризуется высокой частотой стрессовых ситуаций, вызванных природными катастрофами, техногенными авариями, социальными конфликтами и военными действиями. Эти события, зачастую неожиданные и экстремальные по своему воздействию, приводят к травматическому стрессу, а в наиболее тяжелых случаях – к развитию посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) [3, с.150].

Актуальность исследования определяется несколькими ключевыми факторами. Во-первых, это массовость и интенсивность травматизации молодежи ДНР. Длительное и непрекращающееся воздействие боевых действий – обстрелы, потеря близких, вынужденное переселение, что формируют комплекс травматических переживаний, оказывающих деструктивное влияние на психическое здоровье. Во-вторых, особую уязвимость в данном контексте представляет молодежь. Период интенсивного психосоциального развития, формирования идентичности, самооценки и построения социальных связей делает психику более пластичной и, следовательно, более восприимчивой как к позитивным изменениям, так и к деструктивному воздействию травматического опыта. Последствия пережитых в этот критический этап травматических стрессовых событий могут иметь долгосрочные негативные влияния на дальнейшее личностное развитие, профессиональное становление, семейные отношения и общее благополучие. В-третьих, специфика травматических стрессовых событий в условиях вооруженного конфликта, его коллективный, длительный, повторяющийся характер, отсутствие контроля и наличие моральных дилемм, требуют особого внимания и углубленного научного осмысления [2, с. 300].

В результате пережитых травматических событий молодежь ДНР оказывается в группе высокого риска развития ПТСР. Н.В. Тарабрина определяет посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) как отсроченную непсихотическую реакцию на травматический стресс (природные и техногенные катастрофы, боевые действия, пытки, изнасилования и др.), способный вызвать психические нарушения практически у любого человека [1, с. 25]. Симптомы ПТСР, такие как навязчивые воспоминания, избегание, негативные когнитивные и аффективные изменения, а также повышенная возбудимость, могут приводить к хронизации, развитию сопутствующих психических расстройств и социальной дезадаптации при отсутствии своевременной психологической помощи.

Цель данного исследования заключается в эмпирическом изучении связи травматического стрессового события и ПТСР у молодежи ДНР в условиях военных действий.

Гипотеза: существует связь между особенностями перенесенного травматического стрессового события и ПТСР у молодежи ДНР.

База (выборка) исследования – 40 человек, из них 20 девушек и 20 юношей в возрасте от 18 до 30 лет, проживающих на территории ДНР.

Основная часть. В рамках, эмпирического исследования, связи особенностей перенесенного травматического стрессового события и ПТСР у молодежи ДНР были использованы следующие методики:

1. Шкала самооценки проявлений ПТСР, PCL-5 в адаптации Н.В. Тарабриной для оценки выраженности симптомов ПТСР.

2. Международный опросник травмы LEC-5 (Life events checklist-5) в адаптации лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях ИП РАН для оценки воздействия различных потенциально травматических событий на протяжении жизни человека.

3. Миссисипская шкала ПТСР в адаптации Н. В. Тарабриной и др. (гражданский вариант) для оценки выраженности симптомов ПТСР у лиц, переживших травматические события.

4. Анкета перенесенного травматического стрессового события (Киселёва И.В.) для оценки опыта переживания травматических событий, связанных с военным конфликтом в ДНР, и его субъективной значимости.

Комплексное использование данных методик позволяет провести многоаспектную оценку ПТСР, рассматривая проблему как с точки зрения выявления конкретных травматических событий и оценки выраженности симптомов ПТСР, так и с позиции субъективной значимости этих событий для респондента.

На сновании полученных результатов по первой методике «Шкала самооценки проявлений ПТСР (PCL-5)» выявлено, что наибольшая часть респондентов (67,5%) не соответствует критериям ПТСР согласно DSM-5. Это указывает на то, что большинство участников исследования, вероятно, успешно адаптировались к потенциально травматическим событиям или не подвергались воздействию достаточно травмирующих ситуаций.

Тем не менее, более четверти респондентов (27,5%) демонстрируют признаки, соответствующие симптомокомплексу ПТСР. Это указывает на то, что существенная часть выборки, вероятно, испытывает значительные посттравматические симптомы, которые могут существенно влиять на их функционирование и нуждаются в дальнейшем обследовании для подтверждения диагноза и получения соответствующей психологической помощи.

Лишь небольшая часть респондентов (5%), представленная только женщинами, демонстрирует отдельные симптомы ПТСР. Это может указывать на субклинические проявления, остаточные явления травматического опыта или на ранние стадии развития ПТСР. Отмечено, что эти отдельные симптомы проявляются в кластерах B (повторное переживание), D (негативные изменения в когнициях и настроении) и E (изменения в возбудимости и реактивности), что говорит о преобладании переживаний, связанных с навязчивыми воспоминаниями, негативными изменениями в мышлении и эмоциональной реактивности. Результаты шкалы PCL-5 представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты PCL-5 в соответствии с требованиями DSM-5

	Отсутств. ПТСР	Отдельные симпт. ПТСР	ПТСР
Женщины	11 чел (55%)	2 чел (10%)	7 чел (35%)

Мужчины	16 чел (80%)	-	4 чел (20%)
Всего	27 чел (67,5%)	2 чел (5%)	11 чел (27,5%)

Анализ результатов по второй методике «Международный опросник травмы LEC-5» выявил ряд наиболее распространенных типов психотравмы среди женской и мужской выборки:

1. Нахождение в зоне боевых действий. Пребывание в зоне боевых действий является значимым фактором травматизации (57,5%) респондентов, что подчеркивает долгосрочные последствия военной обстановки на психическое здоровье исследуемых.
2. Другие стрессовые события. Категория «любое другое стрессовое событие» охватывает 55% респондентов, что подчеркивает важность не только явных, но и скрытых факторов, способных нанести травму. Сюда относятся потеря близких в результате военных действий, экономические трудности, проблемы в отношениях и т.д.
3. Тяжелые душевные или физические страдания. Почти половина респондентов (45%) пережили тяжелые душевные или физические страдания. Этот фактор указывает на вероятный дефицит социальной поддержки и/или длительное воздействие негативных факторов. Результаты методики представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты по Международному опроснику травмы LEC-5

№	Тип психотравмы	Случалось со мной		Всего
		Женщины	Мужчины	
1.	Нахождение в зоне боевых действий	13 чел (65%)	10 чел (50%)	23 чел (57,5%)
2.	Любое другое стрессовое событие	12 чел (60%)	10 чел (50%)	22 чел (55%)
3.	Тяжелые душевные или физические страдания	12 чел (60%)	6 чел (30%)	18 чел (45%)

Результаты по третьей методике «Миссисипская шкала ПТСР» указывают на выраженное психологическое неблагополучие в исследуемой выборке. Только 20% респондентов демонстрируют низкий уровень симптоматики, что означает успешную адаптацию к пережитому. Большинство (80%) находится в зоне риска: 52.5% со средним уровнем испытывают значительный дистресс, нарушающий качество жизни, а 27.5% с высоким уровнем – вероятное наличие клинического ПТСР, требующее специализированной помощи. Результаты исследования степени воздействия травматического опыта на исследуемых представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты степени воздействия травматического опыта на исследуемых по Миссисипской шкале ПТСР

	Низкий уровень адаптации	Средний уровень адаптации	ПТСР
Женщины	2 чел (10%)	11 чел (55%)	7 чел (35%)
Мужчины	6 чел (30%)	10 чел (50%)	4 чел (20%)
Всего	8 чел (20%)	21 чел (52,5%)	11 чел (27,5%)

Анализ личного опыта респондентов в условиях военного конфликта за период 2014-2024 гг. по «Анкете перенесенного травматического стрессового события (Киселёва И.В.)» выявил ряд характерных явлений, среди которых выделяются наиболее часто встречающиеся. Так, подавляющее большинство опрошенных, а именно 85%, находились в эпицентре опасных ситуаций, что свидетельствует о массовом характере

пережитого стресса и неизбежном формировании состояния повышенной готовности, тревожности и страха.

Значительное большинство респондентов, а именно 70%, столкнулись с гибелью близких, соседей, знакомых или коллег. Переживание утраты является одним из сильнейших травмирующих факторов, вызывающих скорбь, депрессию, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) и чувство вины.

Кроме того, 65% опрошенных были вынуждены жить или учиться в условиях повторяющихся опасных ситуаций. Такое длительное воздействие опасности, хоть и формирует специфическую адаптацию, но при этом истощает психику, ведя к эмоциональному выгоранию или, напротив, повышенной агрессии.

Не менее важным является тот факт, что у 62,5% респондентов среди близких родственников есть участники Специальной военной операции (СВО) или ополчения. Постоянная тревога за их жизнь и здоровье удваивает эмоциональную нагрузку на опрошенных. Результаты методики представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты анкеты перенесенного травматического стрессового события (Киселёва И.В.). Личный опыт респондентов.

№	Личный опыт на протяжении 2014-2024 годов	Женская выборка	Мужская выборка	Всего
1.	Находился(лась) в эпицентре опасной ситуации (был(а) свидетелем артобстрела, был(а) на улице в момент артобстрела, в доме в момент его повреждения).	18 чел (90%)	16 чел (80%)	34 чел (85%)
2.	Среди моих близких, соседей, знакомых или коллег были случаи гибели в результате военных действий.	14 чел (70%)	14 чел (70%)	28 чел (70%)
3.	Был(а) вынужден(а) жить или учиться в повторяющихся опасных ситуациях.	12 чел (60%)	14 чел (70%)	26 чел (65%)
4.	Среди моих близких родственников есть участники СВО или ополчения до СВО (военнослужащие).	15 чел (75%)	10 чел (50%)	25 чел (62,5%)

Для анализа связи особенностей перенесенного травматического стрессового события и ПТСР выборка исследуемых была поделена на две группы: исследуемые с не военными травмами (15 человек из них 8 женщин и 7 мужчин) и исследуемые с военными травмами (25 человек из них 12 женщин и 13 мужчин). Деление респондентов на две группы осуществлялось на основании результатов опросника LES-5, где особую роль в распределении респондентов играли ситуаций указанные респондентами как самые тяжелые события, которое в настоящее время беспокоит их больше всего. В дальнейшем эти две группы исследуемых сравнивались друг с другом по результатам Миссисипской шкалы ПТСР. Результаты Миссисипской шкалы двух групп представлены в таблице 5.

Таблица 5. Результаты исследуемых по Миссисипской шкале ПТСР

	Низкий уровень адаптации	Средний уровень адаптации	ПТСР
Не военные травмы	3 чел (20%)	6 чел (40%)	6 чел (40%)
Военные травмы	5 чел (20%)	15 чел (60%)	5 чел (20%)

Для статистической оценки различий в уровне ПТСР между группами исследуемых с военными и невоенными травмами был применен критерий Манна-Уитни. При анализе полученного значения U-критерия (163.5) и сопоставлении его с критическими значениями для заданного уровня статистической значимости ($p \leq 0.05$) было установлено, что данное значение находится в зоне, где различия между группами считаются статистически незначимыми. Это означает, что, несмотря на наблюдаемые различия в распределении по категориям (более высокая доля ПТСР в группе с невоенными травмами и более высокая доля среднего уровня адаптации в группе с военными травмами), статистически значимых отличий в общем уровне проявления ПТСР между двумя группами не выявлено.

В рамках данного исследования для оценки взаимосвязи между количеством пережитых психотравмирующих ситуаций и уровнем посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) был применен корреляционный анализ ранговой корреляции Спирмена (rs). Для проведения анализа выборка испытуемых была разделена на две группы по половому признаку: женская (20 человек) и мужская (20 человек). Оценка количества психотравмирующих ситуаций проводилась путем обработки данных, полученных с использованием результатов опросника LES-5 и анкеты перенесенного травматического стрессового события (Киселёва И.В.).

При сравнении значений в женской выборке был получен результат $rs = 0.44$, в мужской выборке был получен результат $rs = 0.26$. Данные значения коэффициента, хотя и имеет умеренную положительную направленность, при статистическом анализе не достигает уровня статистической значимости. Это позволяет сделать вывод об отсутствии статистически значимой связи между количеством пережитых психотравмирующих ситуаций и уровнем ПТСР в исследуемой женской и мужской выборке.

Выводы. Несмотря на очевидную тяжесть пережитых в условиях военного конфликта травм в исследуемой выборке они не привели к статистически значимо более высокому уровню ПТСР по сравнению с травмами иного, невоенного происхождения. Более того, доля респондентов с диагностированным ПТСР оказалась выше среди лиц, переживших невоенные травмы.

Таким образом, проведенное исследование показало, что, несмотря на высокую распространенность травматического опыта и выраженное психологическое неблагополучие среди молодежи ДНР, гипотеза о прямой, статистически значимой связи особенностей перенесенного травматического стрессового события и ПТСР не получила подтверждения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что ПТСР является многофакторным расстройством. Его развитие определяется не только объективной тяжестью, типом, интенсивностью и близостью травматических событий, но и комплексом индивидуальных факторов. К ним относятся генетическая предрасположенность, личностные особенности, наличие социальной поддержки и эффективность копинг-стратегий и пр.

Результаты исследования указывают на необходимость проведения дальнейших исследований, направленных на более глубокое изучение качественных характеристик травм, индивидуальных факторов риска и защитных механизмов, а также специфики влияния различных этиологий травматических событий на развитие ПТСР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тарабрина Н.В. Практическая психология в экстремальных ситуациях: Учебное пособие / Н.В. Тарабрина. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 320 с.

2. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 752 с.

3. Гринберг Р.Д., Ранкин М.А., Дрейер Л.Д. Клиническая психология: оценка и вмешательство / Р.Д. Гринберг, М.А. Ранкин, Л.Д. Дрейер. – Москва: Academia, 2003. – 500 с.

THE RELATIONSHIP OF THE TRAUMATIC STRESSFUL EVENT PECULIARITIES AND PTSD IN THE YOUTH OF THE DNR

Annotation. This article is devoted to the study of the complex relationship of traumatic experience associated with the military conflict on the psychological state of the youth of the DNR. Using the LEC-5 International Trauma Questionnaire, the Mississippi Scale of PTSD, and the "Questionnaire on Traumatic Stressful Events" (Kiseleva I.V.), the common types of psychotraumas, the level of post-traumatic stress disorder (PTSD), and the personal experiences of the respondents were analyzed in the period 2014-2024.

Keywords: traumatic stress event, PTSD, young people of the DNR, armed conflict.

Kushnareva A.V.
Scientific adviser: senior lecturer Kiseleva I.V.
Donetsk State University
E-mail: anna.kushnareva55555@mail.ru

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОМОРФИЗАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ

Лаврова М.С.
Научный руководитель: Устинова Н.В., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. Статья посвящена анализу психологических особенностей антропоморфизации искусственного интеллекта у студентов. Рассматриваются теоретические подходы к пониманию антропоморфизма в контексте взаимодействия человека и технологий, а также роль индивидуально-психологических характеристик и возрастных факторов юношеского периода в формировании антропоморфных представлений. Полученные данные исследования свидетельствуют о высокой цифровой включённости студентов и регулярности взаимодействия с ИИ при преимущественно инструментальном характере его восприятия. Прямая антропоморфизация выражена слабо и проявляется главным образом в ситуативных эмоциональных реакциях, тогда как экзистенциальное доверие и готовность делегировать ответственность остаются низкими. Образ искусственного интеллекта в сознании студентов носит переходный характер, сочетая функциональную полезность и предсказуемость с отсутствием признаков одушевлённости.
Ключевые слова: антропоморфизация, искусственный интеллект, студенты, юношеский возраст, цифровая компетентность.

Вступление. Стремительное развитие искусственного интеллекта и цифровых технологий, в целом, приводит к качественным изменениям в характере взаимодействия человека с техникой. Современные интеллектуальные системы всё чаще выступают не только как инструменты решения конкретных практических задач, но и как объекты социального восприятия, вызывающие у пользователей эмоциональные и личностные реакции. В этом контексте особое значение приобретает феномен антропоморфизации – приписывания нечеловеческим объектам человеческих свойств, намерений и переживаний.

Исследования показывают, что взаимодействие человека с компьютером сопровождается переносом социальных моделей поведения на технические системы, что обусловлено как когнитивными механизмами восприятия, так и личностными особенностями субъекта. Однако, несмотря на накопленный теоретический материал, остаётся недостаточно изученным вопрос о специфике антропоморфизации ИИ в юношеском возрасте, в частности у студентов, как социальной группы, находящейся на этапе профессионального и личностного самоопределения.

Целью данной статьи является анализ психологических и возрастных особенностей антропоморфизации искусственного интеллекта у студентов, а также выявление личностных предпосылок данного феномена.

Основная часть. Антропоморфизм в литературе определяется как мировоззренческая форма познания, связанная с переносом человеческих качеств на природные или технические объекты [4]. Близкими по значению выступают понятия олицетворения, персонификации и прозопопеи, отражающие метафорическое наделение неживого человеческими чертами.

В контексте взаимодействия человека с технологиями важно различать антропоморфизм и персонификацию. Если антропоморфизм связан с приписыванием объекту человеческих свойств, то персонификация предполагает наделение его личностным статусом субъекта коммуникации. Особенно ярко это проявляется при взаимодействии с голосовыми ассистентами, чат-ботами и другими интеллектуальными интерфейсами.

В психологической науке антропоморфизация рассматривается как естественный механизм адаптации, обеспечивающий осмысленность взаимодействия с техникой и

эмоциональную регуляцию деятельности. Согласно К. Нассу, социальные реакции на компьютер возникают вследствие автоматического применения человеком привычных социальных сценариев к нечеловеческим системам. Он выделяет наивный антропоморфизм, этопею и феномен «драгоценных объектов», отражающий эмоциональную привязанность к технологии без подлинной веры в её человеческую природу [1].

Отечественная психологическая традиция связывает антропоморфизацию с деятельностным опосредствованием. В рамках концепции О.К. Тихомирова информационные технологии изменяют структуру психических функций, мотивацию и смысловую регуляцию деятельности, формируя диалогическую форму взаимодействия человека с компьютером [5].

Возникновение понятия искусственного интеллекта связано с развитием кибернетики и вычислительных технологий, позволивших рассматривать машину как функциональный аналог отдельных когнитивных процессов человека. Несмотря на способность ИИ к обучению и адаптации, современные системы не обладают смысловым пониманием и внутренней мотивацией, что подчёркивает различие между алгоритмическим распознаванием и человеческим мышлением.

Тем не менее особенности человеческого восприятия способствуют формированию иллюзии субъективности машины. Механизм «теории разума» побуждает человека интерпретировать поведение технических систем в социальных категориях, снижая тревогу и повышая предсказуемость взаимодействия. Исследования показывают, что решающим фактором антропоморфизации выступает не столько внешнее сходство с человеком, сколько поведенческий реализм системы.

Степень антропоморфизации определяется индивидуально-психологическими характеристиками личности. К ключевым факторам относятся:

- эмпатия и потребность в эмоциональном контакте, усиливающие склонность воспринимать ИИ как партнёра по взаимодействию;
- когнитивно-рефлексивный стиль мышления, способствующий осмыслению техники как формы «другого» сознания;
- эмоциональная чувствительность и тревожность, при которых антропоморфизация выполняет компенсаторную функцию;
- потребность в когнитивной упорядоченности, побуждающая объяснять поведение машин в социальных терминах;
- креативность и способность к метафоризации, расширяющие интерпретацию технологических объектов;
- развитая саморефлексия, позволяющая проецировать собственные психические процессы на искусственные системы [3].

Поскольку выраженность эмпатии, рефлексивности, когнитивного стиля и ценностно-смысловой ориентации существенно изменяется на разных этапах онтогенеза, особый интерес представляет анализ антропоморфизации искусственного интеллекта в юношеском возрасте, как периоде интенсивного личностного становления и поиска идентичности. Именно поэтому обращение к психологической характеристике юности позволяет уточнить условия, при которых описанные механизмы проявляются наиболее отчетливо.

Юность рассматривается в психологии как этап перехода к взрослости, связанный с профессиональным и личностным самоопределением. Для данного возраста характерны развитие самосознания, формирование жизненных планов, усиление рефлексии и мировоззренческого поиска.

Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, а центральным новообразованием является самоопределение личности. Интеллектуальное развитие сопровождается становлением абстрактно-логического мышления, критичности и

способности к самостоятельному анализу. Одновременно возрастает эмоциональная чувствительность и потребность в межличностной близости [2].

Эти характеристики создают благоприятные условия для антропоморфизации искусственного интеллекта. Студенты, находящиеся в поиске идентичности и смысла, могут воспринимать ИИ не только как инструмент, но и как символического собеседника, средство самопознания или эмоциональной поддержки.

Для исследования особенностей антропоморфизации искусственного интеллекта у студентов нами была разработана авторская анкета, направленная на комплексную диагностику когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений антропоморфного отношения к техническим системам, а также уровня доверия к ИИ, характера взаимодействия с ним и субъективного образа интеллектуальных устройств.

Структура анкеты включает несколько смысловых блоков, направленных на комплексное изучение особенностей взаимодействия пользователей с системами искусственного интеллекта и степени их антропоморфизации. В рамках методики предусмотрена оценка уровня владения цифровыми устройствами и частоты обращения к ИИ, а также выявление сфер его использования в повседневной, учебной и коммуникативной деятельности. Отдельный блок представлен шкалой согласия с утверждениями, отражающими эмоциональную привязанность к техническим системам и склонность приписывать им намерения, личностные качества и внутренний мир. Дополнительно анализируются показатели доверия к ИИ в контексте приватности, безопасности и автономного принятия решений, субъективная предсказуемость поведения устройств, готовность делегировать им значимые задачи и тенденция к антропоморфным интерпретациям их сбоев. Методика также учитывает поведенческие реакции пользователя в ситуациях некорректной работы устройства, включает семантический дифференциал субъективного восприятия искусственного интеллекта по ряду биполярных характеристик и завершается свободным ассоциативным рядом, позволяющим выявить содержательные компоненты образа ИИ в индивидуальном сознании.

В исследовании приняли участие 30 студентов ДонГУ в возрасте от 19 до 22 лет. Результаты проведённого исследования свидетельствуют о высоком уровне цифровой компетентности выборки и регулярности взаимодействия респондентов с системами искусственного интеллекта. Так, 90 % испытуемых оценивают степень владения компьютером и смартфоном как хорошую и очень хорошую, тогда как 60 % используют ИИ-системы ежедневно и ещё около 26 % не реже нескольких раз в неделю. Следовательно, взаимодействие с искусственным интеллектом выступает не эпизодическим, а нормативным элементом повседневной практики, в условиях которой формируются представления об ИИ и особенности его антропоморфизации.

Анализ сфер применения демонстрирует доминирование когнитивно-инструментальных функций ИИ. Наиболее распространёнными оказываются поиск информации (70 %) и помощь в обучении (90 %), при этом нейросетевые сервисы используются значительно чаще других типов интеллектуальных помощников (90 %). Напротив, применение ИИ для бытовых задач, навигации, общения и эмоциональной поддержки выражено существенно слабее. Это указывает на то, что в субъективном восприятии респондентов искусственный интеллект, прежде всего, функционирует как интеллектуальный инструмент, а не как социальный партнёр.

Показатели эмоциональных реакций и антропоморфных приписываний свидетельствуют о в целом низкой выраженности прямой антропоморфизации. Так, 20% испытуемых наделяют устройства характером, намерениями или внутренним миром, 27% дают устройствам прозвища, 30 % интерпретируют действия ИИ в терминах желаний или намеренного выбора, а около 40 % испытывают дискомфорт при отсутствии взаимодействия с устройством. Данные результаты отражают сохранение чёткой

границы «человек-техника» и преимущественно рациональный способ восприятия цифровых систем. Вместе с тем фиксируются умеренные косвенные проявления антропоморфизации: около 40 % респондентов демонстрируют выраженные уровни раздражения по отношению к устройству, до 30 % допускают объяснение ошибок через «непонимание» задачи, а примерно треть иногда прибегает к уговариванию техники. Подобные реакции отражают ситуативную эмоционализацию взаимодействия без формирования устойчивого очеловечивания технологии.

Картина доверия к искусственному интеллекту носит неоднородный характер. Доверие в вопросах приватности распределено относительно равномерно (по 23–30 % в диапазоне от недоверия до умеренного доверия) и в целом остаётся умеренно низким. Доверие к решениям, связанным с безопасностью, выражено преимущественно на низком уровне: около 47 % респондентов не доверяют таким решениям. Одновременно 70 % испытуемых считают необходимыми строгие нормативные регламенты функционирования ИИ. Это указывает на сочетание практического принятия технологии с сохраняющейся критической установкой и переживанием потенциальных рисков.

Сходное противоречие обнаруживается при сопоставлении оценок предсказуемости и готовности к делегированию. Более 60 % участников считают поведение устройств предсказуемым, однако 83 % не готовы поручать искусственному интеллекту выполнение важных задач без контроля. Тем самым проявляется различие между когнитивным доверием, основанным на понимании принципов работы системы, и экзистенциальным доверием, предполагающим передачу ответственности, последнее выражено значительно слабее.

Поведенческие реакции на сбои дополнительно подтверждают инструментальный характер отношения к технологии. Доминируют рационально-технические стратегии: 73 % респондентов перезагружают устройство, 40 % обращаются к инструкции или поиску помощи. Эмоциональные реакции, такие как злость или уговаривание устройства, выражены существенно реже, что указывает на прагматический стиль взаимодействия с ИИ даже при наличии отдельных эмоционально окрашенных эпизодов.

Данные семантического дифференциала формируют целостный, но внутренне противоречивый образ искусственного интеллекта. Наиболее выраженными оказываются характеристики «умный» (около 67 % положительных оценок), «предсказуемый» (свыше 75 % положительных значений), «сотрудничающий» (около 83 %) и «надёжный» (порядка 67 %). При этом признаки «живой» и «эмоциональный» выражены значительно слабее и чаще имеют отрицательную направленность. Следовательно, ИИ воспринимается как рациональный, функционально полезный и контролируемый, но не обладающий одушевлённостью агент.

В обобщённом виде результаты исследования позволяют заключить, что выборка характеризуется высокой цифровой включённостью и регулярным взаимодействием с интеллектуальными технологиями, при этом искусственный интеллект осмысливается преимущественно как когнитивный инструмент, а не как социальный субъект. Прямая антропоморфизация выражена слабо и проявляется главным образом в ситуативных эмоциональных реакциях. Сохраняется критическая дистанция и низкая готовность делегировать ответственность, несмотря на признание функциональной полезности и предсказуемости ИИ. Тем самым формируется переходный образ технологии, сочетающий надёжность и рациональность с отсутствием признаков одушевлённости, что отражает современный этап становления отношений человека и искусственного интеллекта.

Выводы. Проведённое исследование позволило выявить психологические особенности антропоморфизации искусственного интеллекта у студентов и уточнить характер их взаимодействия с интеллектуальными технологиями в условиях высокой цифровой включённости. Полученные данные свидетельствуют о том, что регулярное

использование ИИ сочетается с преимущественно инструментальным, рационально-прагматическим восприятием технических систем. Прямая антропоморфизация выражена слабо и не сопровождается устойчивым приписыванием устройствам внутреннего мира, намерений или личностных качеств, однако сохраняются ситуативные эмоциональные реакции, отражающие частичную эмоционализацию взаимодействия. Одновременно фиксируется противоречивое сочетание признания полезности, предсказуемости и надёжности ИИ с низким уровнем экзистенциального доверия и нежеланием делегировать ему ответственность в значимых ситуациях, а также с выраженной потребностью в нормативном регулировании его функционирования. Тем самым образ искусственного интеллекта в сознании студентов носит переходный характер: он осмысливается как эффективный когнитивный инструмент, обладающий функциональной ценностью, но не воспринимаемый как полноценный социальный субъект. Полученные результаты расширяют представления о возрастно-психологических предпосылках антропоморфизации технологий в юношеском возрасте и могут быть использованы при дальнейшем изучении взаимодействия человека и искусственного интеллекта, а также при разработке образовательных и психологических программ цифровой адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Nass C., Moon Y. Machines and Mindlessness: Social Responses to Computers // Journal of Social Issues. – 2000. – Vol. 56. – No. 1. – P. 81–103. – DOI: 10.1111/0022-4537.00153.

2. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Сфера, 2001. – 464 с.

3. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. – М. : Психология, 2015. – 512 с.

4. Титова Т. А. Антропоморфизм как форма познания мира // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2010. – Т. 152. – № 1. – С. 172–179.

5. Тихомиров О. К. Теория деятельности, измененной информационной технологией // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1993. – № 2. – С. 31–41.

FEATURES OF ANTHROPOMORPHIZATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN STUDENTS

Annotation. The article is devoted to the analysis of the psychological features of anthropomorphization of artificial intelligence among students. It examines theoretical approaches to understanding anthropomorphism in the context of human-technology interaction, as well as the role of individual psychological characteristics and age factors of the youthful period in the formation of anthropomorphic perceptions. The research findings indicate a high level of digital inclusion among students and regular interaction with AI, with a predominantly instrumental perception of AI. Direct anthropomorphization is weakly expressed and manifests itself primarily in situational emotional reactions, while existential trust and willingness to delegate responsibility remain low. The image of artificial intelligence in students' minds is transitional, combining functional usefulness and predictability with a lack of signs of animality.

Keywords: anthropomorphization, artificial intelligence, students, adolescence, digital competence.

Lavrova M.S.
Scientific adviser: Ustinova N.V.
Donetsk State Universiti
Email: mawa.lavrova.05@mail.ru

УДК 37.015.32

ПОДХОДЫ К РОДИТЕЛЬСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Сердюкова Е.А.
Научный руководитель: Ревуцкая И.В., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье представлен теоретико-эмпирический анализ основных подходов к родительскому воспитанию в трудах отечественных и зарубежных психологов. Рассматриваются психоаналитический подход, теория привязанности, бихевиоризм, гуманистическая психология, социально-когнитивная теория, теория стилей воспитания и культурно-историческая концепция. Показано, что каждая из теоретических парадигм раскрывает специфические механизмы влияния родителей на когнитивное, эмоциональное и поведенческое развитие ребёнка: через бессознательные процессы, эмоциональную безопасность, систему подкреплений, принятие и самоактуализацию, моделирование поведения, баланс контроля и поддержки, а также культурное посредничество.
Ключевые слова: родительское воспитание; стили воспитания; эмоциональная безопасность; позитивное родительство; детско-родительские отношения.

Вступление. Проблема родительского воспитания обусловлена современными социальными, культурными и технологическими изменениями, существенно трансформирующими условиями развития ребёнка. Цифровизация среды, изменение структуры семьи, рост информационной нагрузки, повышение требований к академической и социальной успешности детей усиливают значимость родительского влияния как ключевые факторы формирования эмоциональной устойчивости, саморегуляции и социальной компетентности личности.

Кроме того, интеграция данных классических психологических теорий с современными эмпирическими исследованиями (2005–2025 гг.) позволяет по-новому осмыслить механизмы родительского воздействия, включая взаимодействие генетических и средовых факторов, межпоколенную передачу моделей привязанности и культурную специфику воспитания. Это делает необходимым систематизированный анализ отечественных и зарубежных подходов к родительскому воспитанию с целью выявления их теоретической преемственности и практической значимости.

Значительный вклад в изучение родительского воспитания внесли, как в теоретическом значении: З. Фрейд, М. Кляйн, Д. Винникотт, Д. Боулби, М. Эйнсворт, Дж. Уотсон, Б. Ф. Скиннер, К. Роджерс, А. Маслоу, А. Бандура, Д. Баумринд, Э. Маккоби, Дж. Мартин, Л. С. Выготский; так и в прикладном: Е. Р. Слободская, О. А. Ахметова, Н. С. Киселева, M. R. Burchinal, D. L. Vandell, J. Belsky, Е. В. Пупырева, M. Pinquart, E. T. Gershoff, A. Grogan-Kaylor, Т. П. Авдулова, L. G. Duncan, J. D. Coatsworth, M. T. Greenberg, M. R. Sanders, J. N. Kirby, K. L. Tellegen, J. J. Day, Т. А. Серебрякова, И. А. Конева, В. С. Елагина, A. Knafo, S. Israel, R.P. Ebstein.

Проблема родительского воспитания является междисциплинарной и рассматривается в рамках психологии развития, семейной психотерапии, педагогики и нейропсихологии. Родитель выступает первичным агентом социализации, через взаимодействие с которым ребёнок формирует базовые когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии.

Научные школы по-разному объясняют механизмы влияния родителя:

— через бессознательные процессы (психоанализ);
— через эмоциональную безопасность (теория привязанности);
— через систему подкреплений (бихевиоризм);
— через принятие и самоактуализацию (гуманистический подход);
— через моделирование поведения (социально-когнитивная теория);

— через баланс контроля и доверия (теория стилей воспитания);

— через совместную деятельность и культурное посредничество (культурно-историческая теория).

Целью статьи является систематизация и сравнительный анализ основных отечественных и зарубежных теоретических подходов к родительскому воспитанию, а также обобщение современных эмпирических исследований, раскрывающих механизмы влияния родительских практик на когнитивное, эмоциональное и поведенческое развитие ребёнка.

Основная часть. Представим систематизированный теоретико-эмпирический анализ данных подходов.

Психоаналитический подход к воспитанию и его классическая концепция основывается на психоанализе Зигмунда Фрейда, который подчёркивал решающую роль раннего детского опыта: «Ранние впечатления детства оказывают неизгладимое влияние на формирование характера» [14, с. 247]. В контексте воспитания родитель рассматривается как первичный объект идентификации, формирующий Сверх-Я ребёнка.

Мелани Кляйн, как представитель теории объектных отношений подчёркивала, что внутренние образы родителя формируют основу последующих отношений: «Отношения с материнским объектом становятся матрицей дальнейших эмоциональных связей» [7, с. 82].

Дональд Винникотт, исследующий объектные отношения, разработал концепцию «достаточно хорошей матери». «Достаточно хорошая мать постепенно снижает степень адаптации к потребностям ребёнка» [29, с. 145]. Аналитически это означает, что умеренная фрустрация необходима для развития автономии.

Следующими, являющимися базовыми в воспитании, рассмотрим теории привязанности основанными Джоном Боулби и Мэри Эйнсворт.

Д. Боулби указывал на то, что «Потребность в близости к значимой фигуре столь же первична, как и потребность в пище» [18, с. 130]. А, М. Эйнсворт выделила типы привязанности, показав, что: «Дети с безопасной привязанностью используют мать как надёжную базу» [4, с 62]. Данными учеными было эмпирически доказано, что безопасная привязанность связана с более высоким уровнем саморегуляции и социальной компетентности. Ученые акцентируют внимание на эмоциональной связи ребёнка с первичной фигурой заботы как фундаменте личностного и социального развития. Родитель выступает прежде всего как источник безопасности, эмоциональной регуляции и формирования внутренней рабочей модели отношений.

Однако в истории психологической мысли существовал и альтернативный взгляд на механизмы воспитания, в котором центральное место занимает не внутренняя эмоциональная динамика, а наблюдаемое поведение и закономерности его формирования. Если теория привязанности отвечает на вопрос «почему ребёнок стремится к близости и безопасности?», то бихевиористская традиция концентрируется на вопросе «как формируется конкретное поведение?». Таким образом, происходит смещение исследовательского фокуса: от внутренней модели отношений – к внешне наблюдаемым реакциям; от эмоциональной безопасности – к системе стимулов и подкреплений; от межличностной связи – к поведенческим закономерностям.

Бихевиористский подход, сформированный в трудах Дж. Уотсона и развитый Б. Ф. Скиннером, исходит из принципа детерминированности поведения средой. Скиннер подчёркивал: «Поведение формируется своими последствиями» [12, с. 45]. В рамках данной парадигмы родитель рассматривается прежде всего как источник подкреплений (положительных и отрицательных), а также наказаний, регулирующих частоту и форму поведенческих реакций ребёнка.

Дж. Уотсон, радикализируя позицию бихевиоризма, писал: «Дайте мне дюжину здоровых младенцев – и я гарантирую, что, отобрав любого, сделаю из него специалиста любого профиля» [13, с. 104]. Данная позиция демонстрирует предельную веру в формирующую роль среды и воспитания, минимизируя значение врождённых и эмоциональных факторов.

Бихевиористский подход, сосредоточенный на формировании поведения через подкрепления и наказания [12; 13], предоставляет ценные инструменты для структурирования воспитательного процесса и коррекции нежелательных действий ребёнка. Однако его акцент на внешне наблюдаемом поведении зачастую игнорирует внутренний опыт ребёнка – эмоциональные переживания, потребности и стремление к личностному росту. Такой редукционизм ограничивает понимание воспитания как процесса, направленного не только на формирование конкретных реакций, но и на поддержку развития самосознания и саморегуляции.

В этой связи гуманистическая психология предлагает смещать фокус с исключительно внешнего контроля над поведением на внутренний мир ребёнка. Так, Карл Роджерс подчёркивал: «Когда человек принят таким, каков он есть, он получает возможность измениться» [10, с. 112]. Абрахам Маслоу добавлял, что для личностного развития необходима реализация базовых потребностей: «Самоактуализация возможна лишь при удовлетворении базовых потребностей» [8, с. 54].

Таким образом, гуманистический подход расширяет воспитательный контекст: родитель выступает не только как источник подкреплений и наказаний, но прежде всего как поддерживающий, эмпатический партнёр, обеспечивающий эмоциональную безопасность, принятие и стимулирующий автономию ребёнка.

Однако гуманистическая перспектива в меньшей степени фокусируется на конкретных механизмах усвоения поведения через социальное окружение. Здесь на помощь приходит социально-когнитивная теория Альберта Бандуры, которая интегрирует влияние социального окружения с внутренней мотивацией. Бандура подчёркивал: «Большая часть человеческого поведения усваивается посредством наблюдения» [3, с. 25; 16]. В контексте воспитания это означает, что родитель одновременно выполняет роль эмоциональной поддержки и модельного поведения. Ребёнок не только получает внутреннюю безопасность и принятие, но и наблюдает, усваивает и имитирует поведенческие модели, нормы и стратегии решения проблем. Таким образом, социально-когнитивный подход расширяет гуманистическую перспективу, соединяя внутреннюю мотивацию ребёнка с внешними социальными сигналами и образцами поведения.

В этом контексте родитель выступает одновременно и эмоциональной опорой, и примером поведения, влияющим на формирование навыков, ценностей и социальных стратегий ребёнка. Однако для более практического описания родительского воздействия, особенно в повседневной семейной среде, необходима более структурированная система классификации воспитательных практик.

Именно такую классификацию предложила Диана Баумринд, выделив три базовых стиля воспитания: авторитарный, авторитетный и попустительский. По её наблюдениям: «Авторитетные родители сочетают требовательность и отзывчивость» [17, с. 62]. Позднее Элеонора Маккоби и Джон Мартин добавили четвёртый, невовлечённый «индифферентный» стиль, который характеризуется низким уровнем контроля и эмоционального участия.

Сравнение этих стилей позволяет конкретизировать социальное и эмоциональное влияние родителей на ребёнка, соединяя наблюдаемые модели поведения с требованиями и отзывчивостью взрослых. Здесь теория стилей воспитания выступает как мост между социально-когнитивным анализом и практическими аспектами родительства: она показывает, каким образом эмоциональная поддержка,

структурированность и активное участие родителей комбинируются для формирования адаптивного поведения и личностного роста ребёнка.

Следующим уровнем анализа становится культурно-исторический подход, разработанный Львом Семеновичем Выготским, который расширяет рамки понимания воспитания, учитывая роль культурных и коллективных факторов. Выготский отмечал: «Всякая высшая психическая функция появляется сначала как форма коллективного поведения» [5, с. 145]. В этом подходе родитель выступает не только как источник подкреплений или эмоциональной поддержки, но как посредник культуры и организатор зоны ближайшего развития ребёнка. То есть личностное и когнитивное развитие ребёнка формируется через совместную деятельность и социальное взаимодействие, в которых родитель направляет, моделирует и облегчает усвоение культурных норм, навыков и стратегий.

Рассмотренные выше теоретические подходы – от психоанализа до культурно-исторического, обеспечивают глубокую основу для понимания механизма влияния родителя на развитие ребёнка.

Современные эмпирические исследования (2005–2025) позволяют перейти от чисто концептуальных моделей к данным, проверенным на различных выборках, культурах и условиях, включая ещё более сложные процессы взаимодействия между родителем и ребёнком. Эти исследования подтверждают или уточняют положения классических теорий и открывают новые перспективы в понимании родительского воспитания.

Работы последних лет указывают на устойчивую связь качества ранней привязанности и последующих поведенческих и эмоциональных характеристик личности. Международный мета-анализ, интегрировавший данные из 58 исследований ($N \approx 4396$), показал умеренную межпоколенную передачу модели безопасной привязанности: дети, чьи родители демонстрировали автономные, безопасные представления о привязанности, с большей вероятностью формировали такую же привязанность у себя – это подтверждает основную гипотезу теории привязанности о стабильной эмоциональной взаимосвязи в раннем детстве и позднее развитие ребёнка [27, с. 346].

Теоретико-эмпирическое исследование детско-родительских взаимоотношений Киселевой Н. С., Burchinal M. R., Vandell D. L., Belsky J. подчёркивают эмоциональную взаимность и её связь с социальной уверенностью ребёнка, показывая, что потребность в контакте и заботе сохраняется на младших школьных этапах, и привязанность к родителям остаётся значимым фактором социальной адаптации «Ранняя чувствительность матери предсказывает академические достижения ребенка» [6; 19, с 1340; 28].

Пупырева Е. В. так же показала, что эмоциональная привязанность подростка к матери влияет на формирование автономии личности, что отражает основные механизмы теории привязанности в отечественном контексте [9]. Исследования, ориентированные на связь родительских стилей и поведенческих проявлений ребёнка, дают более широкую картину факторов, влияющих на адаптацию ребёнка в социальной среде.

Метанализ, проведённый M. Pinquart, обобщил данные более чем из 1400 исследований и показал: авторитетный стиль воспитания (сочетание контроля и тёплого взаимодействия) связан с более низким уровнем внешне-ориентированных проблем поведения у детей и подростков, чем авторитарный, попустительский или индифферентный [25, с. 873].

В другом метаанализе Элизабет Т. Гершофф и Эндрю Гроган-Кейлор выявили, что применение физических наказаний коррелирует с более высокой агрессией и проблемами поведения. Эти данные согласуются с теоретическими выводами о том, что

стиль воспитания должен учитывать не только контроль, но и эмоциональное качество взаимодействия родителей с ребёнком [21, с. 453].

Авдулова Т. П. развивая тему стилей межличностных родительско-детских взаимодействий, выделила различные паттерны взаимодействия семей с дошкольниками – что, в свою очередь, оказывает влияние на коммуникативные и личностные стратегии ребёнка. Эти исследования подчёркивают, что у российских семей существуют собственные модели взаимодействий, которые отражают культурные особенности воспитания [1].

Интервенционные и клинические исследования Дункана Л. Г., Коутсуорта Дж. Д., Гринберга М. Т. демонстрируют, что программы позитивного родительства оказывают долговременный эффект на поведение и эмоциональное благополучие детей [21, с. 337]. Исследования осознанного родительства доказывают, что повышенная осознанность родителей снижает реактивную агрессивность в конфликтных ситуациях, способствуя лучшей эмоциональной регуляции семьи [23, с. 255]

Сандерс М. Р., Кирби Дж. Н., Теллеген К. Л., Дэй Дж. Дж. проводя метаанализ программы позитивного родительства – то есть системы вмешательств и стратегий, направленных на поддержку позитивных навыков воспитания и укрепление отношений между родителями и детьми, показали, что вмешательства, основанные на позитивном подкреплении и конструктивном взаимодействии, устойчиво снижают поведенческие проблемы подростков [26].

Серебрякова Т. А., Конева И. А., Елагина В. С. также затрагивают вопросы взаимосвязи самооценки ребёнка и качества детско-родительских отношений. Характер отношений в системе «родитель — подросток» оказывает прямое влияние на самоотношение и самооценку подростков: при более тёплом, поддерживающем общении с родителями подростки проявляют более позитивное отношение к себе и большую уверенность в проявлении собственной индивидуальности [11].

Исследования Кнафо А., Израэль С., Эбштейн Р. П., ориентированные на взаимодействие генотипа и среды, показывают, что некоторые дети обладают повышенной чувствительностью к качеству родительского ухода: они сильнее реагируют на позитивные и негативные условия воспитания. Это поднимает вопрос о дифференцированном подходе к воспитанию в зависимости от индивидуальных характеристик ребёнка [22].

Слободская Е. Р. и Ахметова О. А. также указывают на медиирующую роль родительского поведения в отношении между личностными характеристиками ребёнка и внешне-ориентированными поведенческими проблемами, что подчёркивает важность учёта индивидуальных особенностей при оценке влияния воспитания [2].

Выводы. Анализ теоретических подходов подтверждает, что родительское воспитание является многомерным и междисциплинарным феноменом, формирующим когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии ребёнка. Классические подходы – от психоанализа и теории привязанности до бихевиоризма, гуманистической и социально-когнитивной теорий – раскрывают различные механизмы влияния родителей: через эмоциональную безопасность, подкрепления, моделирование поведения и культурное посредничество. А современные эмпирические данные подтверждают ключевые положения классических теорий привязанности и стилей воспитания, но также фиксируют важные нюансы: эмоциональная привязанность предсказывает не только безопасность отношений, но и самооценку и социальные стратегии ребёнка; авторитетный стиль воспитания показывает наибольшие адаптивные эффекты, а жёсткое наказание – риски; позитивные и осознанные родительские практики улучшают эмоциональную регуляцию детей; взаимодействие генетики и среды делает влияние воспитания более индивидуально зависимым.

Перспективой дальнейшего исследования является интеграция классических психологических концепций с современными данными о взаимодействии генетических и средовых факторов, что позволит более точно определить индивидуальную чувствительность детей к различным стилям воспитания, а также изучение механизмов дифференцированного родительского воздействия с учётом темперамента, личностных особенностей и возраста ребёнка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдулова Т. П. Стили межличностных родительско-детских взаимодействий в семьях с дошкольниками // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 3. – С. 112–125.

2. Ахметова О. А., Слободская Е. Р. Родительское поведение как медиатор личностных характеристик и поведенческих проблем ребёнка // Психологический журнал. – 2019. – № 6. – С. 45–57.

3. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

4. Боулби Д. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

6. Киселева Н. С. Детско-родительские взаимоотношения и социальная адаптация ребёнка // Вестник практической психологии образования. – 2020. – № 2. – С. 78–86.

7. Кляйн М. Зависть и благодарность, и другие работы. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007. – 352 с.

8. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

9. Пупырева Е. В. Эмоциональная привязанность подростков к матери и формирование автономии личности // Психология и школа. – 2007. – № 3. – С. 56–63.

10. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

11. Серебрякова Т. А., Конева И. А., Елагина В. С. Самооценка подростков и качество детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 4. – С. 98–110.

12. Скиннер Б. Ф. По ту сторону свободы и достоинства. – М.: Республика, 2001. – 208 с.

13. Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. – М.: АСТ, 1998. – 384 с.

14. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 2008. – 512 с.

15. Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall S. *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. – 391 p.

16. Bandura A. *Social learning theory*. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977. – 247 p.

17. Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use // *Journal of Early Adolescence*. – 1991. – Vol. 11. – P. 56–95.

18. Bowlby J. *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. – London: Hogarth Press, 1969. – 401 p.

19. Burchinal M. R., Vandell D. L., Belsky J. et al. Early maternal sensitivity and child academic outcomes // *Child Development*. – 2014. – Vol. 77. – P. 1340–1353.

20. Duncan L. G., Coatsworth J. D., Greenberg M. T. A model of mindful parenting: Implications for parent–child relationships and prevention research // *Clinical Psychology Review*. – 2009. – Vol. 34. – P. 337–349.

21. Gershoff E. T., Grogan-Kaylor A. Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses // *Journal of Family Psychology*. – 2016. – Vol. 30, № 4. – P. 453–469.

22. Knafo A., Israel S., Ebstein R. P. Heritability of prosocial behavior and differential susceptibility to parenting // *Developmental Psychology*. – 2011. – Vol. 47, № 6. – P. 1764–1776.

23. Maccoby E. E., Martin J. A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction // *Handbook of Child Psychology*. – New York: Wiley, 1983. – Vol. 4. – P. 1–101.

24. Maslow A. H. *Motivation and personality*. – 2nd ed. – New York: Harper & Row, 1970. – 369 p.

25. Pinquart M. Associations of parenting styles with externalizing problems of children and adolescents: A meta-analysis // *Developmental Psychology*. – 2017. – Vol. 53, № 5. – P. 873–932.

26. Sanders M. R., Kirby J. N., Tellegen K. L., Day J. J. The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis // *Clinical Psychology Review*. – 2014. – Vol. 34. – P. 337–357.

27. Verhage M. L., Schuengel C., Madigan S. et al. Narrowing the transmission gap: A meta-analysis on intergenerational transmission of attachment // *Psychological Bulletin*. – 2016. – Vol. 142, № 4. – P. 337–366.

28. Vandell D. L., Belsky J., Burchinal M. et al. Early child care and developmental outcomes // *Developmental Psychology*. – 2010. – Vol. 46, № 5. – P. 1201–1214.

29. Winnicott D. W. *The maturational processes and the facilitating environment*. – London: Hogarth Press, 1965. – 276 p.

APPROACHES TO PARENTING IN THE WORKS OF RUSSIAN AND FOREIGN PSYCHOLOGISTS

Annotation. The article presents a theoretical and empirical analysis of the main approaches to parenting in the works of domestic and foreign psychologists. The article examines the psychoanalytic approach, attachment theory, behaviorism, humanistic psychology, socio-cognitive theory, parenting styles theory, and the cultural-historical concept. It is shown that each of the theoretical paradigms reveals specific mechanisms of parents' influence on a child's cognitive, emotional, and behavioral development: through unconscious processes, emotional security, reinforcement system, acceptance and self-actualization, modeling of behavior, balance of control and support, and cultural mediation.

Keywords: parenting; parenting styles; emotional security; positive parenting

Serdyukova E.A.
Revutskaya I. V., PhD in Psychology, Associate Professor
Donetsk State University
E-mail: alena.serdiukova@mail.ru

УДК 378.015.3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРАКСИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Скрыпниченко И. А.
Научный руководитель: Ревуцкая И. В., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматриваются праксические состояния как динамические психические образования, формирующиеся и проявляющиеся в структуре учебной деятельности студента. Анализ осуществляется в рамках деятельностного, культурно-исторического и регуляторного подходов, а также структурно-функциональной концепции. Показано, что праксические состояния выступают интегративным механизмом, обеспечивающим связь мотивации, когнитивных процессов, социальной обусловленности и саморегуляции учебной деятельности.
Ключевые слова: праксические состояния, учебная деятельность, мотивация, саморегуляция, деятельностный подход, культурно-историческая теория.

Вступление. Современные исследования учебной деятельности все чаще акцентируют внимание не только на результатах обучения, но и на психических состояниях субъекта, обеспечивающих продуктивность, устойчивость и управляемость деятельности. В этом контексте особый интерес представляют праксические состояния, отражающие функциональную готовность студента к выполнению учебных действий и регуляции собственного поведения.

Проблемой исследования праксических состояний в отечественной психологии занимались: А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, О. А. Конопкина, А. О. Прохоров.

Цель данной статьи — теоретически обосновать место и роль праксических состояний в структуре учебной деятельности студента и раскрыть их динамический, социально обусловленный и саморегулируемый характер.

Основная часть. Деятельностный подход служит методологической основой для понимания состояний как интегративных проявлений психики в рамках деятельности, а не как автономных психологических явлений. Это позволяет рассматривать праксические состояния не только как реакции на внешние обстоятельства, но как динамически обусловленные элементы структуры деятельности.

Праксические состоянияэто функ – циональные состояния субъекта, возникающие непосредственно в процессе целенаправленной деятельности [5]. Они характеризуются динамикой взаимодействия цели, плана действий, средств и контроля за результатом. «Психика человека не существует отдельно от деятельности, она развивается и проявляется в процессе целенаправленного взаимодействия с миром» [4, с. 28].

Алексей Николаевич Леонтьев рассматривает психику через призму деятельности как основной единицы анализа. По его мнению, психические процессы и поведение человека структурированы вокруг мотивов, целей, средств и результатов деятельности [4]. Деятельность рассматривается как динамическая система, в которой личность и среда взаимно влияют друг на друга, а психические функции формируются через практическую активность. Так, при выполнении учебной задачи студент испытывает состояние сосредоточенности, напряжения или вовлеченности, которое связано с его мотивами и структурой задачи. Таким образом, праксические состояния интегрируют эмоциональные, когнитивные и поведенческие аспекты, проявляющиеся в деятельности.

Леонтьев А. Н. выделяет несколько уровней анализа деятельности и соответствующих праксических состояний:

1. Мотив → цель деятельности. Мотив определяет направленность деятельности и задает цель, к которой стремится субъект.

2. Планирование действий. На этом этапе формируется стратегия и последовательность действий, необходимых для достижения цели.

3. Исполнение действий. Практическая реализация плана, в ходе которой проявляются внимание, умения и навыки.

4. Контроль и коррекция. Сравнение текущих действий с планом и внесение необходимых корректировок для достижения результата.

5. Оценка результата. Рефлексия над достигнутым и анализ эффективности действий, что влияет на формирование новых мотивов и целей [4].

Следовательно, деятельностный подход Леонтьева А. Н. позволяет рассматривать праксические состояния не как отдельные эмоциональные или когнитивные реакции, а как интегральные проявления психики в процессе деятельности. Это подчеркивает взаимосвязь мотивов, целей, средств и результатов, позволяя более глубоко понять поведение человека в практической ситуации.

С точки зрения С. Л. Рубинштейна, праксическое состояние возникает одновременно как сознательная установка и как деятельностная реализация. Оно проявляется через осознание цели, планирование действий, их непосредственное исполнение и контроль за результатом.

Сергей Леонидович Рубинштейн утверждал, что сознание и деятельность находятся в диалектическом единстве, а психические процессы возникают как отражение активности субъекта в мире [9]. В данной логике, психика не существует отдельно от действия – она формируется и проявляется через практическую активность человека.

«Сознание человека не может рассматриваться изолированно, оно всегда связано с деятельностью и развивается в процессе активного взаимодействия с окружающей действительностью» [8, с. 35]. Например, при подготовке студента к контрольной работе состояние концентрации отражает одновременно понимание цели (осознание необходимости освоить материал) и организацию действий для её достижения (систематизация конспектов, решение задач, проверка знаний). Таким образом, праксические состояния интегрируют когнитивные, эмоциональные и волевые компоненты деятельности.

Представим структуру праксических состояний опираясь на принцип единства сознания и деятельности С. Л. Рубинштейна.

1. Осознание цели. Субъект понимает, зачем выполняется деятельность, какие результаты ожидаются.

2. Подготовка и планирование действий. Формируется план, последовательность действий и стратегии достижения цели.

3. Реализация деятельности. Непосредственное выполнение действий, проявление навыков, внимания и волевой регуляции.

4. Обратная связь и коррекция. Оценка хода действий, внесение корректировок и саморегуляция на основе полученной информации [8].

Принцип единства сознания и деятельности позволяет рассматривать праксические состояния как неразрывно связанные с сознанием и реальной деятельностью явления. Изменения этих состояний напрямую влияют на эффективность учебных и практических действий, подчеркивая интегративную природу психики.

Теория культурно-исторического развития Л. С. Выготского является классическим основанием деятельностного подхода. Лев Семёнович Выготский рассматривает психику как продукт социального и культурного развития, где высшие психические функции формируются через взаимодействие с другими людьми и использованием культурных инструментов [2]. Согласно его теории, личность развивается в контексте социальной среды, а психические процессы неразрывно связаны с культурой. «Высшие психические функции формируются в ходе социального

взаимодействия и лишь затем становятся внутренними психологическими процессами» [1, с. 57].

Опираясь на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, обозначим, что праксические состояния студентов зависят не только от их внутренних особенностей, но и от социального и образовательного контекста – преподавателей, группы и образовательных инструментов.

Состояния вовлеченности, мотивации и активности можно анализировать через зону ближайшего развития: насколько студент способен выполнить учебную задачу с помощью внешней поддержки. В частности, уверенность и сосредоточенность учащегося повышаются при наличии корректной помощи, организованного учебного материала и педагогического сопровождения.

В структуру праксических состояний студентов в разрезе культурно-исторической теории Л. С. Выготского вошли:

1. Социальное взаимодействие → усвоение культурных инструментов. Включение учащегося в совместную деятельность с наставником или группой способствует формированию новых психических функций.

2. Влияние среды на формирование психических функций. Учебная среда и доступные ресурсы определяют возможности развития когнитивных и эмоциональных компонентов деятельности.

3. Динамика состояния при освоении новых навыков. Праксические состояния изменяются по мере овладения новыми способами действий и инструментами.

4. Роль внешнего контроля и поддержки в саморегуляции. Поддержка учителя или группы помогает студенту регулировать свои действия, повышая эффективность и мотивацию [1].

Теория Л. С. Выготского позволяет рассматривать праксические состояния как социально обусловленные, формирующиеся в процессе учебной деятельности и коммуникации. Психические процессы интегрированы с культурными инструментами и взаимодействием с окружающими, что делает развитие состояния зависимым от контекста.

Еще одним вектором, расширяющим представления о праксических состояниях студентов в деятельностном подходе, является концепция саморегуляции деятельности О. А. Конопкина.

Олег Анатольевич Конопкин рассматривает деятельность как саморегулируемую систему, где субъект самостоятельно планирует, контролирует, корректирует и оценивает свои действия [3]. Согласно его концепции, эффективность деятельности зависит от уровня организации саморегуляции и способности адаптироваться к изменяющимся условиям. «Саморегуляция деятельности – это процесс целенаправленного управления своими действиями, позволяющий оптимизировать усилия и достигать поставленных целей» [3, с. 42].

Праксические состояния отражают уровень саморегуляции студента, проявляясь через способность поддерживать внимание, управлять усилиями, адаптироваться к сложности задачи и корректировать действия в процессе выполнения. Например, при контроле выполнения домашнего задания состояние организованности и сосредоточенности является проявлением эффективной саморегуляции. Анализ этих состояний позволяет оценивать продуктивность, утомляемость и мотивационную готовность учащегося.

В структуру праксических состояний концепции саморегуляции деятельности О. А. Конопкина входят [3]:

1. Целеполагание → формулировка учебной задачи. Определение целей и ожидаемых результатов деятельности.

2. Планирование и распределение ресурсов. Формирование стратегии выполнения действий, распределение времени и усилий.

3. Контроль за выполнением. Непрерывная проверка соответствия действий плану и корректировка при необходимости.

4. Коррекция действий и оценка результата. Анализ достигнутого, внесение изменений в стратегии и корректировка дальнейшей деятельности.

Это позволяет операционализировать праксические состояния через показатели саморегуляции, делая их измеримыми и управляемыми в учебной и профессиональной деятельности, а так же подчеркивает связь внутреннего состояния студента с эффективностью его действий и уровнем личностной организации.

Опираясь на основы деятельностной парадигмы А. Н. Леонтьева, Алексей Олегович Прохоров предложил структурно-функциональную концепцию, в которой показал модель организации ментальной регуляции психических состояний субъекта**.**

А. О. Прохоров определяет психическое состояние как «целостную характеристику психической деятельности за определённый период времени» [7, с. 18], подчёркивая его интегративный характер. Состояния, по его мнению, «занимают промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности» [6, с. 27], объединяя их проявления в конкретной ситуации активности.

В этой логике праксические состояния рассматриваются как разновидность психических состояний, непосредственно связанных с практической стороной деятельности и отражающих её функциональные параметры. Праксические состояния возникают в процессе выполнения деятельности и характеризуют степень включённости субъекта, уровень работоспособности и соответствие его возможностей требованиям ситуации.

По утверждению А. О. Прохорова, «состояние выступает регулятором деятельности, определяя её темп, устойчивость и результативность» [7, с. 42]. Следовательно, праксические состояния выполняют регулятивную и адаптационную функции, обеспечивая оптимальное протекание активности.

Как отмечает автор, «динамика состояния отражает логику развертывания деятельности» [7, с. 87]. А динамика праксических состояний отражает этапы развертывания деятельности: врабатывание, оптимальное функционирование, утомление.

В структуру праксического состояния структурно-функциональной концепции А. О. Прохорова входят:

1. Субъективный компонент – переживание бодрости или усталости, ощущение напряжения, удовлетворённости или неудовлетворённости результатом.

2. Объективный компонент – продуктивность деятельности, точность, скорость выполнения задач, устойчивость внимания.

«Структура состояния включает взаимосвязанные субъективные и объективные показатели, отражающие единство переживания и деятельности» [6, с. 65].

Таким образом, праксическое состояние фиксирует не только эмоциональный фон, но и реальное функциональное состояние системы «субъект – деятельность». Например, в ситуации подготовки студента к экзамену, на этапе врабатывания наблюдается умеренное напряжение, повышенная концентрация внимания, постепенное включение в материал. Продуктивность сначала невысока, но постепенно возрастает. Субъективно студент может ощущать лёгкую тревожность и мобилизацию. В фазе оптимального функционирования формируется состояние устойчивой работоспособности: высокая концентрация, эффективное усвоение информации, чувство контроля над материалом, удовлетворённость процессом обучения. Данное состояние является примером оптимального праксического состояния, при котором субъективные переживания и объективные показатели продуктивности находятся в согласованности. На этапе утомления наблюдается снижение темпа работы, ухудшение концентрации, рост

ошибок, субъективное чувство усталости и раздражительности. Несмотря на сохранение мотивации, эффективность деятельности падает.

Следовательно, в рамках структурно-функциональной концепции изменение праксического состояния позволяет диагностировать стадию учебной деятельности и прогнозировать её результативность.

Выводы. Обобщая изложенное, можно заключить, что праксические состояния, это не изолированные эмоциональные или когнитивные реакции, а структурные элементы деятельности, органично включённые в её организацию и динамику. Праксические состояния обусловлены системой мотивов, целей, действий и операций, и отражают процесс их развёртывания в конкретной ситуации активности. Состояние возникает как интеграция осознания цели и её практического осуществления, раскрывая внутреннюю связь переживания и действия, зависит от образовательной среды, характера взаимодействия и использования культурных средств. Является показателем целеполагания, планирования, контроля и коррекции действий. Выполняет регулятивную функцию, объединяя субъективные переживания и объективные показатели продуктивности деятельности. Динамика праксических состояний – от врабатывания через фазу оптимального функционирования к утомлению, может выступать диагностическим критерием этапа деятельности и прогностическим индикатором её результативности, что подчёркивает теоретическую и практическую значимость для анализа учебной активности.

Таким образом, праксические состояния представляют собой интегративные, динамически обусловленные элементы структуры деятельности, отражающие единство мотивационных, когнитивных, эмоциональных и регулятивных компонентов психики в процессе учебной активности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — 368 с.

2. Выготский, Л. С. Мысль и язык / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1991. — 288 с.

3. Конопкин, О. А. Психология саморегуляции деятельности / О. А. Конопкин. — М. : Педагогика, 1990. — 256 с.

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Мысль, 1975. — 304 с.

5. Леонтьев, А. Н. Психология деятельности / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1981. — 288 с.

6. Прохоров, А. О. Психические состояния и их функции в учебной деятельности / А. О. Прохоров. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1994. — 168 с.

7. Прохоров, А. О. Психические состояния: теория и практика исследования / А. О. Прохоров. — Казань : Центр инновационных технологий, 2005. — 480 с.

8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Гос. изд-во, 1946. — 704 с.

9. Рубинштейн, С. Л. Психология личности / С. Л. Рубинштейн. — М. : Просвещение, 1966. — 576 с.

THEORETICAL ANALYSIS OF PRAXIC STATES OF STUDENTS IN LEARNING ACTIVITY

Abstract. The article examines praxic states as dynamic psychological formations that emerge and manifest within the structure of a student's learning activity. The analysis is carried out within the framework of the activity-based, cultural-historical, and regulatory approaches, as well as the structural-functional concept. It is demonstrated that praxic states function as an integrative mechanism ensuring the interconnection between motivation, cognitive processes, social determination, and self-regulation in learning activity.

Key words: praxic states, learning activity, motivation, self-regulation, activity approach, cultural-historical theory.

Skrypnychenko I.A.
Revutskaya I. V., PhD in Psychology, Associate Professor
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
Donetsk State University
E-mail: skripnichenko_irina@mail.ru

УДК 159.9.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ КУРСАХ ОБУЧЕНИЯ

Тимошенко С.В.
Научный руководитель: Есенова А. Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В данной работе обоснована актуальность изучения учебной мотивации у студентов во время обучения в вузе. На основе проведенного психолого-педагогического исследования анализируются особенности мотивационных тенденций, парциальных шкал локуса контроля личности у студентов начальных и старших курсов обучения. Отмечается необходимость разработки психопрофилактических, коррекционных мероприятий по развитию внутренней мотивации, целеполагания и эмоционального выгорания студентов разных курсов обучения.
Ключевые слова: учебная мотивация, мотивационная тенденция, локус контроля личности, студент

Введение. Исследование учебной мотивации студентов высшей школы сохраняет свою актуальность, выступая центральной проблемой на стыке педагогической, социальной и возрастной психологии. В условиях изменения образовательных систем и цифровизации, понимание движущих сил познавательной деятельности студентов становится не только теоретическим, но и важным прикладным вопросом. Теоретическая актуальность исследования обусловлена необходимостью углубленного изучения механизмов, опосредующих связь между внешними образовательными условиями и внутренними психологическими результатами. Классические теории самоопределения (Э. Деси, Р. Райан) постулируют фундаментальную роль внутренней мотивации, основанной на потребностях в автономии, компетентности, для личностного роста и эффективной деятельности. Современные исследования (К.М. Шелдон, Т.О. Гордеева) развивают эти идеи, изучая динамику целеполагания и условия поддержки внутренней мотивации в академической среде.

В отечественной психологии традиции исследования мотивации, заложенные в деятельностном подходе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), где мотив понимается как предмет потребности, находят продолжение в работах В.А. Якунина, А.К. Марковой, И.А. Зимней. Они подчеркивают социальную природу учебных мотивов и их зависимость от структуры самой учебной деятельности.

Социально-педагогическая актуальность связана с такими вызовами современного высшего образования как феномен академической демотивации и выгорания, доминирования внешней мотивации, цифровая трансформация и академическая неуспешность.

Мотивация как движущая сила человеческого поведения, занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая ее основные структурные образования: направленность личности, характер, эмоции, способности, деятельность и психические процессы [1].

Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. В исследованиях, посвященных личности студента, раскрывается противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования яркой, высококультурной индивидуальности. Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека.

Основная часть. Объект исследования - личностные особенности студента. Предмет исследования - особенности учебной мотивации студентов разных курсов обучения.

Цель работы - сравнительное исследование учебной мотивации студентов разных курсов обучения.

Гипотеза исследования – студенты начальных курсов обучения будут иметь более выраженный состязательный учебный мотив, высокую интернальность в сфере неудач и повышенный показатель самообвинения, а студенты старших курсов будут обладать внутренней познавательной учебной мотивацией, ориентированной на успех, интернальностью в сфере достижений.

Психолого-педагогическое исследование проводилось на базе ФГБОУ «ДонГУ», общий объем выборочной совокупности составил 65 человек, которые были распределены в две исследуемые группы – студенты начальных курсов и студенты старших курсов обучения. В исследовании приняли участие студенты в возрасте от 17 до 23 лет. На диагностическом этапе были использованы тест на изучение мотивационных тенденций Гербачевского В.К., методика исследования локализации контроля личности Ксенофонтовой Л.К. [2,3].



Шкалы: 1 - Внутренний мотив, 2 - Познавательный мотив 3 - Мотив избегания 4 - Состязательный мотив 5 - Мотив смены деятельности 6 - Мотив самоуважения 7 - Значимость результатов 8 - Сложность задания 9 - Волевое усилие 10 - Оценка уровня достигнутых результатов 11 - Оценка своего потенциала 12 - Намеченный уровень мобилизации усилий 13 - Ожидаемый уровень результатов 14 - Закономерность результатов 15 - Инициативность

Анализируя средние значения в группе студентов начальных курсов можно увидеть, что наиболее выражена шкала оценки собственного потенциала, что указывает на выраженную уверенность испытуемых в своих способностях, компетенциях и возможности достигать поставленных целей, это важный позитивный ресурс личности. Вторая по выраженности шкала – это состязательная мотивация. В целом, она может выражаться в академическом соперничестве (стремление быть лучшим в группе, выделиться на фоне сверстников, получать высшие оценки), внеучебной активности (участие в олимпиадах, конкурсах), внутренней потребности в самоутверждении (как доказательство себе и окружающим своей компетентности в новой студенческой среде). Высокая состязательная мотивация может подкрепляться страхом «потеряться» среди массовости потока, давлением семьи или социальных ожиданий.

Для испытуемых этой группы также актуален мотив смены деятельности. Высокие баллы по этому мотиву у начинающих студентов чаще сигнализируют о сильном стремлении к переменам, но не всегда о готовности к рутинной учебной работе. Успех зависит от того, что преобладает: осознанное стремление к новой цели или

неконструктивное бегство от прежних трудностей. Этот мотив можно рассматривать в двух аспектах: как позитивный – тогда это мотивация развития, целеустремленность и внутренняя увлеченность, и как негативный – тогда это мотивация бегства, риски разочарования и иллюзия «волшебного» решения. Если в первом случае студент видит в учебе платформу для карьерного или личностного поворота, при этом обладает высокой самоорганизацией и ответственностью, то во втором - главный двигатель для студента — не стремление к чему-то новому, а желание от чего-то старого (скучная работа, неудачная специальность, давление окружения). Учеба становится способом отсрочить решение проблем. Кроме того, студент ожидает, что сам факт поступления решит все сложности, без четкого понимания содержания новой деятельности. При столкновении с трудностями в учебе мотивация может резко упасть, так как не было глубинной положительной цели.

Наименее выраженными оказались внутренняя мотивация обучения и инициативность. Низкие баллы по внутренней мотивации у студентов начальных курсов могут означать слабый интерес к самой учебе, познавательной деятельности и содержанию выбранной специальности. Зачастую такие студенты зависимы от внешних стимулов: активность возникает только при наличии четких внешних «пряников» (оценки, стипендия, похвала) или «кнутов» (угроза отчисления), могут быть эмоционально отстранены от активности в группе. Серьезными негативными последствиями, на наш взгляд, может быть формальное усвоение, заучивание знаний, которые быстро забываются после сессии; при нарастании учебной нагрузки нет внутреннего ресурса для ее преодоления; проблемы с саморегуляцией. Как указывает многие авторы, низкая внутренняя мотивация на начальных курсах — распространенное явление, часть процесса адаптации и поиска себя. Одна из перспективных задач состоит в помощи студенту найти точки интереса в профессии, связать учебные предметы с реальными практиками и будущими целями, создавая предпосылки для формирования более осознанной мотивации в дальнейшем.

В описании средних значений мотивационных тенденций группы студентов старших курсов отчетливо проявляется познавательная мотивация, мотивация самоуважения, а менее выражен ожидаемый уровень результатов. Высокие баллы по познавательной мотивации у студентов старших курсов отражают зрелый, глубинный интерес к науке, профессии и процессу познания как к самостоятельной ценности, что может выражаться в мотивационной установке «Учусь для себя, а не для диплома» (ведущий мотив — стремление к пониманию, мастерству и интеллектуальному росту. Таким образом, высокая познавательная мотивация - это ключевой показатель качества образования и личностно-профессиональной зрелости. В отличие от младших курсов, где познавательный интерес может быть общим и поверхностным, у старшекурсников он становится избирательным, глубоким и инструментально направленным.

Высокие баллы по мотиву самоуважения у студентов второй группы отражают зрелую потребность в подтверждении собственной компетентности, профессиональной состоятельности и личностной целостности. Высокий мотив самоуважения у старшекурсников может быть показателем профессионального взросления. Это основа для формирования внутреннего локуса контроля, ответственности и этической позиции в будущей карьере. Отличие от более ранних курсов обучения состоит в том, что у первокурсников зачастую самоуважение часто зависит от внешних атрибутов статуса («я — студент престижного вуза») и простых сравнений («я умнее, чем сосед по парте»). У старшекурсника самоуважение строится на внутренне оцениваемых компетенциях и профессиональных достижениях («я могу провести исследование», «мне доверяют сложную часть проекта»).

Невысокие баллы по шкале «Ожидаемый уровень результатов» у студентов второй группы могут указывать на пессимистичные прогнозы относительно своих будущих

учебных или профессиональных достижений**,** что может расцениваться как симптом кризиса или разочарования, который может быть достаточно глубоким. Такие итоги могут указывать на необходимость серьезной психолого-педагогической поддержки для предотвращения академического и личностного срыва на финишной прямой обучения в вузе.

В первой группе испытуемых (см. рис.1) наиболее отчетливо проявляются интернальность межличностных отношений и интернальность в сфере неудач. Высокие баллы по шкале «Интернальность неудач» у студентов начальных курсов отражают склонность приписывать причины своих неудач и проблем в учебе и адаптации исключительно себе, своим личным качествам или недостатку усилий, что может являться сильным фактором риска для психического благополучия и успешной адаптации.

Мы заметили, что шкала интернальности межличностных отношений одинаково значима для всех испытуемых, но во второй группе показатели среднего выше. Высокие баллы по шкале у студентов отражают убеждённость человека в том, что он сам контролирует и несёт ответственность за то, как складываются его отношения с окружающими, студент считает свои личные качества, усилия и поведение главной причиной успехов или конфликтов в общении. У испытуемых первой группы интернальность межличностных отношений часто неустойчива и эмоционально заряжена, так как проверяется впервые в новой, стрессовой ситуации, а у студентов второй группы, чей социальный статус в группе и на факультете в целом уже определён, сформирован круг общения, появляются профессионально-деловые связи, интернальность становится более зрелой, инструментальной и избирательной. Таким образом, высокая интернальность в межличностных отношениях на старших курсах обучения трансформируется из тревожной гиперответственности за социальную адаптацию вначале обучения в вузе к осознанному управлению отношениями как ресурсом на старших курсах.

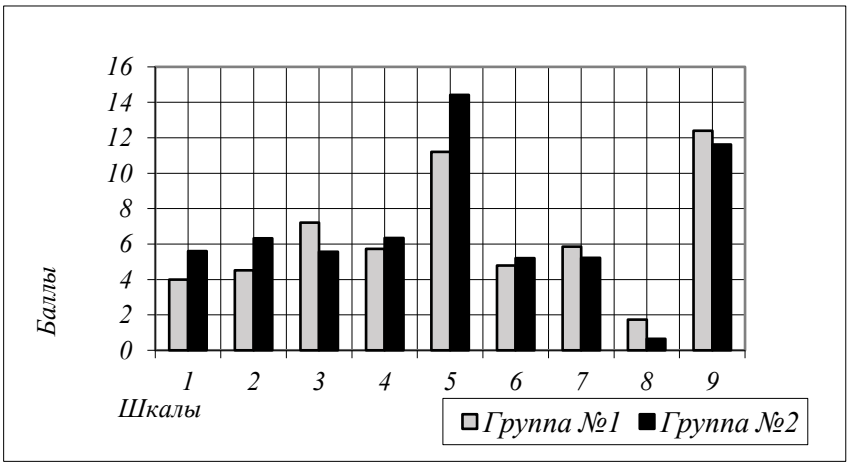


Рис.1 Средние значения по методике «Исследование локализации контроля личности»
Шкалы: 1 - Общая интернальность; 2 - Интернальность достижений; 3 - Интернальность неудач; 4 - Интернальность производственных отношений; 5 - Интернальность межличностных отношений; 6 - Интернальность в семейных отношениях; 7 - Интернальность в отношении здоровья – болезни; 8 - Предрасположенность к самообвинению; 9 - Шкала отрицания активности.

Во второй группе студентов отмечаются высокие баллы по интернальности достижений, что отражает устойчивую и зрелую убеждённость в том, что их успехи (академические, профессиональные, личные) являются прямым результатом их собственных усилий, способностей и действий, а не случайности, везения или внешних

обстоятельств. По сути, студенты этой группы способны ставить амбициозные, но реалистичные цели (поступление в магистратуру, определённое место работы) и выстраивать путь к ним, скорее всего они понимают, что карьерный рост зависит от набора конкретных компетенций, и целенаправленная работа над их приобретением. Поскольку успех приписывается внутренним факторам, временные неудачи воспринимаются не как фатальные, а как следствие недостаточных усилий или необходимости скорректировать подход. Это способствует быстрому восстановлению и поиску новых решений. В этой группе студентов также отмечаются высокие баллы по интернальности производственных отношений, что в контексте учебной и начальной профессиональной деятельности отражает убежденность в том, что качество их профессиональных взаимодействий и статус в «рабочем» коллективе зависят прежде всего от их собственных действий, компетенций и усилий.

После первичной обработки результатов был проведен сравнительный анализ диагностики по методикам с использованием t-критерия Стьюдента. В общем сложности выявлено более 10 достоверных различий по шкалам диагностических методик:

- студенты первой исследуемой группы имеют более выраженный состязательный мотив в учебной деятельности ($t=2,367$; $p<0,01$), стремятся к социальному престижу и соревнованию ($t=3,025$; $p<0,01$). При этом они имеют внутренний локус контроля в сфере неудач ($t=3,049$; $p<0,01$), повышенный показатель самообвинения ($t=2,760$; $p<0,01$).

Студенты первой группы в учебной деятельности ориентированы на соревнование, состязание. Это объясняется, с одной стороны, особенностями адаптационного периода первокурсников, с другой, - за этим мотивом также может стоять группа более частных мотивов, таких как мотив престижа, власти и др. В целом, состязательный мотив выделяется из совокупности мотивов, связанных с результатом, как более специальный. Содержание этого мотива определяется тем, насколько субъект придает значение такой характеристике результата, как превышение уровня результатов других субъектов. Такие студенты характеризуются развитым чувством субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неудачах, неприятностях и страданиях. Возможно, это обусловлено особенностями характера студентов, склонностью недооценивать свои возможности, способности, а также закрепленной отрицательной установкой относительно своих качеств, умений и т.д. Кроме того, у испытуемых этой группы выше предрасположенность к тому, чтобы обвинять себя во всем плохом, что с ними случается или только может случиться.

- студенты второй группы проявляют внутреннюю мотивацию обучения ($t=3,025$; $p<0,01$), приобретают высокие средние значения по познавательному мотиву ($t=2,401$; $p<0,01$), для них более значимы результаты учебы. При этом у них более выражена мотивация к успеху ($t=4,025$; $p<0,01$), имеют внутренний локус контроля в сфере достижений ($t=2,646$; $p<0,01$), в сфере межличностных отношений ($t=2,152$; $p<0,05$).

У студентов второй группы более выражен внутренний мотив обучения, что объясняется увлеченностью будущей профессиональной деятельности, студенты старших курсов ориентированы в учебной деятельности на содержательный компонент, что обеспечит овладение профессионально важными знаниями, умениями, навыками. Наряду с этим в этой же группе средние значения выше и по шкале «Познавательный мотив», что можно характеризовать как растущий интерес студентов к результатам своей деятельности, что немаловажно для развертывания целостной мотивационной структуры личности студента в период обучения в вузе. Таких испытуемых можно охарактеризовать как интерналов в области достижений, что соответствует высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие студенты считают, что они добились сами всего хорошего, что было и есть в их жизни, способны с успехом достигать своих целей в будущем. С одной

стороны, такая установка способствует достижению высоких результатов в учебной деятельности, и в жизни вообще, а, с другой, может стать препятствием на пути достижения более трудных целей. Студенты старших курсов имеют более высокие значения по шкале «Интернальность в межличностных отношениях», что свидетельствует об установке способности контролировать неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию.

Выводы. После организации, проведения и анализа результатов психолого-педагогического исследования *определяемая нами гипотеза о том, студенты разных курсов обучения будут статистически достоверно различаться по особенностям мотивационной сферы нашла свое подтверждение.* На основе полученных результатов возможна разработка адресных тренинговых программ по развитию внутренней мотивации, целеполагания и профилактике выгорания у студентов разных курсов обучения. Результаты проведенной работы могут быть использованы для изучения динамики мотивационной сферы личности студента в период обучения в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека.—М.: Изд-во МГУ, 1990.—288 с.

2. Елисеев О.П. Практикум по психологии личность. - СПб.: «Питер», 2000. - 560 с.

3. Практическая психодиагностика / Под ред. Д.Я. Райгородского. - Самара: «БАХРАХ-М», 2000. - 672 с.

FEATURES OF STUDENT LEARNING MOTIVATION AT DIFFERENT LEVELS OF EDUCATION

Abstract. In this work, the relevance of studying the learning motivation of students during their studies at the university is substantiated. Based on the conducted psychological and pedagogical research, the features of motivational tendencies, partial scales of the personality locus of control in students of the initial and senior courses of study are analyzed. It is noted that there is a need to develop psychoprophylactic and corrective measures for the development of internal motivation, goal setting, and emotional burnout among students of different courses.
Keywords: educational motivation, motivational tendency, locus of control, student

Timoshenko S.V.
Scientific adviser: A. Esenova, senior lecturer
Donetsk State University
E-mail: sabrina.timoshenko.vladimirovna@mail.ru

УДК 159.9.07

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Федоренко Е.О.
Научный руководитель: Ревуцкая И.В., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социально-психологической адаптации подростков с нормативным и девиантным поведением. На основании теоретического анализа и эмпирического исследования обосновывается связь между уровнем адаптированности личности, эмоциональным состоянием и характером усвоения социальных норм. Показано, что нарушения адаптационных механизмов выступают значимым фактором формирования девиантных форм поведения, тогда как успешная социально-психологическая адаптация способствует более конструктивному взаимодействию с социальной средой и устойчивости поведения.
Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, социально-психологическая адаптация, эмоциональное неблагополучие, дезадаптация.

Вступление. Проблема девиантного поведения широко освещена в зарубежной и отечественной психологической литературе, но важно отметить, что его конкретный аспект – подростковая девиация, изучен в меньшей степени. Девиантное поведение в подростковом возрасте представляет собой сложное явление, поэтому изучение этой проблемы имеет междисциплинарный и разноплановый характер. Девиантное поведение частое явление среди подростков, так как данный возраст является важным для становления характера. Часто эмоциональное развитие детей бывает нарушенным, а их поведение трудным. На фоне этого, нередко возникают осложнения психологической адаптации к социальной среде, принятие себя и других, осложнения в межличностных отношениях.

Значительный вклад в изучение девиантного поведения подростков внесли работы известных российских авторов: Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, Б.П. Битинас, И.С. Кон, Г.Ф. Кумарина, А.В. Мудрик, И.А. Невский, исследующих отдельные аспекты этого явления, такие как: нарушение процесса социализации; степень адаптации подростка к социальной среде; особенности его взаимодействия с окружающими.

Целью статьи является представление анализа результатов эмпирического исследования социально-психологической адаптации подростков с девиантным поведением.

Основная часть. Нами был проведен теоретический анализ последних исследований данной проблемы. Шульга Т. И. и Дворянчиков Н. В. установили, что подростки с девиантным поведением имеют попустительское или нейтральное отношение к закону и правовым нормам, не воспринимают правовые нормы как обязательные для себя. У них слабо сформированные мотивация и установки, связанные с соблюдением правовых требований – правовые нормы не становятся частью внутреннего регулятора поведения подростка [3]. Так же Смирнова А. Н. установила, что подростки с неустойчивыми ценностными ориентирами и отсутствием ясной внутренней мотивации реже придерживаются социальных норм и ориентиров, что облегчает вовлечение в девиантные группы [2]. Бубновская О. В. и Якубенко К. А. подтвердили, что социально-экономические условия регионов напрямую влияют на риск девиантного поведения [1].

Но основании таких результатов мы предполагаем, что подростки с девиантным поведением – находятся в состоянии эмоционального неблагополучия, не доверяют другим и не принимают себя, стараются уходят от проблем, что влияет на принятие ими социальных норм.

Исследование проводится в 2025 году на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждение «Макеевская специальная школа-интернат № 36». Выборку испытуемых составили 60 учеников 6-9 классов: 22 девочки и 40 мальчиков в возрасте 12-15 лет. В выборку исследования вошли подростки, воспитывающиеся в разных социальных условиях. У некоторых из них подростковый кризис сопровождается рядом определенных переживаний, а именно: переездом, переходом в другую школу, разрывом постоянного общения с друзьями детства, возникновениями недопонимания с родителями и другими факторами. Сформированы две исследуемые группы. С целью проверки на нормальность распределения двух групп, нами использовался критерий Колмогорова-Смирнова. В группу А вошли учащиеся (n-30) с нормативным поведением. В группу Б вошли учащиеся (n-30) с отклоняющимся поведением.

Для изучения уровней социальной адаптации – дезадаптации; принятие себя и других; эмоционального комфорта – дискомфорта; внутреннего – внешнего локуса контроля; доминирования – ведомости в межличностных отношениях, нами была использована методика «Диагностика социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд». В качестве параметрического метода использовался t-критерий Стьюдента, позволяющий выявить статистически значимые различия между средними значениями показателей двух независимых выборок при нормальном распределении данных.

Анализ результатов позволил выявить значимые различия в особенностях адаптационного периода личности через интегральные показатели и говорят о более низком уровне социально-психологической адаптированности у подростков со склонностями к отклоняющему поведению ($t_{эмп}$ = 18,5 при $p \leq 0,01$). Данные подростков с девиантными проявлениями по показателям шкалы *«Дезадаптированность»* (158,4± 22,57), во-первых, превышают нормальные значения, а во-вторых, значимо отличаются от выборки с нормативным поведением группе А уровень (71,8± 12,1), что соответствует норме. Обозначим, что данные подростки испытывают затруднения в приспособлении к требованиям социальной среды, нормам и правилам, что проявляется в нарушении межличностных отношений, конфликтности и нестабильности поведения. Высокий уровень дезадаптированности указывает на несформированность эффективных механизмов саморегуляции, недостаточную гибкость поведения, они воспринимают социальную среду как враждебную или несправедливую, что усиливает отчуждённость, сопротивление требованиям взрослых и сверстников, а также склонность к оппозиционным и асоциальным формам поведения. Кроме того, дезадаптированность может быть связана с внутренним психологическим напряжением, неустойчивостью самооценки и противоречиями между потребностью в признании и неспособностью достигать его социально одобряемыми способами. В результате девиантное поведение выступает для подростков как неадаптивный, но субъективно доступный способ реагирования на трудности и фрустрирующие ситуации.

Интересно, что по данным шкалы *«Непринятие себя»* подростки обеих групп: А (37,5± 9,88) и Б (34,2± 5,08) имеют баллы выше среднего и находятся на одном уровне, статистических различий не установлено ($t_{эмп}$ = 1,6 при $p \geq 0,05$). Данный феномен можно объяснить специфическими особенностями подросткового возраста – низкой самооценкой и недостаточной сформированностью Я-образа. При этом показатель «Принятие себя» у обоих групп показывает обратные данные, группы: А (46,1± 13) и Б (47,5± 11,60), что соответствует норме, статистических различий не установлено ($t_{эмп}$ = 0,4 при $p \geq 0,05$), это еще раз может говорить о неустоявшемся представлении о себе.

По шкале *«Непринятие других»* выявлены значимые различия между данными подростков группы А с нормативным поведение (20,9± 5,18), что соответствует норме, и группы Б девиантным поведением (36,7± 7,55), что является показателем выше нормы,

статистически значимые различия ($t_{эмп}$ = 5,8 при p≤0,01). Это говорит о повышенный конфликтности с окружающими, не умении посмотреть не ситуацию с другой точки зрения, о нетерпимости, выраженных трудностях в сфере межличностных отношений и социальной адаптации. Для данной категории подростков характерно негативное отношение к окружающим, низкая толерантность к индивидуальным различиям и склонность к оценочному, отвергающему восприятию других людей. Высокий уровень непринятия других отражает дефицит эмпатии и сниженные способности к пониманию чувств, мотивов и позиций окружающих. Это способствует формированию отчуждённости, конфликтности и напряжённости в общении со сверстниками и взрослыми, а также затрудняет установление доверительных и устойчивых социальных контактов. Кроме того, непринятие других может выступать как психологическая защитная реакция, направленная на сохранение собственной самооценки в условиях внутренней неуверенности и эмоциональной нестабильности. Отвержение окружающих в этом случае позволяет подросткам снизить субъективное чувство уязвимости и компенсировать переживание социальной неуспешности.

Показатели по шкале «*Эмоциональный комфорт»* свидетельствуют о значимых различиях ($t_{эмп}$ = 15,2, p≤0,01). В группе А подростки находятся на эмоциональном уровне психологического благополучия (33,5± 5,16), испытывают чувство внутренней устойчивости, безопасности и уверенности в себе, что способствует позитивному восприятию окружающей социальной среды, они, как правило, проявляют инициативу, заинтересованность в совместной деятельности и способны конструктивно разрешать возникающие межличностные трудности. В отличии от подростков группы Б (11,7±1,13).

Анализ показателей по шкале *«Эмоциональный дискомфорт»* выявил статистически значимые различия между подростками группы А и группы Б (tэмп = 10,5 при p ≤ 0,01), что указывает на существенные различия в эмоциональном состоянии и уровне психологического благополучия исследуемых групп. У подростков группы А показатели эмоционального дискомфорта (14,2 ± 5,72) находятся на нижней границе нормы. Это свидетельствует о преимущественно благоприятном эмоциональном фоне, относительной устойчивости к стрессовым воздействиям и способности справляться с эмоциональными трудностями без выраженного внутреннего напряжения. Эпизодические переживания тревоги, неуверенности или эмоционального напряжения носят ситуативный характер и не оказывают существенного негативного влияния на повседневную деятельность и межличностные отношения. В группе Б показатели эмоционального дискомфорта (34,4 ± 4,75) соответствуют верхней границе нормы, что указывает на выраженную тенденцию к эмоциональному неблагополучию. Для подростков данной группы характерны повышенная тревожность, внутреннее напряжение, эмоциональная неустойчивость и склонность к переживанию негативных эмоциональных состояний. Несмотря на формальное соответствие нормативному диапазону, близость показателей к его верхнему пределу свидетельствует о риске перехода эмоционального дискомфорта в клинически значимые формы и о снижении адаптационных возможностей. Очевидно, что подростки группы А в поведении комфортно себя чувствуют в тех условиях, в которых обучаются, в отличии от подростков, состоящих на учете, которые испытывают определённую степень эмоционального напряжения.

Анализ шкал *внутреннего контроля*: группа А (39,8 ± 6,85), группа Б (38,0 ± 7,97) различий не установлено ($t_{эмп}$ = 0,4 при p≥0,05); и *внешнего контроля*: группа А (41,9 ± 5,55), группа Б (40,4 ± 3,69) различий не установлено ($t_{эмп}$ = 1,3 при p≥0,05), не показал значимых результатов в исследуемых выборках. Также можно говорить о том, что подростки в данном возрасте в целом предпочитают полагаться как на воздействие извне, так и на свои собственные желания и побуждения.

Анализ результатов по шкале *«Ведомость»* показал наличие статистически значимых различий между подростками с нормативным и девиантным поведением ($t_{эмп}$ = 3,3 при $p \leq 0,01$). Показатели у подростков группы А (12,6 ± 2,19) находятся в пределах нижней границы нормы, тогда как у подростков группы Б (10,9 ± 1,80) они соответствуют уровню ниже среднего. Более высокие показатели ведомости у подростков с нормативным поведением свидетельствуют о большей способности учитывать мнение группы и значимых других, принимать социальные правила и нормы, а также адаптироваться к требованиям социального окружения. Такая подчинённость в данном случае носит адаптивный характер и способствует успешной социализации, сотрудничеству и поддержанию конструктивных межличностных отношений. Низкие показатели у подростков с девиантным поведением указывают на недостаточную ориентацию на групповое мнение и социальные ожидания. Это может проявляться в сопротивлении требованиям взрослых и сверстников, трудностях принятия правил и норм, а также в склонности к оппозиционному или асоциальному поведению. Отказ от учета позиций других в данном случае выступает одним из факторов социальной дезадаптации.

Результаты анализа по шкале *«Экспансизм*» (уход от проблем) свидетельствуют о наличии статистически значимых различий между подростками группы А и группы Б ($t_{эмп}$ = 10 при $p \leq 0,01$), что указывает на различия в предпочитаемых способах реагирования на трудные и фрустрирующие ситуации. У подростков группы А показатели по шкале экспансизма (13,7 ± 3,87) находятся в пределах нормативных значений. Это свидетельствует о том, что уход от проблем у данной группы носит умеренный и ситуативный характер. Подростки с нормативным поведением в целом способны осознавать трудности и использовать относительно конструктивные способы их преодоления, прибегая к избеганию лишь эпизодически, как к временной защитной стратегии.

В группе Б показатели по шкале экспансизма (23,7 ± 3,92) соответствуют верхней границе нормы, что указывает на выраженную тенденцию к уходу от проблемных ситуаций. Для подростков с девиантным поведением характерно избегание ответственности, игнорирование последствий собственных поступков и стремление снять внутреннее напряжение за счёт ухода от решения реальных трудностей. Подобная стратегия снижает эффективность адаптации и может способствовать закреплению дезадаптивных форм поведения.

Выводы. Полученные результаты свидетельствуют о существенно более низком уровне социально-психологической адаптированности подростков со склонностями к девиантному поведению по сравнению с подростками с нормативным поведением. Подростки группы Б характеризуются выраженной дезадаптированностью, эмоциональным неблагополучием, высоким уровнем непринятия других и тенденцией к уходу от проблем, что отражает их трудности в принятии социальных норм, построении межличностных отношений и регуляции собственного поведения. В то же время подростки группы А демонстрируют более благоприятный эмоциональный фон, большую социальную ориентированность и адаптивные способы взаимодействия с окружающими. В целом результаты подтверждают, что девиантное поведение в подростковом возрасте тесно связано с нарушениями социально-психологической адаптации и эмоциональной сферы.

Перспективой дальнейших исследований может стать углублённое исследование медиаторной и модераторной роли личностных факторов (уровня саморегуляции, самооценки, локуса контроля, эмоциональной устойчивости) в исследовании подростков с девиантными формами поведения. Это позволит более точно определить психологические механизмы, опосредующие влияние социальной среды на поведение подростка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бубновская О. В., Якубенко К. А. Факторы девиантного поведения российской молодёжи с учётом социально-экономического развития регионов // *Journal of Economic Sociology*. – 2024. – Vol. 25, No. 4. – Pp. 46–94.

2. Смирнова А. Н. Социальная субъектность и девиантное поведение подростков // *Социологические исследования*. – 2017. – № 6. – С. 112–123.

3. Шульга Т. И., Дворянчиков Н. В. Психологические предикторы дефектов правовой социализации личности несовершеннолетних с девиантным поведением // *Russian Journal of Deviant Behavior*. – 2024. – № 4.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

Abstract. The article examines the features of socio-psychological adaptation of adolescents with normative and deviant behavior. Based on theoretical analysis and empirical research, the relationship between the level of personal adaptation, emotional state, and the nature of the internalization of social norms is substantiated. It is shown that impairments in adaptive mechanisms act as a significant factor in the formation of deviant forms of behavior, whereas successful socio-psychological adaptation contributes to more constructive interaction with the social environment and behavioral stability.

Key words: deviant behavior, adolescents, socio-psychological adaptation, emotional distress, maladaptation.

Fedorenko E. O.
Revutskaya I. V., PhD in Psychology, Associate Professor
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
Donetsk State University
E-mail: evgeniyafedorenko124@gmail.com

УДК 159.9.316

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У МОЛОДЕЖИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Федосова В.В.
Научный руководитель: Ревуцкая И.В., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление взаимосвязи между уровнем двигательной активности и показателями психологического благополучия у студенческой молодёжи. Установлено, что лица с высоким уровнем физической активности демонстрируют статистически значимо более высокие показатели по всем компонентам психологического благополучия – включая самопринятие, автономию, личностный рост, наличие жизненных целей, а также субъективное удовлетворение жизнью и психологический комфорт.
Ключевые слова: психологическое благополучие, двигательная активность, молодежь.

Вступление. Современные социальные условия характеризуются возрастающим вниманием к проблеме психологического благополучия молодежи, что обусловлено высокой динамичностью социальной среды, усилением требований к личностной и профессиональной самореализации, а также изменением образа жизни в сторону снижения двигательной активности. Молодежный возраст является критическим этапом онтогенеза, в рамках которого формируются устойчивые личностные структуры, система жизненных ценностей и стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями. В этих условиях психологическое благополучие выступает важным показателем адаптационных возможностей личности и качества ее жизнедеятельности.

Проблемой психологического благополучия занимались такие учёные, как К. Рифф, М. Селигман, Э. Динер, А. Маслоу, В. Франкл и Д. Канеман, каждый из которых внес значительный вклад в понимание субъективного благополучия, самоактуализации, смысла жизни и позитивного функционирования личности. Двигательная активность как психологическая составляющая была исследована Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, П.К. Анохиным, Ф.Б. Шухертом, Р.С. Лазарусом и Е.О. Смирновой, чьи работы подтвердили её роль в эмоциональной регуляции, снижении стресса, развитии саморегуляции и укреплении психического здоровья.

В научной литературе психологическое благополучие рассматривается как сложное, многомерное образование, включающее когнитивные, эмоциональные и мотивационно-смысловые компоненты [4]. Согласно концепции К. Рифф, психологическое благополучие отражает степень позитивного функционирования личности и включает такие компоненты, как автономия, самопринятие, управление окружающей средой, личностный рост, наличие жизненных целей и позитивные отношения с другими. Отечественные исследователи (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Д.А. Леонтьев) подчеркивают значимость субъектной активности, осмысленности жизни и способности к саморегуляции как ключевых условий психологического благополучия.

Особое значение в формировании психологического благополучия молодежи играет двигательная активность, которая рассматривается как важный ресурс поддержания психоэмоционального равновесия и психологической устойчивости. Регулярная физическая активность способствует снижению уровня тревожности, улучшению эмоционального фона, повышению самооценки и удовлетворенности жизнью [1]. В то же время недостаточный уровень двигательной активности может способствовать формированию эмоционального неблагополучия, повышенной утомляемости и снижению адаптационных возможностей личности [3].

Данное исследование было проведено в 2025 году в г. Донецке и носило эмпирический характер. В исследовании приняли участие 60 человек в возрасте от 18 до 25 лет, обучающихся в высших учебных заведениях города, что соответствует возрастным границам молодежного периода, характеризующегося активным личностным и профессиональным становлением.

Целью статьи является представление анализа результатов эмпирического исследования особенностей психологического благополучия у молодежи с различным уровнем двигательной активности.

Гипотеза исследования – регулярная двигательная активность, требующая дисциплины, целеустремлённости и самоконтроля, способствует формированию волевых качеств и укреплению чувства личной ответственности.

Основная часть. На основании результатов опросника уровня двигательной активности В.К. Бальсевича испытуемые были распределены на две сравнительные группы: группу с низким уровнем двигательной активности и группу с высоким уровнем двигательной активности. Первую группу составили студенты физкультурных специальностей (30 человек), группу 2 составили студенты педагогических и филологических специальностей (30 человек). Такое распределение позволило рассматривать уровень двигательной активности как независимую переменную исследования.

Для диагностики психологического благополучия и связанных с ним показателей использовался комплекс психодиагностических методик: методика психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко), методика субъективного благополучия М.В. Соколовой, опросник качества жизни и психологического комфорта В.А. Вассермана, а также опросник уровня двигательной активности В.К. Бальсевича. Статистическая обработка данных осуществлялась с применением методов непараметрической статистики, в частности U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 1.Средние ранги показателей психологического благополучия по методике К. Рифф

Показатель	**Низкий уровень ДА**	**Высокий уровень ДА**	**U**	**p**
Автономия	24,8	36,2	296,0	≤ 0,01
Самопринятие	23,5	37,5	271,5	≤ 0,01
Цели в жизни	25,1	35,9	302,0	≤ 0,05
Личностный рост	22,9	38,1	258,0	≤ 0,01
Общий показатель ПБ	23,7	37,3	276,0	≤ 0,01

Анализируя результаты, представленные в таблице 1, можем говорить о наиболее выраженных различиях по таким показателям, как самопринятие (Uэмп=271,5, p≤0,01) и личностный рост (Uэмп=258, p≤0,01), а также по шкале цели в жизни (Uэмп=302, p≤0,05). Это указывает на то, что физически активная молодёжь не только более позитивно оценивает собственные качества, принимает свои сильные и слабые стороны, но и проявляет устойчивую ориентацию на развитие, стремление к расширению личностных границ и реализации потенциала.

Высокие значения по шкале автономии (Uэмп=296, p≤0,01) у группы с высокой двигательной активностью свидетельствуют о развитой способности к самостоятельному принятию решений, устойчивости к социальному давлению и внутренней регуляции поведения.

Значимые различия по общему показателю психологического благополучия (Uэмп=276, p≤0,01) позволяют говорить о системном влиянии физической активности на целостное функционирование личности. Полученные данные находят подтверждение в современных нейропсихологических исследованиях, которые показывают, что физическая активность стимулирует нейрогенез, улучшает когнитивную гибкость и способствует выработке нейромедиаторов (серотонина, дофамина, эндорфинов), напрямую влияющих на эмоциональное состояние и самооценку.

Таким образом, результаты исследования по данной методике подтверждают, что высокий уровень двигательной активности выступает значимым психологическим ресурсом, способствующим формированию ключевых компонентов психологического благополучия у молодёжи. Это даёт основание рассматривать физическую активность не только как средство физического оздоровления, но и как важный фактор профилактики эмоциональных расстройств и укрепления психического здоровья в период активного личностного становления.

Результаты исследования уровня субъективного благополучия по методике М.В. Соколовой представлены на рис. 1.

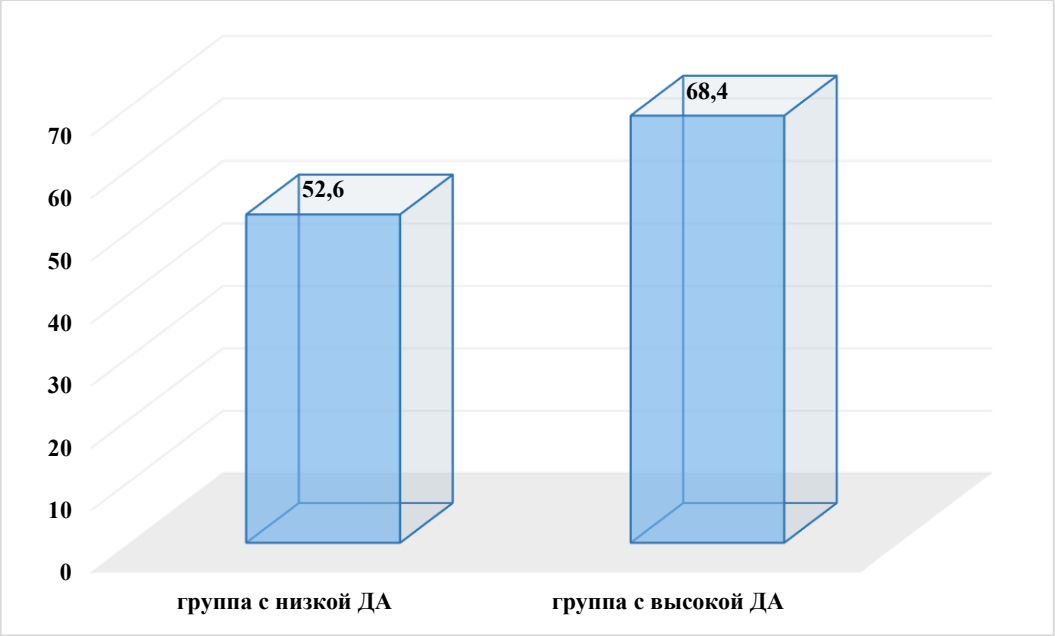


Рис. 1. Результаты исследования уровня субъективного благополучия по методике М.В. Соколовой

Полученные результаты говорят о том, что в группе молодежи с высоким уровнем двигательной активности наблюдается более высокий уровень психологического благополучия (68,4 балла в среднем по выборке).

Сравнение показателя уровня субъективного благополучия в двух группах с помощью U-критерия Манна-Уитни показало, что молодежь с высоким уровнем двигательной активности обладает более выраженным субъективным благополучием (Uэмп=328, p≤0,05). Это проявляется в преобладании положительных эмоций, эмоциональной устойчивости и более высокой удовлетворенности жизнью.

Полученные результаты уровня психологического комфорта по методике В.А. Вассермана показали, что студенты с высоким уровнем двигательной активности характеризуются более высоким уровнем психологического комфорта и субъективного качества жизни (Uэмп=289, p≤0,01). Это выражается в ощущении внутреннего равновесия, снижении психоэмоционального напряжения и более позитивной оценке условий собственной жизнедеятельности.

В целом результаты эмпирического исследования подтверждают наличие статистически значимых различий в уровне психологического благополучия у молодежи с различным уровнем двигательной активности. Молодые люди, ведущие физически активный образ жизни, демонстрируют более высокие показатели психологического благополучия, субъективной удовлетворенности жизнью и психологического комфорта.

Представленные результаты подтверждают гипотезу о том, что регулярная двигательная активность, требующая дисциплины, целеустремлённости и самоконтроля, способствует формированию волевых качеств и укреплению чувства личной ответственности.

Выводы. Таким образом, двигательная активность может рассматриваться как важный психологический ресурс, способствующий поддержанию и укреплению психологического благополучия молодежи, а также как значимый фактор профилактики психоэмоционального неблагополучия.

Проведенное эмпирическое исследование позволило всесторонне проанализировать особенности психологического благополучия молодежи с различным уровнем двигательной активности и выявить устойчивые статистически значимые различия по ряду ключевых психологических показателей. Полученные данные говорят о том, что уровень двигательной активности выступает значимым фактором, оказывающим влияние на личностное функционирование, эмоциональное состояние и субъективное восприятие качества жизни в молодежном возрасте.

Таким образом, результаты исследования подтверждают целесообразность рассмотрения двигательной активности не только как компонента физического здоровья, но и как важного психологического ресурса, обеспечивающего гармоничное развитие личности и поддержание психоэмоционального благополучия в молодежном возрасте.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка и апробация комплексной программы, направленной на повышение уровня двигательной активности студентов педагогических и филологических специальностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2001.

2. Рифф К. Д. Психологическое благополучие: теория и практика / К. Д. Рифф // Психологический журнал. - 2011. - № 3.

3. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности: методика и результаты исследования / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. - 2005. - № 3.

CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN YOUNG PEOPLE WITH DIFFERENT LEVELS OF MOTOR ACTIVITY

Abstract: This article presents the results of an empirical study aimed at identifying the relationship between physical activity levels and psychological well-being indicators in college students. It was found that individuals with high levels of physical activity demonstrate statistically significantly higher scores on all components of psychological well-being – including self-acceptance, autonomy, personal growth, life purpose, as well as subjective life satisfaction and psychological well-being.

Key words: psychological well-being, physical activity, youth.

Fedosova V.V.
Revutskaya I. V., PhD in Psychology, Associate Professor
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
Donetsk State University
E-mail: veronikafedosova2003@gmail.com

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К СМЕШАННОМУ ФОРМАТУ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Шапошник В.В.
Научный руководитель: Есенова А. Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ»

Аннотация: Статья посвящена исследованию психологических трудностей адаптации студентов к смешанному формату обучения в вузе. Авторы проводят анализ существующих методов исследования и выделяют ключевые проблемы, возникающие у студентов при освоении нового формата. Основные результаты включают выявление факторов, влияющих на успешность адаптации, таких как недостаток навыков работы с электронными платформами, проблемы с организацией времени и мотивацией. Предлагаются рекомендации по созданию комплексной системы психологической поддержки для улучшения адаптации студентов.
Ключевые слова: смешанное обучение, психологическая адаптация, саморегуляция, система поддержки.

В условиях высшего образования важное место занимает проблема адаптации студентов к обучению в вузе, особенно в эпоху современной цифровой трансформации образования в России. «Высшие учебные заведения все чаще ищут новые цифровые способы повышения качества образования, повышения вовлеченности студентов и управления ресурсами знаний. В оценке эффективности обучения представляется важным преодоление дихотомии выбора онлайн-образования и традиционно-очного образования и придание особого значения смешанному обучению, которое во многом становится фактором, объединяющим прошлое и будущее в образовании» [1, с. 5].

Вопросами изучения смешанного формата обучения в высшей школе занимались многие исследователи, отмечая как его преимущества, так и проблемные зоны. Среди авторов, внесших значительный вклад в понимание данной формы обучения, следует отметить работы А.А. Марголис, М.Г. Сороковой, А.А. Шведовской, А.Ю. Уварова, рассматривающих смешанное обучение как инструмент повышения эффективности образовательного процесса, М.В. Манкова, Д.В. Черных, акцентирующих внимание на технологических аспектах реализации смешанного обучения в вузе [1; 2; 3]. Тем не менее, психологические аспекты адаптации студентов к смешанному формату обучения требуют более пристального внимания.

Анализ научной литературы по вопросам смешанного форматам обучения показывает, что большинство исследователей рассматривают его как процесс освоения знаний, умений и навыков, сочетающий традиционные методы очного обучения в аудитории (офлайн) с использованием современных технологий и онлайн-обучения через компьютер, при этом пропорции этих компонентов могут варьироваться. [2, с. 97]. По М.В. Манковой, смешанное обучение (Blended Learning) — это образовательный формат, который объединяет очные занятия, для проведения которых требуется присутствие всех участников лично, с дистанционными методами обучения, использующими электронные технологии для передачи видео, аудио и текстовой информации. Такой подход способны сочетать преимущества обоих форм проведения занятий и, при правильном использовании, создавать максимально эффективную систему обучения. [3, с. 52].

Действительно, введение смешанного формата обучения в высшей школе стало важным этапом в эволюции образовательной парадигмы. Этот формат, сочетающий в себе традиционные очные занятия и дистанционные образовательные технологии, представляет собой сложную среду, требующую от студентов не только академических, но и психологических адаптационных ресурсов. Вузы столкнулись с необходимостью понимать и учитывать психологические особенности и трудности адаптации студентов к

смешанному обучению для создания поддерживающей и эффективной образовательной среды.

Адаптация к смешанному формату обучения – это совокупность психологических и физиологических реакций организма, лежащих в основе приспособления его к окружающим условиям. Это процесс, включающий в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие изменения. На когнитивном уровне студенту необходимо освоить новые способы организации учебного процесса. Эмоциональная адаптация предполагает управление стрессом, тревогой и фрустрацией. Поведенческая адаптация проявляется в формировании новых учебных привычек и эффективном использовании цифровых инструментов [4, с. 11]. Процесс адаптации к смешанному обучению подразумевает несколько стадий. Изначально студенты испытывают фазу знакомства и первичной оценки новых условий. На этой стадии важно предоставить обучающимся четкую структуру обучения, доступ к необходимым ресурсам и поддержку со стороны преподавателей и администрации. Далее следует период активной адаптации, когда студенты осваивают новые навыки, экспериментируют с различными стратегиями обучения и налаживают взаимодействие с другими студентами. На заключительном этапе происходит консолидация опыта и формирование устойчивых адаптивных стратегий. Этот этап ознаменован повышением уверенности, эффективностью в обучении и чувством принадлежности к университетскому сообществу [5].

Л.П. Казакова и Е.А. Делибоженко считают, что «смешанное обучение – это модель, объединяющая противоположные элементы, такие как формальное и неформальное обучение, аудиторную и самостоятельную работу, современные и традиционные технологии», а также отмечают «неизбежность и необходимость внедрения дистанционных технологий в образовательную среду, главная задача этого внедрения – адаптация обучения к интересам и способностям учащихся» [2, с. 98].

Из положительных сторон смешанного образования М. В. Манкова выделяет несколько положительных аспектов смешанного обучения. Среди них — сокращение времени на дорогу и уменьшение количества очных занятий, что экономит время и ресурсы. Наличие аудиторных занятий способствует более живому обсуждению изучаемого материала, что, скорее всего, способствует лучшему погружению в тему. Также важно отметить возможность более гибкого распределения времени: можно самостоятельно планировать обучение, совмещая его с периодами отдыха и восстановления, а также повторять материал в удобное время. Вдобавок, смешанное обучение обеспечивает больший доступ к учебным ресурсам, облегчая поиск информации и ускоряя процесс её нахождения. Возможность использования различных форм подачи информации — аудио, текста и видео — делает обучение более разнообразным и эффективным, а запись занятий и доступ к пройденному контенту позволяют повторять материал в удобное время для лучшего усвоения.

К недостаткам смешанного обучения относят недостаточный уровень знаний участников процесса в работе с электронной платформой, что может затруднить прогресс в обучении. Также отмечается возможная неспособность студентов самостоятельно организовать своё время и отсутствие у них внутреннего интереса к предмету, кроме обязательных требований. Кроме того, есть проблема недостаточной оснащенности техническими средствами и сложности в равномерном распределении учебной нагрузки [3, с. 55]

В рамках дальнейшего раскрытия заявленной проблематики представляется необходимым остановиться на психологических механизмах, лежащих в основе адаптации студентов к смешанному формату обучения.

Значительную роль в процессе адаптации играет степень развитости навыков саморегуляции учебной деятельности. Под саморегуляцией подразумевается способность ставить цели, планировать деятельность, осуществлять контроль и

объективно оценивать собственные достижения. Если указанные умения недостаточно сформированы, студенты часто сталкиваются с проблемами соблюдения дедлайнов, рационального распределения учебной нагрузки и сохранения стабильной мотивации. Данные трудности могут усиливаться в условиях смешанного обучения вследствие отсутствия строгого расписания и ослабления внешнего контроля.

Немаловажным фактором успешного привыкания выступает эмоциональное состояние студентов. Высокий уровень тревоги, вызванный потребностью овладеть новыми цифровыми технологиями и способами взаимодействия с преподавателями, способен негативно отразиться на продуктивности обучения. Некоторые учащиеся переживают боязнь допустить ошибку в виртуальной среде, опасения возможных технических неполадок, а также сомневаются в своей профессиональной компетенции.

Ещё одним существенным моментом является социально-психологическая адаптация студентов. Ограниченный характер личного общения в смешанном формате обучения зачастую препятствует формированию учебной группы как важного элемента социализации. Нехватка межличностных контактов мешает возникновению ощущения принадлежности к коллективу, что особенно существенно для начинающих студентов первого курса. Вследствие этого у учащихся может возникать чувство отделённости и непринадлежности к общему процессу обучения.

С целью оказания психологической поддержки в высших учебных заведениях особую ценность приобретают специальные программы сопровождения адаптации студентов. Подобные инициативы включают проведение тренингов по развитию навыков управления временем, повышению уровня саморегуляции и стрессоустойчивости, а также консультации психолога. Ключевым направлением должно стать совершенствование цифровой грамотности студентов, что способствует снижению беспокойства и укреплению уверенности в использовании электронных образовательных ресурсов.

Итак, смешанный формат обучения, соединяющий элементы классического очного и современного онлайн-образования, выдвигает перед студентами целый ряд новых требований и испытаний. Потребность в автономном планировании своего учебного времени, изучение новейших цифровых технологий и поддержание сильного желания учиться в условиях онлайн-платформы способны вызвать напряжение и беспокойство, особенно у тех, кто ранее имел небольшой опыт онлайн-обучения. Дополнительно сокращается возможность регулярного личного общения с преподавателями и сверстниками, что способно привести к чувству социальной обособленности и негативному влиянию на эмоциональное состояние студентов.

Ряд исследователей (А.А. Марголис, М.Г. Сорокова, Е.С. Люлина, К.Т. Шакиржанова, М.В. Манкова) сходятся во мнении, что, объединяя возможности очного и дистанционного обучения, смешанное обучение, тем не менее, имеет специфические условия и закономерности, что обуславливает проблему психологических трудностей адаптации студентов к смешанному формату обучения в вузе [1; 3; 5].

Конкретизация имеющихся авторских подходов в научных кругах, позволяет нам выделить некоторые трудности, с которыми сталкиваются студенты при адаптации к смешанному формату обучения в вузе.

1. Проблемы с тайм-менеджментом и самоорганизацией. Студентам приходится выделять дополнительное время на выполнение онлайн-заданий и очных задач [3].

2. Недостаток знаний работы с электронной средой. Это затрудняет прогресс обучения.

3. Отсутствие самостоятельного интереса к изучаемому сверх обязательного. Дистанционное обучение требует от студентов большей самодисциплины и мотивации, чем традиционное обучение.

4. Сложности с составлением равномерной учебной нагрузки [3].

5. Возможное отвлечение на другие виды деятельности. Студенты могут не контролировать условия занятий, что приводит к трудностям ведения записей и выхода в сеть [5].

6. Напряженные отношения с преподавательским составом. Это может усложнять учёбу и процесс адаптации, вызывая отвращение к предмету и нежелание посещать занятия [3].

Адаптация к смешанному формату обучения – это индивидуальный процесс, который может протекать как в течение короткого промежутка времени, так и на протяжении всего периода обучения. Для успешной адаптации студентов к смешанному формату обучения необходима комплексная система психологической поддержки, включающая в себя различные мероприятия и программы.

Можно подытожить, что мнения ученых относительно влияния смешанного обучения на психологическое состояние студентов неоднозначны. Одни исследователи подчеркивают важность развития у студентов навыков саморегуляции и ответственности, в то время как другие указывают на необходимость предоставления студентам дополнительной поддержки и ресурсов для преодоления возникающих трудностей. Очевидно, что эффективность адаптации к смешанному обучению зависит от множества факторов, включая индивидуальные особенности студентов, качество организации учебного процесса, а также доступность и эффективность системы психологической поддержки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Марголис, А. А. Очный, смешанный или онлайн-формат: как предпочитают учиться студенты / А. А. Марголис, М. Г. Сорокова, А. А. Шведовская // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 27 (5). – С. 5–20.

2. Казакова, Л. П. Исследование отношения студентов гуманитарных направлений подготовки к смешанной форме обучения в вузе / Л. П. Казакова // Человеческий капитал. – 2024. – № 3 (183). – С. 97–111.

3. Манкова, М. В. Аспекты восприятия смешанного форматов обучения у студентов 1 курса вуза и особенности их академической мотивации / М. В. Манкова // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2021. – № 4. – С. 52–70.

4. Люлина, Е.С. Факторы и трудности успешной адаптации комбинированного обучения в высшем образовании / Е. С. Люлина, К. Т. Шакиржанова, Ш. А. Арсланов // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2023. – № 1. – С. 11–18.

5. Трухачева, Н. В. Влияние смешанного обучения на процессы адаптации иностранных студентов / Н. В. Трухачева // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. –С. 78–95.

PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES OF STUDENTS' ADAPTATION TO BLENDED LEARNING FORMAT IN HIGHER EDUCATION

Annotation: The article is devoted to the study of psychological difficulties in students' adaptation to blended learning format at higher education institutions. The authors analyze existing research methods and identify key problems that arise for students when mastering a new educational format. The main results include identifying factors affecting successful adaptation, such as lack of skills working with electronic platforms, time management issues, and motivation challenges. Recommendations are proposed for creating an integrated system of psychological support to improve student adaptation.

Keywords: blended learning, psychological adaptation, self-regulation, support system.

Shaposhnik V.V.
Scientific supervisor: Esenova A.Yu., Senior Lecturer
Donetsk state university
E-mail: vikashaposhnik2005@gmail.com

Научное издание

Вестник студенческого научного общества ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» 2026. – Вып. 18

Том 2
Социально-гуманитарные науки

Часть 3: Педагогические и психологические науки

Технический редактор – *Куликова А.С.*

Издательство ФГБОУ ВО «ДонГУ»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.