Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого»

Учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка»

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ: НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ, АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ – 2025

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
(Тула, 22–24 октября 2025 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2025

УДК 373.3(063)
ББК 74.202.4я43
Н36

Рецензенты: **Алексеева Екатерина Петровна,** канд. филос. наук, доцент, директор МБОУ «Центр образования №25 с углубленным изучением отдельных предметов»

Дорошенко Инна Сергеевна, канд. психол. наук, доцент, тренер-медиатор, директор Ассоциации ДПО «Научно-исследовательский образовательный центр», «Центр медиации»

Редакционная коллегия:

Селезнёва Юлия Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, директор Института детства ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»

Панферова Елена Владимировна, ответственный редактор, канд. психол. наук, доцент, заместитель директора Института детства ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Н36 **Начальное образование в новой реальности : направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики – 2025**: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Тула, 22–24 октября 2025 г.) / науч. ред. Ю. А. Селезнёва. – Чебоксары: Среда, 2025. – 243 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908083-11-9

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики – 2025». Издание посвящено комплексному анализу ключевых вызовов и перспектив развития системы дошкольного и начального образования. Статьи сборника охватывают широкий спектр проблем: от модернизации дидактических подходов и технологий до междисциплинарного осмысления феномена современного детства. Ключевое внимание уделяется вопросам цифровой трансформации образовательной среды, обеспечения целостности образовательного пространства через преемственность и эффективное взаимодействие всех его субъектов. Также в сборнике представлены результаты исследований и лучшие практики в области воспитания и развития личности ребенка, профессиональной подготовки и непрерывного роста педагогических кадров. Сборник адресован научным работникам, преподавателям, аспирантам и магистрантам педагогических вузов, учителям, воспитателям, педагогам-психологам и руководителям образовательных организаций. Статьи представлены в авторской редакции.

Минимальные системные требования:
PC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше ; 256 Мб (RAM) ; Microsoft Windows, MacOS; дисковод CD-ROM ; Adobe Reader

УДК 373.3(063)
ББК 74.202.4я43

© ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», 2025

© Издательский дом «Среда», 2025

ISBN 978-5-908083-11-9
DOI 10.31483/a-10767

Предисловие

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» представляет сборник материалов Международной научно-практической конференции **«Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики – 2025»**.

В сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам начального образования и подготовки учителя в условиях цифровой трансформации современного общества. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Модернизация содержания и технологий дошкольного и начального образования.
2. Цифровая трансформация образования: возможности, риски, компетенции.
3. Воспитание и развитие личности в современных социокультурных условиях.
4. Подготовка современного педагога: от профессионального стандарта к реальной практике.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Армавир, Видное, Владимир, Евпатория, Калининград, Коломна, Омск, Старый Оскол, Тула, Челябинск) России и Республики Беларусь (Минск).

Среди образовательных учреждений выделяются университеты и институты России (Армавирский государственный педагогический университет, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Государственный социально-гуманитарный университет, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Московский городской педагогический университет, Московский государственный лингвистический университет, Омский государственный педагогический университет, Российский государственный геолого-разведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет) и Республики Беларусь (Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Белорусский государственный университет культуры и искусств).

Большая группа образовательных организаций представлена колледжами, гимназиями, центром образования, учреждениями дополнительного образования.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, аспиранты, студенты, преподаватели вузов, учителя школ, педагоги учреждений дополнительного образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов Международной научно-практической конференции **«Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики – 2025»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Научный редактор
кандидат психологических наук, доцент,
директор Института детства
ФГБОУ ВО «ТГПУ имени Л. Н. Толстого»
Ю. А. Селезнёва

ОГЛАВЛЕНИЕ

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова С.Э. Становление читательской грамотности при работе со справочными текстами 9

Восканян А.Е. Родительские чаты в начальной школе как зона педагогического риска: анализ типичных конфликтов и способы их профилактики 13

Гладнева С.Г. Умение проводить анализ художественного произведения на уроках литературного чтения как профессиональное умение, формируемое у студентов педагогического вуза – будущих учителей начальных классов 18

Должанская Т.Ю. Ранняя профориентация детей и подростков – приоритетное направление в деятельности Минералогического музея МГРИ 21

Ледовская И.В. Виды учебных заданий при изучении дисциплины «Литература» на подготовительном отделении института русского языка как иностранного 25

Панова А.С. Комплексный подход к преподаванию сольфеджио на начальном этапе профессиональной подготовки будущих учителей музыки 29

Поморцева С.В. Формирование конструктивных умений младших школьников на уроках математики в начальной школе 34

Рощеня А.Л., Базанова Ю.С. Формирование у младших школьников навыков измерения площади плоских фигур как психолого-педагогическая проблема 40

Сафронова А.О. Наставничество старшеклассников над пятиклассниками как инструмент обеспечения преемственности поколений в школьном коллективе 44

Селезнёва Ю.А., Алексеева Е.П. Игра как деятельность для формирования функциональной грамотности младших школьников 48

Степанова Д.А. Формирование коммуникативных умений младших школьников как педагогическая проблема 52

Уметбаев А.Р. Формирование ответственности у младших школьников: проблема переноса механизмов саморегуляции из игровой в учебную деятельность 56

Филиппова О.Г., Королева О.Ю. Принципы развития коммуникативной эстетики речи младших школьников 59

Фоменко Н.В. Применение игровых технологий при обучении речевому этикету в начальной школе 67

Хирина Е.В. Игровые технологии в экологическом воспитании младших школьников: методический аспект 70

Швыряева И.В. Формирование событийного пространства начальной школы в цифровой среде: возможности, вызовы, перспективы 73

Шурыгина М.А., Лакизова Е.А., Аклеушева О.В. Модернизация содержания и технологий дошкольного и начального образования: взгляд в будущее 76

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ, РИСКИ, КОМПЕТЕНЦИИ

Кузьмин А.В. Аспекты формирования культуры информационной безопасности в процессе профессионального обучения в центрах профессиональной подготовки 80

Мельник А.А., Рыбак В.А. Возможности современных фитнес-браслетов и трекеров для отслеживания состояния детей: педагогический потенциал и психологические риски 87

Прошкин Д.К. Влияние цифровой среды на профессиональный выбор современных подростков: анализ рисков и барьеров 91

Сазонова В.А. Роль семьи и школы в формировании ценностных ориентаций личности в цифровую эпоху 94

Скутин А.А. Готовность будущих педагогов к использованию искусственного интеллекта в инклюзивной практике: аналитический обзор 97

Сойко Е.С. Цифровая трансформация образования в начальной школе: баланс возможностей, рисков и необходимых компетенций 101

Торопова Ю.В. Развитие у старшеклассников познавательных универсальных учебных действий на уроках информатики с помощью специальных заданий и приёмов 106

Яковлева А.В. Феномен цифрового выгорания педагогов в образовательной среде школы 109

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Буй Т.Т.Х. К проблеме формирования механизмов антиципации на русском языке у вьетнамских учащихся начального этапа обучения 112

Быкова Н.В. Патриотическое воспитание младших школьников в современных условиях: роль школьного музея и семейных историй 116

Власова Е.К. Единое воспитательное пространство школы: анализ взаимодействия советника по воспитанию с педагогами дополнительного образования 119

Волчегорская Е.Ю., Жукова М.В., Шишкина К.И., Фролова Е.В. Взаимосвязь между уверенностью в себе и академической успешностью младших школьников 122

Ворновская Н.И. К вопросу знакомства младших школьников с соматическим кодом национальной культуры 125

Гревцова Е.В., Жукова Ю.А. Особенности сюжетно-ролевой игры как средства профилактики девиантного поведения у старших подростков 129

Еремеева А.В. Использование игровых технологий в воспитательном процессе: практический опыт и результаты 133

Зотова В.В. К вопросу об особенностях психологической подготовки спортсменов по видам спорта «волейбол» и «рукопашный бой» 136

Качурина А.Н. Формирование гражданской активности у старшеклассников через участие в волонтерских проектах 138

Коваленко А.И. Проблема профессионального самоопределения старшеклассников: обзор эффективных форм профориентационной работы советника по воспитанию 141

Кудрина А.И. Влияние эмоционального интеллекта на учебную деятельность младшего школьника 145

Курочкина Е.С. Особенности эмоциональной сферы детей 4–5 лет: результаты диагностического исследования 148

Матвеева О.В., Дунаева Н.А. О влиянии поэзии С. Есенина на речевое развитие дошкольников 152

Нужнова Н.М., Савинова Л.Ю. Какими видят Орлят России современные младшие школьники? 157

Онешко Е.В. Воспитание гражданственности у младших школьников посредством внеурочной деятельности 164

Погодина О.А., Кашкина Д.О. Взаимодействие образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, родителей, НКО и учреждений культуры в области социальной инклюзии 167

Селезнёва Ю.А., Постникова О.М. Специфика формирования традиционных нравственных ценностей при реализации программы «Орлята России» 171

Скоторенко А.А., Гришина О.Г. Конспект интерактивного занятия «Мы помним! Мы гордимся!» как форма патриотического воспитания младших школьников 174

Уткина Ю.С. Организационно-педагогическая модель управления качеством сенсорного развития подростков с ОВЗ на основе цикла PDCA 178

Федяшина А.С. Формирование нравственных ценностей у младших школьников 183

Халилова В.В. Патриотическое воспитание старших школьников: от формальных мероприятий до осмысленных проектов 186
Цыркун Н.А. Воспитание характера у детей дошкольного возраста 188
Чернецкая Е.А. Воспитание толерантности в образовательной среде начальной школы 191
Шорина В.А. Формы организации оздоровительной деятельности с детьми 5–6 лет 195

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА К РЕАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Алисманова У.С. Профессиональное выгорание педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ: факторы риска и потенциальное влияние на образовательный процесс 198
Волоскова А.Д. Профессиональное выгорание педагога и его влияние на успешность учебной деятельности младшего школьника 203
Гладнева С.Г. Проблема методической трансформации литературоведческого анализа в системе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов 206
Гревцова Е.В., Паршина Т.Р. Имитационные игры как средство формирования представлений о профессии у старших подростков 209
Рощеня А.Л., Уткина Е.И. Развитие у педагогов коммуникативных умений в процессе самообразования 213
Седунова Л.М. Технология реализации перевернутой лекции в вузе 217
Тимошенко Н.Н. Формирование у студентов организационных умений в процессе управления деятельностью детского музыкального коллектива 221
Хвалей О.Д. Природоведческая практика на факультете начального образования: особенности проведения экскурсии в лес 224
Хорун Л.В. Подготовка учителя начальных классов в области естествознания: проблемы соотнесения содержания образования в современной школе и вузе 231
Цепеш В.В. Роль советника по воспитанию в профилактике эмоционального выгорания педагогов начальной школы: системная модель деятельности 233
Чижикова Н.В., Карманова В.В. Умение ставить цели как основа самоорганизации учебно-профессиональной деятельности будущего учителя музыки 236
Чубаров Е.В. Психологическое сопровождение работы тренера со спортсменами 9–14 лет на начальном и тренировочном этапах спортивной подготовки в автомобильном спорте (картинг) 240

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова Светлана Эдуардовна
старший методист
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-151005

СТАНОВЛЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ РАБОТЕ СО СПРАВОЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

Аннотация: *формированию функциональной читательской грамотности многие исследователи (Н.Ф. Виноградова, М.И. Кузнецова, Е.Э. Кочурова, В.Ю. Романова, А.А. Наумова) придают огромное значение. Читательская грамотность становится основой благополучия выпускника при социализации и дальнейшем самообразовании. На основе теоретического анализа научно-педагогической литературы в статье актуализированы этапы организации работы со справочными текстами, рассмотрены методические приемы, которые возможно продуктивно использовать на уроках в начальной школе. Раскрыты особенности анализа и интерпретации текстов с целью развития функциональной читательской грамотности. Приведены примеры заданий к аннотации, понятию, пояснению к иллюстрации.*

Ключевые слова: *читательская грамотность, младший школьник, справочные тексты, читательские умения.*

Читательская грамотность является не только ключевым показателем функциональной грамотности обучающихся, но и фактором самообразования и развития выпускника для успешного участия в жизни общества. На современном этапе образования важно научить школьников правильно обрабатывать различные тексты при выполнении учебной или жизненной задачи, находить в них содержательные и языковые сообщения для результативного использования информации. Н.Ф. Виноградова определяет понятие «читательская грамотность» как потребность, готовность и способность обучающихся осуществлять читательскую деятельность через смысловое чтение с целью обработки информации текстов для использования в личных целях [3]. Смысловое чтение – осознанное чтение, позволяющее погрузиться в смысл, вычленить главную и второстепенную информацию. Это основа читательской грамотности [2; 5]. Обучающиеся должны уметь читать осмысленно разные тексты: информационно-содержательные (научная (научно-познавательная) статья; учебный очерк; художественное произведение; тезис), инструктивные (деловая информация (правило, алгоритм, разъяснение, алгоритм); тексты-символы (графики, модели, таблицы); сюжеты текстовых математических задач) и справочные (словарная статья, суждение, понятие, примечание, пояснение к

иллюстрации, аннотация) [1]. Не должно быть формального чтения, а для этого обучающимся нужно предоставлять возможность выполнять задания, строить рассуждения на основе информации текста, формулировать выводы. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования работа со справочными текстами является планируемым результатом. Со справочными текстами школьники встречаются на каждом уроке в начальной школе. Однако зачастую учителя используют только метод объяснения при работе со словарной статьей, понятием, аннотацией. Какие методы и приемы необходимо использовать для развития читательской грамотности обучающихся? Прежде всего определим формируемые читательские умения: находить интерпретировать и анализировать информацию, формулировать выводы, оценивать содержание и языковые особенности текста. Следовательно, при чтении справочных текстов важно развивать эти умения.

Опишем особенности справочных текстов. Справочные тексты, по определению Н.Ф. Виноградовой, «краткое или развернутое суждение об объектах окружающего мира, включающее основные и дополнительные сведения о них». Как мы видим, это краткий, научный текст. Соответственно мы не можем переносить технологии работы с информационно-содержательными текстами на справочные тексты. Ключевым моментом работы обучающихся с этими текстами является понимание содержащейся в них информации, а не механическое ее запоминание. Также важны другие умения. Например, если ученик работает со словарем, то ему требуется знание структуры словаря, особенностей словарной статьи, назначения указателей и помет (алфавитный порядок, тематический, расположение грамматических характеристик слова, его значения, примеров) [4]. Поэтому в классной библиотечке должны быть справочники, энциклопедии, словари, чтобы при необходимости младшие школьники могли к ним обращаться. Обучающиеся должны уметь работать с теми справочными материалами, которые содержатся в учебниках, и также с теми, которые они находят самостоятельно при выполнении учебной задачи.

Для понимания информации справочных текстов считаем продуктивными следующие методические приемы: 1) организация наблюдения за языковым наполнением справочного текста с целью выявления ключевых слов; 2) выявление закономерностей и связей между понятиями в тексте; 3) соотнесение содержащейся в справочном тексте информации с той информацией, которая изучается на уроке. Данная последовательность работы приводит к тому, что научный язык справочных текстов становится понятным и доступным для младших школьников.

Как правило, работа со справочными текстами организуется на разных этапах урока. На этапе изучения материала главным методическим приемом становится анализ справочного текста. Например, при анализе понятия можно предложить школьникам проиллюстрировать каждое слово. Это может быть словесное рисование, и схематическое изображение слов (инфографика). Результатом такого анализа является построение рассуждения о предмете изучения. Объяснение учителя может сопровождать, начинать или завершать аналитическую работу младших школьников. На данном этапе важно задавать обучающимся вопросы на понимание:

«Почему это так называется?», «Какие признаки понятия ты обнаружил?», «Как объяснить это понятие однокласснику, который пропустил урок?» На этапе закрепления материала обучающиеся проверяют правильность собственного понимания справочного текста. Школьники выполняют практические задания и постоянно обращаются к изученному понятию. На данном этапе важно задавать младшим школьникам вопросы на уточнение: «Как понятие помогает выполнить задание?», «Какие признаки понятия помогли правильно выполнить задание?». На этапе самостоятельной работы со справочными текстами обучающиеся расширяют или дополняют полученные знания. На данном этапе важно задавать младшим школьникам вопросы: «Верно ли ты понял?», «Где можно проверить информацию?».

Среди справочных текстов особо выделяется аннотация – краткое описание содержания книги, цель которой заинтересовать читателя. В Федеральной рабочей программе по учебному предмету «Литературное чтение» среди предметных результатов указаны: со 2 класса – ориентироваться в книге, в том числе по аннотации, а в 3–4 классах – использовать в соответствии с учебной задачей аппарат издания (аннотацию, предисловие, приложение, сноски, примечания). Младшие школьники обращаются к аннотации при выборе книги, например, при организации учителем проектной или исследовательской деятельности. При поиске информации обучающимся нужно выбрать справочную литературу, книги, которые помогут в исследовании. Нужно научить школьников обращать внимание не только на обложку, но и внимательно прочитывать аннотацию. Для того чтобы использовать информацию текста аннотации, обучающиеся должны уметь найти, о чем книга, чему учит, кто герои, для какой возрастной категории школьников рекомендована книга. На основе этого обучающиеся делают выбор. Также можно предлагать специальные тренировочные задания.

Приведем примеры заданий к аннотациям.

1. Для поиска ответа на вопрос «Почему соболей изображают на гербах городов и регионов России?» Петя взял в библиотеке книги. Прочитайте аннотации этих книг. Выберите книгу, которая поможет Пете в исследовании.

2. Аня, ученица четвёртого класса, прочитала книгу Виктора Потиевского «Рисса. Повесть о рыси». Изучите аннотацию.

Виктор Потиевский создал целую серию захватывающих повестей о жизни диких животных. Есть в этих историях что-то очень личное: тут и приключения, и борьба за жизнь, и героизм, и, самое главное, – правда. Словно зверь сам делится с вами своей историей, словно он наконец смог заговорить, чтобы рассказать нам о преданности и любви, о том, что значит быть хорошим... не зверем – человеком. Все тайны жизни диких животных, истории заповедного лесного мира Русского Севера – глазами рыси Риссы и лося Большой Уг.

Для детей среднего школьного возраста.

Среди отзывов, размещённых на сайте книжного магазина, найдите отзыв, который написала Аня.

Иллюстрации расширяют текстовую информацию, делают ее более понятной и интересной. Пояснение к иллюстрации помогает осмыслить

изображение. Например, при знакомстве со сказом П. Бажова «Серебряное копытце» предложите младшим школьникам рассмотреть панно и прочитать пояснение (рис. 1).

Рис. 1. Панно «Серебряное копытце»

По мотивам сказа художники творческой мастерской «Палешане» в 2002 году создали декоративное настенное панно «Серебряное копытце». Оно вошло в серию работ в технике палехской миниатюры, которая выставлена сейчас в Бажовском зале Музея истории камнерезного и ювелирного искусства.

Попросите обучающихся найти ответы на вопросы:

– «По какому произведению создано панно? Приведите доказательство из текста»;

– «Где можно увидеть панно?»;

– «В какой технике написано панно?» и др.

Дополнительно можно предложить обучающимся подумать, в каком справочном источнике найти информацию о технике палехской миниатюры.

Для того чтобы школьники могли успешно работать со справочной информацией, задания к справочным текстам необходимо предлагать для работы в парах, в группах, а затем, когда обучающиеся усвоят приемы работы, предлагать выполнить индивидуально. Систематическая работа со справочными текстами позволит школьникам находить дополнительную информацию, изучать понятия, пользоваться информацией примечаний, пояснений, словарных статей, аннотаций. Мы считаем, что такая работа способствует становлению читательской грамотности младших школьников.

Список литературы

1. Виноградова Н.Ф. Десять советов учителю по формированию читательской грамотности младших школьников / Н.Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2017. – №1. – С. 3–7. DOI 10.12737/24454. EDN YHOISD

2. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник; Вентана-Граф, 2018. – 288 с. EDN YPCEXZ

3. Кузнецова М.И. Особенности работы над читательской грамотностью на уроках русского языка в начальной школе / М.И. Кузнецова, В.Ю. Романова // Научно-методические идеи Н.М. Шанского в контексте современного филологического образования: материалы международной научно-практической конференции. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2017. – С. 253–259. EDN ZUNISP

4. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов / М.Р. Львов. – М.: Академия; Высшая школа, 1999. – 272 с.

5. Хомякова И.С. Смысловое чтение как основа читательской грамотности младшего школьника / И.С. Хомякова // Вестник Белгородского института развития образования. – 2018. – №4 (10). – С. 74–79. EDN PMHYII

Восканян Антонина Евгеньевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОДИТЕЛЬСКИЕ ЧАТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ЗОНА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РИСКА: АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ КОНФЛИКТОВ И СПОСОБЫ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ

Аннотация: *в статье рассматриваются родительские чаты в начальной школе как специфическая зона педагогического риска, где могут возникать конфликты между участниками образовательного процесса. Анализируются типичные ситуации, приводящие к недопониманию и спорам между родителями и учителями. В работе выделяются ключевые причины, способствующие возникновению конфликтов, такие как недостаточное общение, проблемы детей (поведенческие или учебные), недовольство родителей образовательным процессом, предвзятость и предрассудки участников взаимодействия в отношении друг друга и эмоциональные факторы. Особое внимание уделяется методам профилактики конфликтов, включая создание четких правил общения в чатах, развитие навыков эффективной коммуникации, организацию регулярных встреч для обсуждения возникающих вопросов и пр. Результаты исследования подчеркивают важность активного участия педагогов в управлении родительскими чатами и необходимости создания конструктивной атмосферы для сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. Статья представляет интерес для педагогов, психологов и исследователей, занимающихся вопросами взаимодействия семьи и школы.*

Ключевые слова: *родительский чат, конфликт, профилактика конфликта, начальная школа.*

Важным фактором, обеспечивающим благополучное физическое и психическое состояние школьников, высокие академические результаты и активное участие в социальной жизни школы, а также имеющим значительный воспитательный потенциал, является взаимодействие между образовательной организацией и семьей. Современная форма взаимодействия между школой и семьей, которая обусловлена технологическим прогрессом, социокультурными изменениями и научно обоснованным подходом к оптимизации процесса обучения, это родительские чаты. С одной стороны, это виртуальное пространство позволяет родителям обмениваться информацией, обсуждать вопросы, касающиеся учебного процесса, а также делиться опытом, то есть заметно упрощает коммуникацию родителей как между собой, так и с учителем. С другой стороны, недостаток невербальных сигналов (жестов, интонации), неправильная интерпретация намерений и действий учителя и других родителей, эмоциональная распущенность отдельных участников чата могут негативно повлиять на атмосферу и в чате, и в классе. Условия начальной школы, где эмоциональная вовлеченность родителей высока, а их ожидания от образовательного процесса значительно различаются, определяют родительские чаты как зону педагогического риска. В связи с этим необходимо проанализировать типичные конфликты и предложить способы их профилактики.

Родительский чат представляет собой группу в мессенджере (ВКонтакте, Telegram) или на платформе (Сферум, Max), созданную для общения родителей учеников одного класса или группы в образовательном учреждении. Из представителей школы, помимо классного руководителя, подобная группа может содержать завучей, системного администратора и др. Основная функция родительского чата – обмен информацией, касающейся образовательного процесса (изменения в расписании, домашнее задание, даты родительских собраний и т. д.). Также он служит для 1) обсуждения вопросов, связанных с организацией совместных мероприятий (экскурсии, праздники и другие активности); 2) обсуждения насущных проблем таких, как нарушение дисциплины на уроках, конфликты между учениками и т. д., и выявление путей их решения; 3) предоставления обратной связи; 4) формированию сообщества родителей, что способствует укреплению связей и взаимопомощи. Таким образом, родительский чат является важным инструментом для улучшения коммуникации между родителями и учителями и создания более сплоченного коллектива вокруг образовательного процесса. Тем не менее, как было указано выше, нередко родительский чат используется не по назначению и становится площадкой для конфликтов.

Конфликт между учителями и родителями характеризуется психологами как педагогический ввиду его непосредственного влияния на учебно-воспитательный процесс и сложности разрешения [6]. С.В. Баныкина определяет педагогический конфликт как «возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающую

конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин» [1; 11–12]. Согласно исследованиям И.А. Савченко, между учителем и родителями конфликт может быть межличностный (конфликт между конкретным родителем и педагогом) иди личностно-групповой (между родителями и педагогом) [4]. Отметим также, что «характер конфликта между педагогами и родителями различается по: времени протекания (длительный или кратковременный); степени проявленности (явный или скрытый); степени осознанности (адекватно или неадекватно осознанные); типу целей (конструктивные и деструктивные); по итогам для каждой из сторон (конфликты с «нулевой суммой» – выигрыш – проигрыш, или с «ненулевой суммой» – выигрыш – выигрыш); по степени однородности участников (гомогенные и гетерогенные); по степени структурированности и институциализации (полностью или частично); по способам регулирования (управление, согласование, разрешение)» [5]. Таким образом, характер конфликта между участниками образовательного процесса зависит от разных факторов, влияющих также на путь его разрешения и профилактики.

Рассмотрим актуальные причины возникновения педагогических конфликтов: «разная степень мировоззрения и педагогической культуры; – проблемы семейного воспитания; потребительская позиция родителей к школе; – профессиональная некомпетентность учителя; неравенство социальных статусов (например, «богатые» родители); недопонимание родителями сложности образовательного процесса и его зависимости от многих факторов; – столкновение лидирующих позиций конфликтующих сторон и т. д.» [6, с. 219]. Недостаточное общение, проблемы детей (поведенческие или учебные), недовольство родителей образовательным процессом, предвзятость и предрассудки участников взаимодействия в отношении друг друга и эмоциональные факторы в качестве причин конфликтов выделяют Н. В. Жадько, М. М. Безруких [2]. Обобщив все вышеизложенное, можно сделать вывод, что конфликты между учителями и родителями имеют разный характер и причины, это разнообразие подчеркивает сложность взаимодействия между педагогами и родителями, а также необходимость индивидуального подхода к каждому конфликту для его эффективного разрешения. Проанализируем типичные конфликты между родителями и учителем.

1. Родители не согласны с оценками, которые выставляет учитель, поэтому пишут об этом сообщение в общий чат, чтобы выяснить, есть ли еще кто-то, кому учитель, по их мнению, незаслуженно занижает оценки. Причина конфликта заключается в разных представлениях о знаниях ребенка у учителя и его родителей, в результате последние характеризуют оценки как необоснованные и несправедливые. Обсуждение этого в родительском чате создает пространство для коллективного выражения недовольства, что может привести к формированию группы поддержки, которая, в свою очередь, оказывает давление на учителя.

2. Родители не видят необходимости в выполнении проектной деятельности в начальной школе и в негативной форме сообщают это в родительский чат. В качестве аргументов выдвигают: 1) обязательное участие всей семьи для его реализации, поскольку учащийся начальных классов один не сможет найти и проанализировать большое количество

информации, структурировать текст и подготовиться к защите проекта; 2) нехватка времени на помощь ввиду наличия у родителей работы; 3) недостаточность мотивации выполнять такой объем работы за одну оценку или вовсе ее отсутствие и др. Конфликт обоснован недопониманием родителей хода образовательного процесса и роли проектной деятельности в нём.

3. Учитель написал в родительский чат замечания по поводу дисциплины на уроках, не называя конкретных фамилий и не переходя на личности, для того, чтобы обратить внимание родителей на поведение детей и общую дисциплинарную обстановку в классе. Реакция следующая: часть родителей оставила сообщение без ответа, другая часть поставила реакцию, остальные высказали свое мнение. Высказавшиеся попытались догадаться, кто нарушает дисциплину на уроках, и предложили учителю обсуждать этот вопрос с конкретными родителями, не справившимися с воспитанием своего ребенка. Подобные сообщения привели к конфликту как с учителем, так и с родителями. Нежелание работать в команде и поиск виноватых, сопровождающиеся негативом и высокой эмоциональностью, стали причиной конфликта.

4. При общении с учителем в чате родители ненавязчиво, но регулярно делают акцент на его статусе молодого специалиста. Восприятие молодого специалиста как менее опытного и, следовательно, менее компетентного в вопросах обучения и воспитания основано на стереотипах о том, что возраст и опыт напрямую связаны с профессиональными навыками. Они акцентируют свое внимание на этом аспекте, потому что считают, что недостаток опыта педагога повлияет на обучение их детей. Важно понимать, что регулярное упоминание статуса молодого специалиста может привести к снижению уверенности в себе у учителя. Это может негативно сказаться на его профессиональной деятельности, мотивации и желании развиваться в своей профессии. Данная динамика может способствовать созданию напряженной атмосферы в классе. Таким образом, мы рассмотрели типичные конфликты между родителями и учителем, предложим способы их профилактики.

На уровне школы этот вопрос может быть урегулирован в рамках педагогического совета, на котором принимается положение об этике группового общения в социальных сетях и мессенджерах для родителей (законных представителей) обучающихся [3]. Это положение содержит следующие разделы: общие положения и правила общения. В результате, для каждого чата будут действовать одни и те же правила, в том числе и последствия их несоблюдения.

На уровне конкретного класса профилактика конфликтов будет результативна, если взаимодействие в родительских чатах между учителем и родителями представляет собой: регулярное информирование и обратная связь; создание открытой и безопасной коммуникационной среды, где родители могут свободно задавать вопросы и выражать свои опасения. Это можно достичь через создание анонимных онлайн-опросов или анкетирования; проведение совместных мероприятий (родительские собрания, круглые столы и пр.), которое способствует укреплению взаимопонимания между родителями и учителями, что может снизить уровень конфликтности; обучение педагогов навыкам разрешения конфликтов (курсы

конфликтологии, мастер-классы от действующих психологов и круглые столы), что позволит им более эффективно справляться с возникающими конфликтами и предотвращать их эскалацию; установление четких правил общения в родительских чатах. Важно договориться о четких правилах посредством обсуждения или интерактива, чтобы каждый был вовлечен в их обсуждение; назначение модераторов для контроля за содержанием обсуждений в чатах, что поможет предотвратить конфликты и поддерживать диалог. Модератором может быть любой участник коммуникации или бот, запрограммированный на удаление сообщений, содержащих определенные слова; организацию индивидуальных встреч между учителем и родителями для конструктивного обсуждения проблем в спокойной обстановке в случае возникновения конфликтной ситуации.

Таким образом, конфликты между учителями и родителями в родительских чатах являются многогранным явлением, требующим комплексного подхода к их профилактике и разрешению. Эффективная коммуникация, регулярное информирование и создание доверительной атмосферы являются ключевыми факторами для снижения уровня конфликтности и улучшения взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Устойчивые отношения между учителями и родителями способствуют созданию положительного образовательного климата, что в конечном итоге отражается на успеваемости и эмоциональном благополучии учеников.

Список литературы

1. Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С.В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира / под ред. Е.И. Степанова. – М.: УРСС, 2001. – С. 278–301.

2. Жадько Н.В. Взаимодействие педагога и родителя: причины проблем и варианты их решения / Н.В. Жадько, М.М. Безруких // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1. №6 (95). – С. 7–21.

3. Правила общения в родительских чатах и мессенджерах // МБОУ ООШ №36 г. Белгорода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://belschool36.my1.ru/_tbkp/2021–2022/polozhenie-pravila-obshhenija-v-messendzherakh.pdf (дата обращения: 30.09.2025).

4. Савченко И.А. Конфликты в образовательной организации в условиях организационных изменений / И.А. Савченко // Конфликтология / nota bene. – 2018. – №2. – С. 24–35. EDN XSBGNF

5. Степанова О.С. Исследование характера конфликтов между родителями и педагогами в образовательной организации / О.С. Степанова, А.А. Николаева// Педагогика и просвещение. – 2020. – №4. – С. 1–17. – DOI: 10.7256/2454-0676.2020.4.30961. EDN KTTAAJ

6. Филатова В.С. Проблема педагогических конфликтов, возникающих между учителем и родителями учеников / В.С. Филатова, А.С. Камынина, Е.И. Пикалова // Аллея науки. – 2017. – Т. 2. №15. – С. 724–727.

Гладнева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

УМЕНИЕ ПРОВОДИТЬ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ УМЕНИЕ, ФОРМИРУЕМОЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация: *в статье представлена попытка описать и структурировать содержание профессионального умения проводить анализ художественного произведения на уроках литературного чтения, а также трудности формирования этого комплексного умения у студентов педагогического вуза – будущих учителей начальных классов.*

Ключевые слова: *школьный анализ художественного произведения, уроки литературного чтения, профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов.*

Работа с текстом художественного произведения занимает основное место в структуре уроков литературного чтения. От того, насколько глубоко и разносторонне будет представлен этот анализ для младших школьников, зависит их уровень литературного развития, а также эффективность нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения. Соответственно, умение проводить анализ художественного произведения – одно из основных профессиональных умений, которые необходимо освоить будущим учителям начальной школы за время профессиональной подготовки.

О значимости и сложности формирования данного умения неоднократно упоминается в научной и методической литературе. Большое внимание вопросам подготовки будущих учителей начальных классов к проведению анализа художественного произведения на уроках литературного чтения уделяется в трудах О.В. Сосновской, Т.В. Рыжковой, М.П. Воюшиной, Н.Н. Светловской, Т.С. Пиче-Олл и др. [1; 3–5].

Умение проводить анализ художественного произведения на уроках литературного чтения – сложное профессиональное умение, оно складывается из комплекса следующих составляющих:

– умение выполнять литературоведческий анализ художественного произведения. Такой анализ необходим при подготовке к уроку. Он позволяет выявить особенности содержания и формы произведения, раскрыть замысел автора, наметить значимые места в развитии сюжета, осмыслить систему художественных образов и роль каждого их них в раскрытии идеи произведения, увидеть особенности языка и стиля. Литературоведческий анализ, как правило, проводится по четко выстроенному плану, в котором последовательно выделяются аспекты содержания

произведения (тема, идея, проблематика) и художественной формы (композиция, сюжет, художественные образы, языковые особенности);

– умение выстроить логику анализа художественного произведения для изучения его младшими школьниками на уроке литературного чтения. Логика анализа художественного произведения, как правило, отражена в образовательной программе (рабочей программе по литературному чтению) и в учебнике по литературному чтению. Соответственно, учитель при проведении урока не «изобретает» логику анализа художественного произведения с нуля.

Но для того, чтобы работа на уроке не противоречила концепции, изложенной в образовательной программе и в учебнике, необходимо соотнести собственное понимание художественного замысла и воплощения этого замысла через используемые писателем художественные средства с концепцией составителей программы. Здесь важно определить: что будет самым главным при изучении художественного произведения на уроке. Отсюда будет зависеть и проектирование целей урока, и построение всего урока, не только анализа художественного произведения. Самая большая трудность в проектировании общей концепции анализа художественного произведения – то, что логика анализа художественного произведения существенно отличается от логики традиционного литературоведческого анализа.

На существование такого отличия неоднократно обращали внимание и О.В. Сосновская, М.П. Воюшина [1; 5] и другие методисты. Отсюда возникла существующая в методике начального литературного образования концепция выделение следующий направлений анализа художественного произведения в начальной школе: анализ развития действия, анализ художественных образов, анализ языка и стиля, проблемный анализ. Но знание студентом особенностей каждого вида анализа лишь косвенно сможет помочь ему построить общую логику анализа конкретного произведения. Осложняет работу необходимость учета жанровых особенностей при анализе произведения на уроках литературного чтения. Получается, что в методике обучения студентов – будущих учителей начальных классов – логике анализа художественного произведения на уроках литературного чтения приходится просто называть различные подходы к работе и направления такой работы, но это не поможет студенту ответить на вопрос: как, в какой последовательности надо выстроить анализ, чтобы за время, отведенное для анализа художественного произведения на уроке, максимально глубоко раскрыть перед младшими школьниками весь содержательный и эстетический потенциал конкретного шедевра литературного искусства. Единственное, о чем можно с уверенностью говорить при обучении построения общей концепции анализа – это то, что анализ художественного произведения на уроке литературного чтения должен заканчиваться осмыслением идеи художественного произведения, даже если этот анализ начинался как раз с выделения этой идеи. В таком случае осмысление идеи будет осуществляться на более глубоком уровне;

– умение конкретизировать общую логику анализа посредством предварительного (на этапе подготовки к уроку) формулирования вопросов для беседы по произведению, подбора различных приемов анализа и расположения вопросов и различных видов работы в ходе урока в соответствии с выстроенной ранее общей логикой анализа. Здесь на помощь

учителю придут вопросы к тексту, предлагаемые авторами учебников. Но дело в том, что таких вопросов может оказаться совсем немного, и учителю их может быть явно недостаточно. Кроме того, анализ художественного произведения на уроке литературного чтения должен представлять собой свободное совместное рассуждение учителя и учащихся над прочитанным вслух. Без подробного продуманного заранее перечня вопросов и заданий, представленного в разработке урока, выстроить такое свободное рассуждение будет крайне затруднительно, особенно если педагог только начинает свою профессиональную деятельность;

– умение оперативно реагировать на ответы детей на заранее спроектированные вопросы. Это умение будет востребовано непосредственно при реализации урока. Чтобы совместное размышление учителя и учащихся нал произведением вслух на уроке получилось, нужно не просто соглашаться или не соглашаться с ответами учащихся, не просто уметь оценить эти ответы, но и живо, непосредственно реагировать на мысли детей, звучавшие в их ответах, развивать эти мысли, что поможет ребенку увидеть не только фактический смысл, но и контекст произведения, осознать каждому из учеников собственное отношение к прочитанному. Как показывает опыт проведения занятий по методике начального литературного образования со студентами 2–3 курсов очной и заочной форм обучения в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого, освоить такое умение студентам, как правило, бывает достаточно сложно в том случае, если они сами поверхностно разобрались в произведении, если формально подошли к подготовке урока, просто взяв за основу уже готовую концепцию, выстроенную в учебнике и в методических рекомендациях, не прочувствовали всей глубины и эстетической выразительности произведения, не знакомы или плохо знакомы с реалиями, изображенными в произведении, или с историей создания произведения. Необходимо также отметить, что анализ художественного произведения невозможен без творческого осмысления прочитанного. Здесь важно учитывать, что творческий подход к чтению и анализу художественного произведения значим как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Получается, что учителю начальных классов в профессиональной деятельности нужно не только самому обладать способностью применять творческий подход к анализу художественного произведения, но и научить этому младших школьников. По мнению Г.М. Первовой, задача учителя – «поддерживать естественный ход интеллектуально-эмоционального развития детей посредством точной организации и научного управления процессом чтения как общения с учётом специфики литературного учебного материала и законов восприятия искусства, постепенного увеличения самостоятельности в читательской деятельности детей» [2, с. 209].

Таким образом, формирование у будущих учителей начальных классов умения проводить анализ художественного произведения – сложная методическая задача, но без ее решения фактически невозможно будет подготовить профессионалов, могущих успешно реализовать программы по литературному чтению.

Список литературы

1. Воюшина М.П. Модернизация литературного образования и развития младших школьников / М.П. Воюшина. – СПб.: Сударыня, 2007. – 318 с. EDN QWGWNP

2. Гареева Г.Ф. Проблемы анализа художественного произведения в школе / Г.Ф. Гареева // Вестник Башкирского университета. – 2008. – №1. – С. 209–219. EDN IPVFDR

3. Рыжкова Т.В. Литературное развитие младших школьников: учебное пособие / Т.В. Рыжкова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 381 с.

4. Светловская Н.Н. Методика обучения творческому чтению: учеб. пособие для вузов / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 305 с. EDN CAZVKR

5. Сосновская О.В. Методика чтения и литературы / О.В. Сосновская // Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2008. – С. 77–194.

Должанская Татьяна Юрьевна
канд. геол.-минерал. наук, старший преподаватель
руководитель Минералогического музея
ФГБОУ ВО «Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе»
г. Москва

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ – ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МИНЕРАЛОГИЧЕСКОГО МУЗЕЯ МГРИ

Аннотация: *статья посвящена вопросу разнообразных программ дополнительного образования и довузовской подготовки детей и школьников, формам и методам ранней профориентации в науках о Земле, реализуемые сотрудниками Минералогического музея МГРИ.*

Ключевые слова: *популяризация наук о Земле, профориентация, дополнительное образование, детско-юношеское геологическое движение.*

В последние годы в российском образовании, как известно, проходит модернизация системы общего и профессионального образования, направленная на изменение качества комплексного образовательного процесса и формирование более тесной связи начальной, средней и высшей школ. Всё больше и больше различных проектов, связанных с дополнительным образованием, популяризацией науки и профориентацией, инициируется на государственном и региональном уровнях [6]. В настоящий период, в ходе выполнения задач Президента, ставятся цели по повышению мотивации молодёжи к выбору инженерных, технических и естественнонаучных специальностей.

Понимание важности усиления целостности и не прерывности образовательного процесса, с привлечением внимания к стартовым, начальным этапам профессиональной карьеры, определило одно из главных направлений в многогранной деятельности Минералогического музея Российского государственного геологоразведочного университета им. Серго Орджоникидзе (МГРИ). Сотрудники Музея осуществляют концепцию долгосрочной, пролонгированной социально-профессиональной подготовки учащихся от дошкольного уровня до старшеклассников, целенаправленное развитие способностей к жизненному и профессиональному самоопределению, а также информационно-просветительскую и социальную

поддержку детей и школьников, в том числе, детей с проблемами здоровья, их педагогов и семей.

В течение четверти века сотрудники Минералогического музея реализуют широкий спектр профориентационных и тематических проектов для учащихся всех уровней, участвуя в общероссийском Детско-юношеском геологическом движении, общей идеей которых является предоставление возможности широкой детской и школьной аудитории прикоснуться к новому для них миру науки на примере демонстрации и изучения естественнонаучных и природных объектов внутри и вне музейного пространства [1].

Естественнонаучная направленность образовательных мероприятий (тематические циклы, кружки, клубы, экскурсии) для школьников и детей разных социальных групп позволяет развить интерес к циклу наук о Земле [4], развивать у подростков раннюю профессиональную ориентацию в этой области, формировать у детей стремление к осведомлённости об окружающем мире и способность визуального восприятия адаптированной минералогической информации в музейном пространстве. Кроме того, краеведческий компонент предлагаемых образовательных услуг, знакомство с природными объектами – минералами, которые можно увидеть в родном городе и в путешествии, может рассматриваться как часть национально-регионального компонента и основывается на принципах, общих для системы среднего образования России, и направлено «на реализацию качественно новой личностно-ориентированной модели массовой начальной и средней школы», как того требует «Федеральный компонент государственного стандарта общего образования» [6].

Опыт профориентационной работы с традиционной для вузов школьной аудиторией был применён нами для проведения мероприятий с дошкольной аудиторией и начальной школой. Внутримузейная экскурсия, экспериментариум или мастер-класс носят для малышей не только познавательный характер, это «живой» рассказ профессионалов о своей профессии, путешествиях, находках, сопровождающийся презентациями и демонстрацией прекрасных кристаллов или минералов, которые умеют светится, как светлячки, – что никого не оставляет равнодушными.

Создание внутри Музея, так называемого «детского слоя», позволил расширить возрастные рамки наших слушателей и гостей, приглашая к разговору дошкольников, их родителей и воспитателей. В связи с этим, в Музее сформирован целый блок популярных программ, по которым осуществляется ряд проектов – «Нескучный музей» (2005–2025 гг.), «Университетские субботы» (2013–2023 гг.), «Музей вызывали?» (2006–2025 гг.), «Уроки на природе» (1999–2025 гг.); работает кружок для младших школьников с еженедельными занятиями, в том числе, и в дистанционной форме [5].

Выездные выставки «одного дня» по программе «Музей вызывали?» с проведением увлекательных мастер-классов, практикуются нами в детских садах г. Москвы (чаще всего, в учреждениях Юго-Западного округа), в общеобразовательных школах, детских социальных и реабилитационных центрах (например, в Центре психологической диагностики г. Москвы), имеющие востребованность и положительный отклик от воспитателей и родителей. Малыши впервые видят прекрасные творения

природы – минералы у себя на парте, могут их потрогать, изучить простые свойства, полюбоваться кристаллами, их цветом и прозрачностью.

Неоднократно на территории Минералогического музея были организованы общемосковские Детские минералогические фестивали для дошкольников и младших школьников. Дети готовили свои выставки, выступления, стихи, представляли домашние или классные коллекции, школьные музеи, делали опыты, делились результатами своих походов и исследований, представляли костюмированные композиции.

Рис. 1. Маленькие посетители в зале Минералогического музея МГРИ, рассматривают крупные кристаллы кварца

В этих мероприятиях, как нельзя лучше, формируется общая непрерывная «нить» по формуле «семья – школа – вуз – профессионал», которая является идеалом в воспитательном и образовательном пространстве любого общества. Многие наши маленькие гости и подопечные в последствии становятся слушателями Школьного факультета МГРИ, студентами и аспирантами Университета, молодыми специалистами горно-геологической отрасли России.

Итак, профориентационные и просветительские проекты Минералогического музея МГРИ – уникальная коммуникационная площадка для развития непрерывной системы образования в естественнонаучной секторе знаний. Мероприятия проектов нацелены на решение острых проблем в профессиональной ориентации современного отечественного образования, выявленных при социальном мониторинге, на основе многолетнего научного, практического и педагогического опыта сотрудников и преподавателей Музея. К ним относится общая переориентация тематики довузовской профориентации; увеличение процента выпускников общеобразовательных учреждений, выбирающих естественнонаучные и

инженерно-технические специальности; возврат к традиционным для нашей страны профессиям, связанным с трудностями, путешествиями и освоением огромных пространств России; пропаганды профессий горно-геологического профиля, их значимости, романтизма, социальной привлекательности. Программы Минералогического музея, нацеленные на раннюю профориентацию, полученный опыт в возможности увлечь маленького человека, привить ему чувство восхищения красотой и неповторимостью окружающего мира, желанием ещё раз прикоснуться к творениям природы, а может быть, и самому найти в поездах и путешествиях что-то необычное, – все это рассматривается нами как устранение дефицита детских образовательных структур и проектов указанного цикла наук, информационное пополнение школьных и довузовских дисциплин, как выполнение социального заказа на появление интереса в детской и молодёжной среде к инженерному и естественнонаучному образованию, на развитие и воспроизводство кадрового состава общества.

Список литературы

1. Концептуальная модель детско-юношеского геологического движения в России / С.В. Белов, Н.В. Трусова [и др.]. – М.: Геоинформмарк, 2001. – 64 с.

2. Верчеба А.А. Профессиональные образовательные геологические мероприятия во внеаудиторное время / А.А. Верчеба, Т.Ю. Должанская // Новые идеи в науках о Земле: тезисы доклада XIV Международной научно-практической конференции. – М.: Российский государственный геологоразведочный университет, 2019. – С. 312–313. EDN HKKLWU

3. Должанская Т.Ю. Минералы. Энциклопедия для детей / Т.Ю. Должанская. – М.: РОСМЭН, 2024. – 96 с.

4. Должанская Т.Ю. История России в камне. Экспонаты Минералогического музея МГРИ / Т.Ю. Должанская. – М.: Российский государственный геологоразведочный университет, 2022. – 120 с.

5. Должанская Т.Ю. Вспоминаю и благодарю (к 35-летию Минералогического музея МГРИ) / Т.Ю. Должанская // Homo Museicus: о музейных профессиях и людях музея: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Государственный Дарвиновский музей, 2024. – С. 45–49.

6. Законодательство в образовании: сборник основных нормативно-правовых документов в области образования. – М.: Современный гуманитарный университет, 2019. – 161 с.

Ледовская Инна Викторовна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВИДЫ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛИТЕРАТУРА» НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ ИНСТИТУТА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: *в статье анализируется комплекс заданий, рекомендуемых к использованию на первоначальном этапе изучения дисциплины «Литература» и апробированных на подготовительном отделении института русского языка как иностранного Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. Рассматриваемые задания включены в практикум учебного пособия «В мире русской литературы» [2; 3], реализующий системный подход, необходимый для формирования у обучающихся актуальных учебных и профессиональных компетенций.*

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, задания вопросно-ответного характера, задания с выбором одного правильного ответа, задания на установление последовательности, задания на сопоставление явлений, системный подход.*

Освоение дисциплины «Литература» на подготовительном отделении института русского языка как иностранного Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого соответствует решению нескольких задач. Предшествующий этап учебной деятельности обучающихся – интенсивное изучение русского языка, поэтому насущной целью остается подготовка иностранных учащихся к последующему постижению программы гуманитарного профиля на русском языке, обогащение их словарного потенциала, развитие актуальных речевых навыков. Содержание дисциплины способствует также активной межкультурной коммуникации, стимулируя осознанное восприятие и интерпретацию произведений русской литературы XIX–XXI веков в объеме, доступном на указанном этапе. Становится возможным привести в стройное единство знания, умения и навыки рассмотрения художественного текста, полученные на довузовском этапе, применить языковые компетенции, приобретенные в период интенсива, обогатить кругозор обучающихся знаниями историко-монографического и культурологического характера, необходимыми в профессиональной гуманитарно-филологической деятельности. Невозможно не согласиться с утверждением: «Обучение русской литературе и есть обучение русскому языку. Так студент, изучая русскую литературу, осваивает все особенности русского языка: лексические, грамматические, синтаксические. Литературные произведения повышают мотивацию к изучению русского языка. У студентов возникает желание понять истинный, более глубокий смысл, чувствовать язык и понимать мысли и мировосприятия русского народа» [1, с. 84].

Материал, предлагаемый обучающимся для активного освоения, посеместрово делится на 2 раздела. В первом семестре это основные сведения из области русского фольклора, литературы Древней Руси, литературы эпохи классицизма, романтизма и реализма (вплоть до творчества А.С. Пушкина). Планируемый результат – знание основных жанров фольклора и литературы, осмысленное, выразительное чтение текстов, умение отвечать на несложные вопросы, а также сопоставлять отдельные литературные явления (былину и сказку, оду и лирическое стихотворение) и кратко пересказывать текст. Второй семестр включает дальнейшее рассмотрение произведений русской литературы – от классики XIX века до современности. «Успешная работа обозначенного направления педагогической деятельности представляется возможной лишь в случае отказа от переноса центра тяжести учебного процесса на самостоятельную работу обучающихся на первоначальном этапе обучения, сосредоточившись на поэтапном и ступенчатом совершенствовании коммуникативного процесса с целью утверждения педагогического общения, предполагающего, в первую очередь, диалогичность» [4, с. 195].

Таким образом, задания, предлагаемые на начальном этапе освоения дисциплины, должны сформировать прочную стартовую платформу для дальнейшего восприятия неизменно усложняющегося материала. Рассмотрим основные виды заданий, актуальных на указанном этапе.

Наиболее доступными для обучающихся, только приступающих к изучению русской литературы, являются задания вопросно-ответного характера, имеющие полное соответствие ответа в текстовом материале или допускающие его несложную свободную формулировку, например: *Ответьте на вопросы: Что такое литература? Какие жанры включает литература? Какое значение для человека и общества имеет литература? Как мы знакомимся с произведениями литературы? Почему книгу называют другом и собеседником читателя?*

В целях первичного осмысления материала используются задания с выбором одного правильного ответа: *Литература – это _____ художественное творчество (музыкальное, детское, народное, письменное).*

Продолжая освоение грамматических норм и лексических богатств русского языка, обращаемся к заданиям на установление последовательности или завершение словесной конструкции, составление или дополнение предложений, изъяснение написания или использование синонимов / антонимов и т. п.

1. Составьте предложения, используя слова: слово, искусство, литература

2. Продолжите предложения: Русское устное народное творчество – это _____

3. Объясните, почему некоторые слова в тексте написаны с заглавной буквы. Что они обозначают?

*4. Составьте предложение, употребив глаголы в нужной форме и используя слова: а) сочувствие, поддержка, утешение, помощь, сострадание; б) обида, ненависть, досада, злость, удовольствие, радость: Простакова (кидаться) за ***** к Митрофану, но тот с ****** (отворачиваться) от нее.*

5. Дополните предложение. Можно ли использовать синонимы?

Болдинская осень 1830 года особенно _____ для А.С. Пушкина (плодотворна, благополучна, несчастлива, чудотворна, удачна, безотрадна).

При выполнении ряда заданий актуализируются межпредметные связи (например, с дисциплиной «История России»): *Выберите правильный ответ:*

Царица _____ по достоинству оценила оду «Фелица» (Елизавета Петровна, Екатерина I, Анна Иоановна, Екатерина II)

Стимулируя обучающихся к составлению развернутых ответов, предлагаем задания открытого типа, как то: *составьте план текста о малых фольклорных жанрах; перескажите текст; расскажите о фольклоре вашей страны; почему стихотворения А.С. Пушкина необходимо знать каждому?* При этом допустимы несложные проблемно-поисковые ситуации, вовлекающие обучающегося в приемлемый диалог, например: *Почему командующий русской армией М.И. Кутузов на военном совете обратился к басне И. А. Крылова?*

К выявлению простейших жанровых характеристик побуждают закрытые задания или задания на узнавание: *1) Найдите в тексте пословицы, поговорки, загадки. Подчеркните их*; 2) *За ученого двух неученых дают, да и то не берут», – это:….. (поговорка, загадка, пословица, сказка).* Продуктивны и открытые варианты заданий – на воспроизведение известного материала и применение новых знаний, например: *Расскажите народную сказку, популярную в Вашей стране. К какому жанру она относится?*

Задания на сопоставление явлений имеют краткую и конкретную форму:

1) Сопоставьте содержание произведения А. Никитина с пословицами: Человек без родины – что соловей без песни. На чужой стороне и весна не красна»; 2) Прочитайте выразительно поэтический пролог к поэме А. С. Пушкина «Руслан и Людмила». Ответьте на вопросы: Какие образы пролога Вам знакомы? В каких произведениях они встречаются?

Задания на закрепление навыков осмысленного выразительного чтения могут быть как индивидуальными, так и групповыми, включать элементы творчества, как то: 1) *Подготовьте выразительное чтение басни И.А. Крылова «Ворона и Лисица»; 2) Подготовьте чтение по ролям басни И.А. Крылова «Квартет»; 3) Инсценируйте басню И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей».*

Заучиванию стихотворений наизусть предшествуют задания на узнавание и воспроизведение рифмующихся строк: 1) *Закончите строки: Науки юношей _____, // Отраду старым _____, // В счастливой жизни _____, // В несчастной случай _____...; 2) Продолжите предложения: Друзья мои,_____. Блеснул мороз, _____.*

Показательны задания на запоминание отдельных широко известных, афористичных строк произведения, а также на заучивание наизусть значимых стихотворений или фрагментов: *1) Прочитайте и постарайтесь запомнить выражения из комедии, ставшие крылатыми фразами: Счастливые часов не наблюдают. И дым Отечества нам сладок и приятен! Служить бы рад, прислуживаться тошно; 2) Составьте предложения, используя слова: а) пар, солнышко, блестеть, тонкий, снег, на, алеть; б) мой, разлука, нет, радость, очи, свет, мы, для; 3) «Найдите в*

тексте стихотворения А.С. Пушкина. Выучите наизусть одно из стихотворений».

Для краткой характеристики персонажа используем таблицы с «подсказками», позволяющими выбрать правильный ответ.

Таблица 1

Таблицы с «подсказками» для студентов

Простакова *Простаков* *портной Тришка* *Тарас Скотинин*	*грубый, невоспитанный, трусливый, забитый, бесхарактерный, необразованный, недалёкий, вздорный, лицемерный*

Совокупность вопросов, способствующих пониманию и интерпретации авторского текста, – надежный, хотя и более сложный путь к характеристике героя, например: *Прочитайте «Письмо Татьяны к Онегину». Ответьте на вопросы: 1) О чем мечтает Татьяна? 2)Чем ее привлекает Онегин? 3)Понимает ли она Онегина? 4)Считает ли она свое письмо легкомысленным поступком? 5)Каков характер героини романа?*

Навыки первичного литературоведческого анализа, которые будут оттачиваться в следующем семестре, успешно формируются при выполнении заданий как закрытого, так и открытого типа: *1) Выразительно прочитайте «онегинскую строфу»; исследуйте ее композицию. Сколько строк включает строфа? Как располагаются рифмующиеся слова? Разделите строфу на части. Каково содержание каждой части? Какова роль заключительного двустишия? 2) Выберите правильный ответ: С «Евгением Онегиным» связан важнейший поворот во всей русской литературе к:….. (романтизму, сентиментализму, классицизму, реализму).*

Таким образом, рассмотренный нами комплекс заданий, используемых на первоначальном этапе изучения дисциплины «Литература» на подготовительном отделении института русского языка как иностранного и включенных в практикум учебных пособий «В мире русской литературы» [2], призван реализовывать системный подход, оптимальный для формирования необходимых учебных и профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Горбулинская Е.И. Особенности преподавания русской литературы иностранным студентам / Е.И. Горбулинская, Э.Л. Кокова, Н.Н. Малахова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2024. – №1 (302). – С. 83–86. DOI 10.47438/2309-7078_2024_1_83. EDN AYFMGZ

2. Ледовская И.В. В мире русской литературы: учебное пособие для иностранных учащихся / И.В. Ледовская, А.А. Зюзюкина. – В 3 ч. Ч. 1. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2022. – 101 с.

3. Ледовская И.В. В мире русской литературы: учебное пособие для иностранных учащихся / И.В. Ледовская, А.А. Зюзюкина. – В 3 ч. Ч. 2. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2023. – 150 с.

4. Токарева Т.Н. Развитие познавательной активности иностранных обучающихся посредством ознакомления с текстами русской классики / Т.Н. Токарева // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2021. – Т. 25. №2. – С. 192–204. DOI 10.18522/1995-0640-2021-2-192-204. EDN OMWRLO

Панова Анна Сергеевна
канд. искусствоведения, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-150347

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ СОЛЬФЕДЖИО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Аннотация: *в статье представлены конкретные методические приемы работы по дисциплине сольфеджио для будущих учителей музыки, имеющих начальную музыкальную подготовку. Рассмотренные методы направлены на проработку музыкально-практических навыков (интонационных, слуховых), необходимых для профессиональной деятельности будущих учителей музыки.*

Ключевые слова: *сольфеджио, методические приемы, будущий учитель музыки, профессиональная подготовка, начальный этап обучения.*

Квалификация учитель музыки, присваиваемая выпускнику образовательным учреждением высшего образования, предусматривает специалиста, который прошел профессиональную подготовку по ряду научных областей. В их число входит педагогика, психология, методология, философия, а также музыкально-теоретические дисциплины и музыкально-инструментальное исполнительство.

Первоначальная музыкальная подготовка будущего учителя музыки, который только осуществляет переход на ступень высшего образования, предполагает знание элементарной теории музыки, понимание несложных образцов нотного текста и умение объяснить особенности их организации, способность воспроизводить голосом ранее незнакомые музыкальные примеры («читать с листа»), умение узнавать на слух исполняемые на инструменте музыкальные построения и фиксировать их с помощью нотных знаков («музыкальный диктант»), а также владение навыком игры на музыкальном инструменте.

Однако и на уровне высшего образования возможна разная музыкальная подготовка, поскольку поступление в вуз предусматривается как после среднего профессионального образования (училища, колледжа), так и после среднего общего образования (школы).

Процесс получения базовых музыкально-теоретических знаний и проработки музыкально-практических навыков, необходимых для профессиональной деятельности будущих учителей музыки, прежде всего осуществляется на занятиях по сольфеджио.

Как отмечают исследователи: «Важнейшие задачи в подготовке будущих учителей музыки – развитие слуха и музыкального мышления, формирование музыкально-теоретических знаний, а также – навыков практического, в том числе – творческого музицирования. Их целенаправленное

решение осуществляется на занятиях по сольфеджио – обязательной дисциплины для музыкантов всех специальностей» [9, с. 21].

На сегодняшний день существует множество методических разработок по преподаванию сольфеджио, направленных на совершенствование разных видов музыкального слуха, музыкальной памяти, музыкального мышления. Они предлагают приемы работы с обучающимися, нацеленными на преодоление интонационных, слуховых трудностей на разных этапах обучения.

В рамках настоящего исследования осуществляется рассмотрение конкретных методических приемов по дисциплине сольфеджио, необходимых для профессиональной подготовки будущих учителей музыки. Эти приемы предусмотрены для обучающихся, которые находятся на начальном уровне музыкального образования. Выбор методик обусловлен их успешной реализацией в педагогической работе со студентами первого курса вуза, будущими учителями музыки. Рассмотрим их подробнее.

Ключевая психолого-педагогическая проблема, особенно актуальная для студентов с разным уровнем начальной подготовки, заключается в разрыве между формальным знанием элементарной теории музыки и формированием устойчивых музыкально-слуховых представлений. Цель данной статьи – представить и обосновать эффективность комплексной методической системы, сочетающей визуальные, кинестетические и аналитические приемы для преодоления этого разрыва на начальном этапе профессионального обучения

Занятия по сольфеджио предполагают разные формы работы (интонационные, слуховые упражнения, «чтение с листа», упражнения на работу с ритмом, разного вида музыкальные диктанты и т. д.). Подготовительным этапом к ним для обучающихся с начальным уровнем музыкальной подготовки является получение знаний по элементарной теории музыки. Музыканты-теоретики, сольфеджисты отмечают необходимость и огромную важность этого этапа. «Развитие сознательного музыкального слуха невозможно без ознакомления с определенными музыкально-теоретическими терминами. <…> В действительности образования ясных и прочных музыкально-слуховых представлений можно достичь только в том случае, если каждое музыкальное явление, представление которого на данном этапе нужно создать и закрепить, получает свое название», – говорит П. Вейс [6, с. 76].

В настоящее время предлагается большое количество учебных пособий, рабочих тетрадей по сольфеджио, позволяющих студенту довольно быстро пройти подготовительный теоретический этап.

Одной из самых сложных форм работы по сольфеджио особенно для взрослых обучающихся с начальным уровнем музыкальной подготовки является «чтение с листа». Процесс иллюстрации голосом нотного текста вызывает у студентов много затруднений, связанных с пониманием способов воспроизведения в пении «правильной» звуковысотности нотного текста, восприятием музыкального материала как художественной музыкальной мысли, а не отдельно представленных элементов музыкального языка.

Способы преодоления перечисленных трудностей на начальном этапе обучения нашли отражение в конкретных методиках преподавания

сольфеджио. Одна из них – метод «Лестница». Этот метод, разработанный Б. Тричковым [12, с. 109], имеет несколько вариантов названия, которые возникли в процессе обращения к нему разных преподавателей музыки. Он именуется как метод «Лестница» (Б. Тричков), «Болгарская лесенка-столбица» (Е. Давыдова), «Болгарский метод Столбица» (Г. Струве). При этом сохраняет свои первоначальные принципы.

Метод заключается в представлении гаммы в виде лестницы. Каждый последующий звук гаммы в поступенном движении воспринимается как новая ступень лестницы, по которой «идет» музыкант в процессе воспроизведения музыкальных звуков. Следующая ступень лестницы выше предыдущей, соответственно и следующий звук гаммы выше предыдущего. Автор методики допускает разные способы применения лестницы. Например, движение по определенному ограниченному блоку ступеней, а не по всей лестнице. Также Б. Тричков предлагает применение «графических чертежей», которые являются наглядным примером выполняемого упражнения. Приемы работы по этой методике наиболее эффективны для студентов с начальным уровнем подготовки. Таким обучающимся рекомендуется осуществлять прорисовку «графических чертежей» в нотном тексте для наглядности и лучшего понимания. Работа по «Лестнице» позволяет понять логику соотношения звуков в гамме, осознать функциональную роль каждой ступени лада и достаточно быстро помогает приобрести навык интонирования несложных мелодических оборотов.

Другим методическим приемом, который близок предыдущему, является «цифровая система». В ней каждый звук тональности воспринимается как отдельная ступень (цифра). Воспроизведение музыкальных примеров осуществляется с названием цифр, а не нот, при этом обязательным является понимание функций и значения проинтонированных ступеней в рамках тональности. К этой методике обращались многие музыканты-теоретики, которые отражали авторские нюансы ее применения в своих научных разработках. Среди них: А. Агажанов, Г. Струве, Н. Шахназарова.

В работе Н. Шахназаровой «Чудо-ступени» иллюстрируется методический прием, в котором ноты обозначаются цифрами и воспринимаются в тональности как определенные ступени. Автор настоящей методики предлагает ряд интонационных упражнений с пропеванием ступеней. Упражнения начинаются с небольших двух-трех звучных мотивов, представляющих поступенное движение мелодического элемента. А затем уровень сложности повышается благодаря возникновению новых ступеней, появлению скачков в мелодии, движению по звукам аккордов. Такие упражнения являются очень полезными для проработки перечисленных ранее интонационных трудностей.

Некоторые музыканты-теоретики используют ручные знаки, изображающие определенные ступени тональности.

Универсальная система ручных знаков, применяемая сольфеджистами, была разработана английскими музыкантами XIX века в рамках «Тоник Соль-фа метода» [6, с. 94]. Ручные знаки являлись особой фиксацией каждой ладовой ступени. Такой визуальный принцип стал полезным вспомогательным компонентом в процессе освоения методики. В зависимости от возраста обучающихся и уровня их подготовленности этот метод мог варьироваться. Так, Г. Струве в своем методическом пособии

«Хоровое сольфеджио» предлагает использование ручных знаков до освоения нотной грамоты в группах с детьми начального уровня обучения [14, с. 18]. В некоторых учебных пособиях ручные знаки вводятся параллельно с изучением нот. В случае занятий со студентами, на наш взгляд, наиболее продуктивным является использование ручных знаков вместе с нотами. Это способствует скорейшему запоминанию нотного текста и помогает лучше ориентироваться в тональности. Работа со взрослыми обучающимися по данной методике осуществляется в разных тональностях, поскольку важным является понимание устройства тональных отношений между звуками (ступенями).

Принципиальная ценность предложенного подхода заключается в его комплексности и мультимодальности. Вместо опоры на один доминирующий метод, предлагается система, воздействующая на разные каналы восприятия студента: визуальный (графические схемы метода «Лестница»), кинестетический (система ручных знаков) и аудиально-аналитический («цифровая система»). Такой синергетический эффект позволяет формировать более прочные и осознанные интонационные связи, что особенно важно для обучающихся, не имеющих сильной базы музыкальной школы

Перечисленные методические приемы возможно реализовывать на разном музыкальном материале, который соответствует уровню сложности для обучающихся. В педагогической практике со студентами начального уровня подготовки используется музыкальный материал из учебников по сольфеджио.

Еще одним важным компонентом в формировании музыкальных способностей обучающихся является работа над метроритмом. В практике музыкантов-теоретиков, сольфеджистов применяются многие методы работы, направленные на развитие чувства метроритма. В настоящем исследовании мы обратимся к труду О. Берак «Школа ритма». Предусматривающий разную подготовку учеников, он направлен на последовательную проработку ритмических структур от простых к более сложным. Методика автора представлена в нескольких частях учебного пособия по сольфеджио. Особый интерес представляют первые три части, поскольку именно в них внимание концентрируется только на метроритме.

Приемы работы в каждой части варьируются в зависимости от определенных ритмических структур, которые отрабатываются в конкретных упражнениях. Упражнения воплощены в виде двухстрочных музыкальных примеров. В них отсутствует фиксированная звуковысотность. Верхняя строка – партия правой руки. Нижняя – левой. В первом разделе каждой части так называемая мелодическая линия, организованная ритмически, осуществляет плавный волнообразный переход из одного голоса в другой (из одной руки в другую). В последующих разделах руки «звучат» одновременно. В каждой партии предусмотрены свои особенности в ритмической организации материала (различные ритмические элементы, возникающие в направлении усложнения (длительности, паузы, ритмические фигуры, синкопы и т. д.)).

Для эффективной работы с начинающими обучающимися рекомендуется издавать звук каждой руки по-разному. Например, левая рука стучит самостоятельно, а правая с помощью пишущей ручки или карандаша.

Таким образом, даже отсутствие звуковысотности при выполнении упражнений не препятствует ощущению двухголосного музыкального построения. На начальном этапе обучения могут возникнуть трудности с координацией рук, соотношением метра и ритма. Однако они быстро устраняются в процессе проработки материала. Такие упражнения помогают быстро освоить закономерности ритмической организации, запомнить правила группировки длительностей, понять особенности соотношения метрической пульсации и ритмической организации в музыкальных примерах.

Обязательной формой работы на занятии по сольфеджио независимо от уровня подготовки обучающихся является музыкальный диктант. По словам М. Старчеус: «Основные методические приемы записи (пропевание, анализ метроритма, ладомелодической или гармонической логики, общей структуры диктанта и т. п.) способствуют расширению объема внутреннего взора и оперативной единицы конкретного слухового действия» [13, с. 17].

Е. Давыдова в своей методике преподавания музыкального диктанта иллюстрирует методические приемы работы над музыкальным диктантом для обучающихся, имеющих начальный уровень музыкального образования. Представленные приемы работы на занятиях предполагают прохождение определенных этапов. Начинается обучение с необычных способов записи простых музыкальных примеров, которые представляют графическую фиксацию направления движения мелодии [7, с. 143]. С каждым новым занятием материал усложняется путем добавления нотных знаков. Довольно быстро обучающийся переходит к записи нотного текста диктанта, предварительно услышанного и осознанного. В работе применяются разные виды музыкальных диктантов (ритмические, мелодические (устные, письменные), с пропущенными тактами, с пропущенными звуками, с готовыми тактами, представленными в разной последовательности и т. д.). Такая стратегия действий в отработке навыка написания музыкального диктанта, на наш взгляд, является результативной для студентов, имеющих начальный уровень музыкальной подготовки.

Таким образом, представленная в статье работа – это не просто обзор отдельных эффективных приемов, а описание апробированной автором целостной методической системы. Практика показывает, что именно комплексное и системное применение визуально-графических, кинестетических и аналитических методов позволяет в сжатые сроки преодолеть интонационные и слуховые трудности у студентов с начальным уровнем подготовки. Предложенный подход, доказавший свою результативность, способствует быстрому освоению музыкально-теоретического материала и формированию ключевых практических навыков, составляющих основу профессиональной компетентности будущего учителя музыки.

Список литературы

1. Агажанов А. Курс сольфеджио / А. Агажанов. – Вып. 1. – М.: Музыка, 1974. – 164 с.

2. Баева Н. Сольфеджио для I–II классов детских музыкальных школ: учеб. пособие / Н. Баева, Т. Зебряк. – М.: Кифара, 2013. – 80 с.

3. Берак О. Школа ритма. – Ч. 1. Двухдольность: учеб. пособие по сольфеджио / О. Берак. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2003. – 32 с.

4. Берак О. Школа ритма. – Ч. 2. Трехдольность: учеб. пособие по сольфеджио / О. Берак. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2004. – 55 с.

5. Берак О. Школа ритма. – Ч. 3. Сложные, смешанные и переменные размеры, полиритмия и полиметрия: учеб. пособие по сольфеджио / О. Берак. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2007. – 59 с.

6. Вейс П. Абсолютная и относительная сольмизация / П. Вейс // Вопросы методики воспитания слуха: сб. ст. – М.: Музыка, 1966. – С. 67–107.

7. Давыдова Е. Методика преподавания сольфеджио / Е. Давыдова. – М.: Музыка, 1975. – 160 с.

8. Давыдова Е. Методика преподавания музыкального диктанта / Е. Давыдова. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1962. – 116 с.

9. Демир М. Специфика дисциплины «Сольфеджио» в подготовке будущих учителей музыки / М. Демир, У. Демир // The scientific heritage. – 2021. – №72. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-distsipliny-solfedzhio-v-podgotovke-buduschih-uchiteley-muzyki/viewer (дата обращения: 16.09.2025).

10. Калмыков Б. Сольфеджио. – Ч. 1. Одноголосие: учеб. пособие для учащихся музыкальных школ (с I по VII класс) / Б. Калмыков, Г. Фридкин. – М.: Музыка, 2003. – 176 с.

11. Москалькова И. Уроки сольфеджио в дошкольных группах детских музыкальных школ: методическое пособие / И. Москалькова, М. Рейниш. – М.: Музыка, 1998. – 120 с.

12. Пеев И. Болгарский метод «Столбица» Б. Тричкова / И. Пеев, С. Кристева // Вопросы методики воспитания слуха: сб. ст. – М.: Музыка, 1966. – С. 108–135.

13. Старчеус М.С. Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.С. Старчеус. – М., 2005. – 59 с. EDN ZNALCX

14. Струве Г. Хоровое сольфеджио: методическое пособие для детского хора по развитию музыкальной грамотности / Г. Струве. – М.: Советский композитор, 1979. – 111 с.

15. Шахназарова Н. Чудо-ступени: учеб. пособие по сольфеджио / Н. Шахназарова. – М.: Изд. В. Катанский, 2005. – 56 с.

Поморцева Светлана Владимировна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Омская область

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье определены понятия «конструирование», «конструктивная деятельность», «конструктивные умения». Выделены виды конструктивных умений. Анализ учебников по математике УМК «Школа России» (на примере геометрического содержания) позволил сделать вывод о возможности формирования всех видов конструктивных умений обучающихся на уроках математики посредством представленной в них системы практических упражнений.*

Ключевые слова: *конструирование, конструктивная деятельность, конструктивные умения, младший школьник, геометрическая фигура, система упражнений.*

Исследование выполнено в рамках государственного задания на 2025 год на выполнение прикладной НИР по теме «Проектирование региональной системы непрерывного инженерно-политехнического образования детей» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России от 26.09.2025 №073-03-2025-053/5).

В последние десятилетия тенденция снижения популярности инженерных специальностей в Российской Федерации привела к дефициту инженерных кадров, в которых так нуждается наша страна. Осознание необходимости решения возникшей проблемы способствовало пониманию необходимости особого внимания к инженерно-политехническому образованию, в том числе к выявлению возможностей ранней реализации его основ, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста. Это объясняет возросший интерес к конструированию, которое, с одной стороны, обладает широким обучающим и развивающим потенциалом, а, с другой стороны, позволяет сочетать игровую и учебную деятельность, что соответствует возрастным особенностям детей.

Содержание понятий «конструирование», «конструктивная деятельность», «конструктивные умения», а также общие подходы к их формированию у детей наиболее полно раскрыты в исследованиях А.Р. Лурия, Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Парамоновой, А.В. Белошистой, А.Н. Давидчук, применительно к дошкольному образованию. В основном, они рассматривают конструирование как «вещественное моделирование различных объектов, понятий и отношений» [1, с. 262] посредством геометрических конструкторов, нацеленное на творческое развитие дошкольников в процессе игровой деятельности.

Ю.А. Осипова считает, что конструирование «способствует появлению новых знаний в различных областях окружающего мира, стимулирует фантазию и творческую инициативу» [5, с. 21].

Дошкольная образовательная среда позволяет организовать такой вид развивающей образовательной деятельности, обеспечивая возможность сочетать зрительные и осязательные ощущения детей в процессе формирования у них представлений об объектах реального мира.

А.Р. Лурия, Л.А. Венгер подчеркивали, что конструирование, благодаря своему моделирующему характеру, непосредственно включает детей в практическую деятельность по самостоятельному построению наглядных моделей объектов окружающего мира, тем самым способствуя познанию их существенных признаков. Н.Н. Поддьяков указывал на необходимость при этом преобразовательной конструктивной деятельности, так как именно она позволяет осознать зачастую скрытые особенности моделируемых объектов.

Систематизируя их выводы, современные исследователи М.М. Кузнецова, Н.В. Золотухина, М.А. Горохова, Е.С. Жукова представили модель, отражающую виды и взаимосвязанные этапы детского конструирования, выделили содержание вытекающего из них необходимого психолого-педагогического сопровождения [4].

Применительно к конструированию младших школьников в процессе изучения математики, на наш взгляд, за основу целесообразно принять трактовку Антонины Николаевны Давидчук, которая определяет данное понятие как «приведение в определённое взаимоположение различных

предметов, частей, элементов» [2, с. 14], так как она позволяет отвлечься от материального характера конструируемого объекта.

Т.А. Иванина указывает, что конструктивная деятельность направлена «на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению» [3, с. 124].

В начальном обучении математике конструирование в первую очередь связывают с моделированием геометрических фигур, но объектами конструктивной деятельности, исходя из ее определения, могут выступать различные математические объекты: числа, числовые равенства и неравенства, уравнения, текстовые задачи.

Под обучением конструированию А.В. Белошистая понимает формирование общих конструктивных умений: «умение узнать и выделить объект (видеть существенное, то есть умение абстрагироваться); умение собрать объект из готовых частей (синтезировать); умение расчленить, выделить составные части (анализировать); умение видоизменять объект по заданным параметрам, получая при этом новый объект с заданными свойствами» [1, с. 265].

Выясним возможности формирования перечисленных общих конструктивных умений младших школьников на уроках математики в начальной школе на примере изучения геометрического материала.

Прежде всего, следует отметить, что конструирование в процессе работы над упражнениями в учебниках и рабочих тетрадях – это сложный вид деятельности для детей младшего школьного возраста, так как, чаще всего, предполагает опору лишь на статичную наглядную модель (рисунок, схему, чертеж). Нельзя изменить ее положение на плоскости или в пространстве, нельзя потрогать руками, поменять местами части модели. Поэтому конструктивная деятельность школьников базируется лишь на визуальном анализе изучаемой геометрической фигуры и на задействовании пространственного мышления.

В настоящее время большинство школ Российской Федерации осуществляет начальное обучение посредством учебно-методического комплекта (УМК) «Школа России». Входящие в него учебники по математике, на протяжении многих лет зарекомендовавшие себя как надежное средство, гарантирующее успешную подготовку к дальнейшему изучению математики, созданы авторским коллективом под руководством М.И. Моро.

Тем не менее, вопрос об обеспечении возможности формирования конструктивных умений детей средствами данных учебников остается открытым. Ответить на него позволит анализ предлагаемой авторами системы практических упражнений геометрического содержания.

Формирование умения узнавать и выделять геометрическую фигуру невозможно без упражнений на её распознавание на простом и сложном чертежах; в окружающей обстановке; как компонента других геометрических фигур, выполнение которых требуют осуществления мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и абстрагирования. В процессе работы над ними учащиеся выясняют наличие существенных признаков у исследуемой фигуры.

Содержание таких упражнений в учебниках и рабочих тетрадях постепенно усложняется. Например, сначала необходимо только указать, на

каком рисунке изображена ломаная, затем – не просто распознать, но и обосновать свой выбор. После этого – не только указать ломаную как отдельную фигуру, но и выделить ее как компонент другой геометрической фигуры – границу многоугольника.

В результате изучения геометрического материала у детей должно быть сформировано умение соотносить форму предметов из окружающей обстановки с формой геометрических фигур. Этому помогают геометрические задания, построенные на реальных сюжетах, в которых необходимо обнаружить предметы заданной формы.

Формированию умения выделять изучаемую геометрическую фигуру среди других фигур способствуют упражнения на классификацию геометрических фигур. Чаще всего они содержат следующие установки: разбей на группы, в том числе, разными способами; найди «лишнюю» фигуру.

Сложным является чертеж, на котором присутствуют взаимопроникающие элементы, то есть разные геометрические фигуры как бы накладываются друг на друга. Распознавание геометрических фигур на сложном чертеже часто вызывает многочисленные затруднения младших школьников, так как его выполнение требует применения мыслительной операции абстрагирование, которая пока недостаточно развита у детей в силу их возраста. Обычно в таких заданиях требуется отыскать общее количество фигур: сколько всего на чертеже треугольников (четырехугольников, прямоугольников, квадратов, равнобедренных треугольников и т. п.). От класса к классу задания постепенно усложняются. Распознаются обычно недавно изученные геометрические фигуры.

Упражнения, направленные на формирование умения выполнять построение (сборку) геометрической фигуры из заданных частей, способствуют развитию пространственных представлений, творческого мышления младших школьников. Авторы рассматриваемого курса математики советуют начинать с заданий, в которых части можно перемещать. Например, вырежи нужные фигуры и составь из них указанные на рисунке объекты (домик, кораблик, рыбку). Причем, на предлагаемых изображениях выделены контуры многоугольников, из которых они составлены.

Усложнение подобных упражнений достигается за счет отсутствия контуров используемых частей. Например, построй из многоугольников бабочку по ее силуэту, изображенному на рисунке.

В учебниках представлены задания, в которых отсутствует возможность перемещать заданные части. Чаще всего, в них надо выяснить, из каких указанных частей можно составить фигуру. В этом случае требуется мысленное наложение заданных частей на силуэт строящейся фигуры, зачастую изменив их положение на плоскости. Очевидно, что такие задания из-за отсутствия возможности осуществления предметно-практических действий вызывают особые затруднения у детей.

Кроме того, школьники учатся собирать геометрическую фигуру из заданных готовых частей при выполнении упражнений на вычерчивание геометрических узоров с опорой на образец в учебнике, а также на выяснение закономерности в расположении частей узора и его продолжение.

Средством формирования указанного конструктивного умения являются так же упражнения на построение геометрических фигур по инструкции, изложенной в учебнике. Так, например, приводится

последовательность практических действий, следуя которой дети могут построить отрезок или прямой угол.

С переходом из класса в класс задания на построение геометрических фигур усложняются. В учебниках и рабочих тетрадях для 1 класса много заданий на построения по образцу, предложенному на клетчатой бумаге, что облегчает его выполнение.

Постепенно происходит отказ от образца, когда нужно построить фигуру в соответствии с замыслом авторов учебников, который, обычно, выражается в форме описания последовательности шагов построения или указания существенных признаков строящейся фигуры.

Кроме того, построения требуют владения чертежными инструментами: линейкой, чертежным угольником и циркулем. В учебниках предусмотрены задания на формирование умений использовать чертёжные и измерительные инструменты для построения геометрических фигур, для выполнения и чтения несложных чертежей, что важно не только для изучения различных школьных дисциплин, но и с точки зрения формирования простейших инженерных умений обучающихся.

Построение геометрических фигур по собственному замыслу обучающихся происходит в процессе проектной деятельности, предусмотренной программой. Например, при проектировании и создании узоров и орнаментов на посуде, при планировании формы цветочной клумбы.

С целью формирования умения расчленять, выделять составные части геометрической фигуры могут быть использованы упражнения на различение её структурных компонентов. Например, подсчет количества звеньев, вершин, ломаной, многоугольника, числа ребер и граней многогранников. Аналогичная деятельность требуется для выполнения сравнения геометрических фигур. Чтобы отыскать общие и отличительные признаки сравниваемых геометрических фигур, нужно выделить и проанализировать их структурный состав. Например, имея одинаковые структурные компоненты (углы, стороны, вершины), четырехугольник отличается от треугольника их количеством. Значительный интерес у детей вызывают задания на поиск недостающей части (например, определи по рисунку, какую фигуру вырезали из квадрата).

Умение видоизменять геометрическую фигуру формируется посредством предлагаемых авторами учебников практических упражнений на разбиение фигуры на указанные части в соответствии с заданными условиями. Например, проведи в многоугольнике один или несколько отрезков, чтобы получилась новая фигура или некоторое число новых фигур. Часто выполнение таких заданий предполагает отыскание разных способов решения и поэтому требует гибкости мышления.

С этой же целью могут быть использованы упражнения на перекладывание палочек, которые встречаются в учебниках авторского коллектива под руководством М.И. Моро, начиная с первого класса. Обычно в таких заданиях из палочек определенным образом построены геометрические фигуры. Требуется переложить палочки так, чтобы либо изменилось количество построенных фигур, либо их взаимное расположение, либо форма. При построении задействуются изученные геометрические фигуры.

Подводя итог анализа учебников по математике УМК «Школа России», можно сделать вывод, что представленная в них система практических упражнений геометрического содержания позволяет формировать все виды конструктивных умений младших школьников.

Уровень сложности указанных видов заданий постепенно возрастает за счет:

– расширения объема задействованных в них геометрических фигур;

– увеличения количества их существенных признаков;

– необходимости использования геометрических фигур в изменённых условиях (на более сложных чертежах, в незнакомых ранее ситуациях).

Предлагаются разнообразные задания, как чисто учебные, так и представленные в занимательной форме (на конструирование из палочек, на распознавание изученных геометрических фигур в незнакомых ситуациях, в реальной жизни и др.).

Все перечисленные виды заданий различаются степенью самостоятельности и творческой деятельности, так как предполагают конструирование либо по образцу (по выделенными контурам; по силуэту), либо без образца (согласно условиям, поставленным авторами учебников; по собственному замыслу).

Все сказанное выше подтверждает, что учебники по математике УМК «Школа России», обеспечивая возможность формирования конструктивных умений обучающихся, могут быть задействованы как средство реализации основ инженерно-политехнического образования младших школьников.

Список литературы

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики: курс лекций для студентов дошкольных факультетов высших учебных заведений / А.В. Белошистая. – М.: Владос, 2003. – 400 с.

2. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / А.Н. Давидчук. – М.: Просвещение, 1976. – 79 с.

3. Иванина Т.А. Роль конструктивной деятельности в развитии ребёнка / Т.А. Иванина // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2010. – №2. – С. 124–128. EDN MVJJQH

4. Развитие конструкторских умений и навыков у детей дошкольного возраста / М.М. Кузнецова, Н.В. Золотухина, М.А. Горохова, Е.С. Жукова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2021. – №4 (41). – С. 23–25. EDN XUZNXM

5. Осипова Ю.А. Формирование конструктивных умений для умственного развития детей дошкольного возраста / Ю.А. Осипова // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции (Пенза, 25 января 2018 года). – Пенза: Наука и Просвещение, 2018. – С. 20–22. EDN YQTGDF

Рощеня Алла Ленстовна
канд. физ.-мат. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
Базанова Юлия Сергеевна
учитель
МБОУ «ЦО №40»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ ИЗМЕРЕНИЯ ПЛОЩАДИ ПЛОСКИХ ФИГУР КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: *в статье представлен анализ ключевых теоретических и методических трудов по проблеме формирования у младших школьников навыков измерения площади плоской фигуры. Определены основные действия, входящие в их состав, описаны основные трудности их формирования при освоении курса математики начальной школы.*

Ключевые слова: *младшие школьники, площадь плоской фигуры, формирование навыка измерения.*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования содержит требования к математической подготовке школьника на уровне начального общего образования. В частности, предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования с учетом специфики предметной области «математика» должны отражать овладение младшими школьниками основами измерения [7].

Освоение младшими школьниками различных математических методов, в том числе навыков измерения геометрических величин, таких как длина отрезка, площадь плоской фигуры, объем тела, занимает особое место в формировании компонентов их функциональной грамотности, способствует осуществлению преемственности и непрерывности математического образования.

Аксиоматические свойства геометрических величин, включающие существование единицы измерения, инвариантность, конечную аддитивность и монотонность, отражают реальные свойства предметов и объектов окружающей действительности.

Школьники на протяжении всех лет обучения не изучают аксиоматические или конструктивные определения геометрических величин, являющиеся крайне абстрактными и сложными для понимания, а познают их через конкретные свойства и умение измерять, которое в результате многократного повторения практических и умственных действий превращается в навык.

Поиск различных подходов и средств, способствующих формированию у младших школьников навыков измерения геометрических величин, которые нужны человеку в быту, в жизни, в будущей профессии, является до сих пор актуальным.

Одной из наиболее трудных для понимания младшими школьниками геометрических величин является площадь плоской фигуры, и, собственно, даже не сама площадь как «место, занимаемое на плоской поверхности каким-либо предметом, объектом», а запись ее вычисления с помощью таких единиц, которые сами являются плоскими фигурами, например, квадратами со стороной длины 1: см², дм², м² и т. д. Такие единицы называются квадратными, хотя в нестандартных измерениях могут быть использованы не единичные квадраты, а другие фигуры. Понимание того, что можно вычислять не только площадь многоугольников, таких, как прямоугольник и его частный случай – квадрат, но и фигур, не являющихся многоугольниками, например, криволинейных фигур, также представляет для младших школьников определенную трудность.

В дальнейшем обучении, в систематических курсах геометрии, физики, естествознания навыки вычисления площади на поверхностях, отличных от плоских, например, суши и воды на Земле, кожи, расходуемой при изготовлении футбольного мяча, винтовых поверхностей и пр. будут необходимы.

Получение численной характеристики площади с помощью применения формул и законов без осуществления непосредственных действий измерения является заключительным в формировании навыка.

Без осознания и прочного освоения практических действий, лежащих в основе измерения площадей плоских фигур в начальной школе, такие способы также будут представлять трудность для обучающихся в дальнейшем.

С другой стороны, возрастные особенности самих младших школьников, такие как слабая дифференцированность восприятия, преобладание наглядно-действенного и наглядно-образного мышления не способствуют глубокому пониманию ими части действий, лежащих в основе измерений, что делает рассматриваемую проблему актуальной.

Истоки основных подходов и средств лежат в исследованиях М.И. Моро и М.А. Бантовой и относятся ко второй половине XX века. Они были посвящены вычленению математического содержания, доступного в младшем школьном возрасте и вошедшего в курс математики начальной школы на долгие годы и представляют собой базу для систематического обучения младших школьников. В частности, в учебнике под их авторством были представлены подходы и задания, позволяющие младшим школьникам успешно овладеть навыками измерения площадей плоских фигур. Большой вклад в создание методической системы обучения младших школьников математике, в частности, формирования и развития навыков измерения площадей внёс А.М. Пышкало [2].

В ряде более поздних научно-методических трудов Г.М. Аматовой, М.А. Аматова, Л.Г. Петерсон, Л.П. Стойловой и др. для будущих и практикующих учителей начальных классов описаны теоретические основы формирования у младших школьников умения измерять площади плоских фигур, которые являются основой для методики обучения этапам освоения действий [4; 5].

В этих трудах прослеживается ключевая идея, на которой базируются эти этапы: сначала измерение площадей нестандартными единицами, не являющимися квадратами; затем измерение квадратами с

нестандартными сторонами; измерение стандартными единицами – квадратами со стороной в 1 см, 1 дм, 1м; сравнение чисел, показывающих итог измерений при применении различных стандартных квадратных единиц, действия с именованными числами, применение формул. При переходе к измерению квадратами может использоваться линейка, палетка. В частности, описан подход французского математика М. Жордана, заключающийся в идее квадрируемости плоской фигуры, и измерения ее с помощью внутренней системы квадратов, попадающих внутрь контура фигуры и внешней, покрывающей фигуру. На этом подходе основан способ измерения не только площадей многоугольников, но и криволинейных фигур. Средством для измерения последних в начальной школе является палетка. Целью измерений площадей различных фигур является приобретение численной характеристики при выбранной единице измерения. В начальной школе эта характеристика лежит в области натуральных чисел, что создает дополнительные сложности в формировании у младших школьников умения измерять.

Методические основы описания способов и этапов формирования у младших школьников умения измерять площадь различных плоских фигур раскрыты также в Э.И. Александровой, А.В. Белошистой, Л.Г. Петерсон, А. М. Пышкало, С. Е. Царевой и др.

В начале XXI в. одной из первых успешных попыток реализации идеи непрерывного математического образования в контексте практической реализации системы развивающего обучения стал непрерывный курс математики «Учусь учиться», дидактическая система деятельностного метода Л.Г. Петерсон «Школа 2000…» [3]. Курс охватывал следующие возрастные категории обучающихся: дошкольники, младшие школьники, школьники 5–6 классов, авторами учебников для которых являются Л.Г. Петерсон и Г.В. Дорофеев.

В методических рекомендациях учителям и студентам, в заданиях по разделам, связанным с формированием умения, а впоследствии навыков измерения площадей плоских фигур, прослеживается следование указанным выше этапам, заканчивающееся применением формул $S = a \cdot b$, $S = a \cdot a$ [6].

Однако несмотря на то, что существует большое количество научно-методических трудов по проблеме формирования навыков измерения площади плоских фигур, включенное наблюдение и изучение опыта практикующих педагогов показывает, что младшие школьники не совсем умеют проецировать даже сформированные навыки на задачи реальной жизнедеятельности.

Например, при нахождении площади обоев, необходимых для оклеивания комнаты, они часто забывают вычесть площади дверных проемов и окон, при нахождении площади граней коробки, которую надо покрасить, не учитывают, что у коробки есть не только внешняя, но и внутренняя части, испытывают трудности в определении площади частей будки для собаки с учетом размеров животного и т. д. В процессе выполнения заданий по определению площади прямоугольника наблюдения показывают, что это умение часто оказывается формальным и задачи решаются только по образцу.

Необходимо отметить недостаточное количество современных заданий с применением цифровых образовательных ресурсов, направленных на освоение измерительных навыков.

В практических заданиях, связанных с измерениями площадей, младшие школьники получают числовые данные, способствующие осознанию обучающимися другой функции натурального числа, оно представляет собой результат измерения величины. В сознании младшего школьника закладываются основы последовательности базовых действий при измерении и соответствующих обозначений, относительность характера измерения. В результате выполнения разнообразных практических задач восприятие младшего школьника становится аналитическим.

В широком аспекте в составе навыка измерения и определения численной характеристики площади можно выделить следующие группы действий: выбор единиц измерения площади адекватно поставленной задаче и их подсчет; практические действия с линейными измерениями, например, определение длин сторон прямоугольника и др., направленные на применение формулы. Целесообразно вводить действия с использованием различных инструментов или приспособлений (линейка, палетка, рулетка и т. д.).

Из вышесказанного следует вывод о введении в курс математики начальной школы большего числа практикоориентированных заданий по измерению площадей объектов окружающей действительности (пола в квартирах, места, занимаемого садовыми участками, деталей мебели, исходя из габаритов, указанных на технических чертежах и пр.). Некоторые задания можно создавать на цифровых платформах, показывая изображения, которые можно анимировать, поворачивать, рассматривать со всех сторон.

Такие задания будут способствовать не только освоению практических или умственных действий, входящих в состав умения, а затем и навыка измерения площадей. Параллельно они будут способствовать формированию у младших школьников функциональной математической грамотности и более глубокому осознанию такой характеристики натурального числа как результат измерения величин.

Список литературы

1. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2005. – №8. – С. 2–6. EDN JWBCKZ

2. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) / И.Л. Бим, М.З. Биболетова, А.В. Щепилова, В.В. Копылова // Иностранные языки в школе. – 2009. – №1. – С. 4–8. EDN KFPSQZ

3. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: КноРус, 2021. – 390 с. EDN AKLZOP

4. Основные подходы к оценке читательской грамотности в исследовании PISA-2009 / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский, Л.П. Краснокутская [и др.] // Вопросы образования. – 2010. – №4. – С. 136–161.

5. Поливанова К.Н. Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований / К.Н. Поливанова // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. №4. – С. 19–30. DOI 10.17759/pse.2015200402. EDN VGHZKZ

6. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [и др.]; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с. DOI 10.17323/978-5-7598-1990-5. EDN ANYGHO

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 №287) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 04.10.2025).

8. Шатилов С.Ф. О создании рациональной методики обучения иностранным языкам в средней школе / С.Ф. Шатилов // Иностранные языки в школе. – 1990. – №2. – С. 46–50.

Сафронова Анна Олеговна
магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

НАСТАВНИЧЕСТВО СТАРШЕКЛАССНИКОВ НАД ПЯТИКЛАССНИКАМИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация: *в статье рассматривается явление наставничества старшеклассников над пятиклассниками как важный механизм обеспечения преемственности поколений в школьном коллективе. Рассматриваются теоретические основы наставничества, его адаптационные, социальные и воспитательные функции. Особое внимание уделяется значимости старшеклассников в качестве проводников школьной культуры, способствующих эффективной адаптации младших школьников при переходе из начальной школы в среднее звено. Описаны практические направления внедрения наставничества, включая учебное сопровождение, организационно-воспитательную деятельность, социально-психологическую поддержку. Делается вывод о значении наставничества как механизма поддержания школьных традиций и формирования ценностных ориентиров, а также о его взаимной пользе для обеих сторон взаимодействия.*

Ключевые слова: *наставничество, старшеклассники, пятиклассники, школьный коллектив, адаптация, преемственность поколений, социализация, воспитание.*

Современная система образования находится в процессе непрерывного поиска инновационных форм и методов, направленных не только на повышение академической успеваемости учащихся, но и на формирование личности школьника, его социализацию и успешную интеграцию в общество. Одной из ключевых проблем, с которой сталкивается школьное сообщество, является разобщенность между учениками разных возрастных групп, ведущая к утрате преемственности между поколениями, ослаблению устоявшихся школьных обычаев и возникновению споров и конфликтных ситуаций. Особенно остро этот разрыв проявляется в период перехода учащихся из начальной в среднюю школу, когда пятиклассники приходится приспосабливаться к новым требованиям, большому количеству учителей-предметников и усложнившейся социальной структуре.

В связи с этим, организация наставничества старшеклассников над пятиклассниками представляет собой мощный ресурс для решения этих проблем. Этот подход, основанный на принципах совместного обучения и социального взаимодействия, позволяет установить прочные связи между разными классами, превращая школу из набора отдельных групп в единое целое. Преемственность подразумевает не только передачу знаний, но и трансляцию социальных правил, ценностей, традиций и моделей поведения от старших учеников к младшим.

В современной интерпретации наставничество – это универсальный механизм построения отношений внутри любой организации. Это технология интенсивного развития личности, формирования навыков, компетенций, универсальных навыков и нравственных ценностей, передачи знаний и опыта. Наставник может стать для подопечного человеком, который окажет полную поддержку на пути социализации, взросления, поиска индивидуальных жизненных целей и способов их достижения, раскрытия возможностей личного развития и профориентации [2, с. 57].

Психологические особенности пятиклассников характеризуются повышенной тревожностью, стремлением к социальному принятию, чувствительностью к оценке со стороны сверстников и взрослых и, тем более, педагогов. Они остро нуждаются в «проводнике» в новом для них мире средней школы. В то время как старшеклассники находятся в поиске собственной идентичности, стремятся к самореализации, проявлению социальной ответственности и лидерских качеств. Для них наставничество становится площадкой для апробации взрослых социальных ролей и осмысления собственного опыта. Помимо этого, для учащихся профильных психолого-педагогических классов такая форма общения становится для старшеклассников отличной возможностью получить первую реальную педагогическую практику, апробировать теоретические знания в области психологии и возрастной педагогики и осознанно убедиться в правильности своего профессионального выбора.

Я.В. Медведев в своих трудах отмечает, что институт наставничества возник, как ответ на необходимость передачи интеллектуального опыта в эпоху первобытности и формировался практически все время развития человечества. В России интерес к применению подобных практик наставничества спал в 90-х годах XX века, впрочем, в наши дни он довольно обоснованно становится вновь актуальным, так как наставничество исторически играло ключевую роль в развитии человечества, превратившись в существенный элемент общественного прогресса. Оно служит катализатором для внедрения инновационных образовательных методик в профессиональной сфере и является необходимым условием для успешного становления молодых специалистов [4, с. 3].

Опыт отечественной педагогики свидетельствует, что наставничество опиралось на принципы коллективизма и взаимопомощи. В советский период эту функцию эффективно выполняла концепция пионерских и комсомольских организаций, где старшие учащиеся шефствовали над младшими. В современной школе педагогическая ценность этого механизма не только сохранилась, но и приобрела новое звучание. Сегодня акцент сместился в сторону гуманистических целей – психологической адаптации и индивидуальной поддержки. Таким образом, проверенная временем

практика наполняется новым содержанием, оставаясь эффективным инструментом для поддержания школьного сообщества и обеспечения преемственности между поколениями учеников.

Модель наставничества «Ученик – ученик» согласно методологи наставничества может быть осуществлена в различных вариантах: «равный – равному» или «старший – младшему», а иногда и «младший – старшему», исходя из выявленных потребностей подопечных учеников и способностей учеников-менторов. Подобная модель подразумевает сотрудничество учеников одной образовательной организации, при котором один из обучающихся владеет достаточными компетенциями, лидерскими и организаторскими качествами, позволяющими ему оказать весомое влияние на наставляемого, в то же время в процессе взаимодействия между ними отсутствует строгая субординация в сравнении с наставничеством педагога [1, с. 15–16].

Готовность успешных школьников к наставнической деятельности в формате «Ученик – ученик» представляет собой комплексную характеристику, включающее четыре взаимосвязанных компонента. Мотивационная составляющая отражает личную заинтересованность в подобной деятельности и понимание ее значения для сплочения коллектива. Когнитивный компонент предполагает владение теоретическими основами наставничества, а процессуальный – умение применять соответствующие методы на практике. Важную роль играет субъектный компонент, объединяющий такие личностные качества, как ответственность, коммуникабельность и способность к рефлексии [3, с. 3–4].

Формирование этой готовности требует последовательного решения нескольких задач. Прежде всего, необходимо раскрыть значение наставничества для укрепления школьного сообщества и показать его потенциал для личностной самореализации учащихся. Практическое вовлечение школьников в социально значимую деятельность позволяет им освоить конкретные инструменты наставничества. Эффективная реализация этих задач достигается через интеграцию в образовательный процесс активных и интерактивных форм работы, которые органично сочетают урочную и внеурочную деятельность. Особую перспективу представляет использование метода проектной деятельности, где подготовка исследовательских и экспериментальных работ может стать практической базой для формирования компетенций будущих наставников [3, с. 3–4].

Старшеклассники занимают в школьной иерархии особенное положение: они обладают уже сформированными учебными навыками, устойчивой системой нравственных ценностей, а также богатым опытом социального взаимодействия. Для пятиклассников, переживающих тяжелый переход из начальной школы в среднее звено, старшие товарищи становятся естественными проводниками в новые школьные будни. Эта уникальная позиция позволяет выстраивать систему наставничества по нескольким взаимодополняющим направлениям.

В учебной сфере наставники оказывают младшим школьникам практическую помощь в освоении методов конспектирования, организации домашней работы и подготовке к проектной деятельности. Одновременно с этим осуществляется организационно-воспитательное сопровождение, включающее в себя знакомство со школьными традициями, правилами

поведения и уставом школы, а также вовлечение в социальную жизнь. Важную значимость имеет социально-психологическая поддержка, проявляющаяся в помощи по адаптации к коллективу, предупреждении буллинга и формировании благоприятной атмосферы в коллективе. Дополняет эту систему личностно-ориентированное наставничество, предполагающее личные беседы и поддержку в сложных ситуациях.

Как инструмент обеспечения преемственности поколений, наставничество решает ключевую задачу сохранения и передачи школьных ценностей, норм и традиций. Старшеклассники, выступая в качестве наставников, становятся живыми носителями школьной культуры. Посредством их взаимодействия с младшими школьниками передается опыт участия в олимпиадах и проектах, закрепляются традиции проведения главных школьных событий, складывается ответственное отношение к младшим как к преемникам школьного сообщества. Данный процесс основывает прочную связь в коллективе, существенно укрепляя его сплоченность.

Для успешной реализации модели наставничества важна системная организационная поддержка. Эффективность данной программы зависит от нескольких взаимосвязанных компонентов: особую подготовку старшеклассников посредством тренингов и мастер-классов, тщательное формирование наставнических пар с учетом индивидуальных особенностей, планирование систематических коллективных мероприятий разного формата, а также создание системы обратной связи и признания достижений наставников. Подобный комплексный подход позволяет модифицировать наставничество из эпизодической инициативы в стабильный механизм развития школьного сообщества.

Таким образом, наставничество старшеклассников над пятиклассниками представляет собой эффективный педагогический инструмент обеспечения преемственности поколений в школьном коллективе. Предлагаемая модель наставничества выполняет три взаимосвязанные функции в развитии пятиклассников: адаптационную, способствующую снижению тревожности и успешному вхождению в новую образовательную среду; воспитательную, направленную на трансляцию ценностей и норм средней школы; и социализационную, обеспечивающую включение учащегося в новую систему межличностных отношений. Синергетический эффект этих функций обеспечивает успешное прохождение школьниками важнейшего переходного этапа. При этом правильно организованное наставничество становится взаимообогащающим процессом: младшие получают адресную поддержку, а старшеклассники развивают лидерские качества, социальную ответственность и рефлексивные способности.

Список литературы

1. Айчувакова Е.Р. Организационно-педагогические условия внедрения модели наставничества «ученик – ученик» в технологическом лицее: аспекты самоопределения выбора рабочих специальностей / Е.Р. Айчувакова, Г.В. Зайцева, Л.Н. Чипышева // Современное педагогическое образование. – 2023. – №11. – С. 24–27. EDN PYXAPE

2. Дьякова О.М. Реализация психолого-педагогического сопровождения наставничества в школе / О.М. Дьякова // Современное педагогическое образование. – 2023. – №8. – С. 138–141. EDN NLKALQ

3. Формирование готовности успешных школьников к осуществлению наставничества в системе взаимоотношений «ученик – ученик» / Д.Ф. Ильясов, Н.Н. Стоянкина, Л.С. Науменко, В.В. Шишина // Казанский педагогический журнал. – 2018. – №6 (131). – С. 58–63.

4. Медведев Я.В. Развитие феномена «наставничество» в педагогической науке и практике / Я.В. Медведев // Человек и образование. – 2021. – №4 (69). – С. 177–181.

Селезнёва Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, директор Института детства
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

Алексеева Екатерина Петровна
канд. филос. наук, доцент, директор
МБОУ «Центр образования №25
с углубленным изучением отдельных предметов»
г. Тула, Тульская область

ИГРА КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье приведены размышления авторов о важности и возможностях игры в формировании функциональной грамотности младших школьников. Приводится сравнение позиций взрослого во взаимодействии с ребенком, четко проводится грань между понятиями «увлечь» и «развлечь», предложено системное использование игровых технологий для достижения целей, определенных ФГОС НОО.*

Ключевые слова: *игра, игровая деятельность, младший школьник, функциональная грамотность, универсальные учебные действия.*

Тему наших размышлений о роли игры в формировании функциональной грамотности определили два больших форума, которые состоялись в конце сентября – начале октября 2025 года – первый международный комплексный форум «Учитель школы будущего» в Минске (республика Беларусь) и форум базовых образовательных организаций и региональных представителей по реализации федеральной программы «Орлята России» в Санкт-Петербурге (Российская Федерация). И на том, и на другом форумах обсуждали вопросы формирования и развития гармоничной личности в урочной и внеурочной деятельности, искали ответы на вопрос об эффективности применения различных педагогических технологий для формирования функциональной грамотности учащихся начальной школы.

За определением функциональной грамотности мы обратились к А.А. Леонтьеву: «Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности,

общения и социальных отношений» [3]. Согласно ФГОС НОО, под сформированностью функциональной грамотности младших школьников понимается сформированность совокупности познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД) и способность школьников использовать их на практике [7]. Коммуникативные УУД «обеспечивают готовность обучающегося к информационному взаимодействию с окружающим миром и самим собой». Регулятивные УУД «обеспечивают организацию учебной деятельности учащихся: целеполагание, планирование, контроль, коррекция и саморегуляция. Познавательные УУД – «система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования, а также совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации»: поиск и верификация информации, анализ, синтез, сравнение и обобщение данных, формирование вопросов и составление плана и моделирование [7].

Что в этой связи видится нам крайне важным? Сосредоточится не только на формировании универсальных учебных действий, но и на обеспечении условий для тренировки в их практическом использовании. Говоря о педагогических технологиях, которые могут позволить параллельно решать обе задачи, мы часто упускаем из вида игру, поскольку игровая деятельность в младшем школьном возрасте отходит на второй план, уступая место деятельности учебной. Однако несмотря на то, что ведущей деятельностью младших школьников является учебная деятельность, игра для них, по-прежнему, крайне актуальна.

Данные многочисленных опросов младших школьников в России и Беларуси, озвученные на вышеназванных форумах, свидетельствуют о том, что мальчишки и девчонки испытывают острую потребность «в интересном» и, при наличии выбора, предпочитают «игровые виды деятельности». А еще есть внутреннее ощущение, что они «не доиграли». По разным причинам, в числе которых: длинное детство/позднее «взросление», раннее начало обучения (желание родителей с 2–3 лет учить детей языкам или музыке), ранняя «цифровизация» (когда виртуальный мир на экране телефона заменяет ребенку реальность) и просто неумение играть, причем не только у детей, но и у взрослых, которые окружают ребенка.

В ответ на сентенции о важности игры в организации учебного процесса, мы не раз слышали от педагогов фразу: «Учеба – это труд, почему мы должны развлекать детей?» Нам кажется, что в самом этом вопросе скрыт ключ к пониманию роли учителя и роли игры в его практической деятельности. Давайте сравним понятия: «увлечь» и «развлечь». В качестве критериев для сравнения понятий «увлечь» и «развлечь» мы взяли определение по словарю русского языка, целеполагание, позицию и действия взрослого во взаимодействии с ребенком, позицию ребенка и возможности реализации его потребностей (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительны анализ понятий «увлечь» и «развлечь»

Критерий сравнения понятий	«Увлечь»	«Развлечь»
Определение (словарь русского языка под ред. А.П. Евгеньевой)	Возбудить сильный интерес, завладеть чьими-то личностными чувствами, помыслами, воображением	Занимая, забавляя чем-либо приятным, веселым, доставить кому-либо удовольствие, заставить забыться, рассеяться
Цель взрослого	Вырастить самостоятельную активную личность, во втором случае	Чтобы были чем-то заняты и не мешали взрослым
Позиция взрослого по отношению к ребенку	Субъект-субъектная	Субъект-объектная
Действия взрослого	Заинтересовать, помочь найти смысл, сформировать внутреннюю мотивацию включиться в тот или иной процесс деятельности	Занять, создать позитивную атмосферу, получить позитивную ответную реакцию
Позиция ребенка	Активная	Пассивная
Возможность реализации потребности ребенка	Реализация потребности в познании, взаимодействии, совместной деятельности	Реализация потребности в получении пассивного удовлетворения

Описав каждое понятие по выделенным критериям и сравнив их между собой, мы увидели какие разные смыслы у двух однокоренных слов. Выбирая позицию «увлечь», мы создаем условия для формирования самостоятельной зрелой личности, выбирая позицию «развлечь», мы невольно замедляем естественное развитие ребенка, «продлевая» его несамостоятельность и способствуя формированию «потребительского поведения».

Как мы уже писали ранее, мы считаем игровые технологии адекватным инструментов формирования функциональной грамотности, поскольку, используя многообразие игровых методов и приемов можно и научить, и создать возможности для обретения ребенком опыта применения полученных знаний, учений и навыков на практике.

Как и какие игры использовать в начальной школе?

Для формирования коммуникативных УУД целесообразно использовать:

– всевозможные квесты, где необходимо найти конверт с заданием, прочитать его и выполнить строго в соответствии с прочитанным текстом, различные ребусы и викторины (например, «Россия в деталях») для формирования навыка смыслового чтения [2; 4; 5];

– игры-«сочинялки» – «буриме», «Самый лучший комплимент», «Самое понятное описание», «Встреча инопланетян», «Учим иностранца», «Открытка для мамы», «Раз ромашка, два ромашка», «Цепочка», «Первооткрыватели» для формирования навыка состоятельного создания текстов и объектов различного назначения [1; 2; 4];

– «Комплимент», «Знакомство», «Зеркало», «Вопрос-ответ», «Слепой и поводырь», «Интервью», «Завяжи платок», «Повторяй за мной» для формирования и развития навыков успешного взаимодействия, умения вести диалог [1; 2; 4];

– «Спички», «Нарисуй слона», «Восковая палочка», «Скала», «Кочки», «Близнецы» для формирования и развития навыков результативного взаимодействия с участниками совместной деятельности [1; 2; 4].

Для формирования регулятивных УУД целесообразно использовать:

– «Вижу цель», «Мишень», «Таблица знаю/не знаю/хочу узнать» для тренировки целеполагания [2; 4];

– «Живые шахматы», «Слона едят бутербродами», «Швейцарский сыр», «Головоломки» для тренировки в планировании [2; 4],

– «Будь готов!», «Прогноз», «Стратегия» для тренировки прогнозирования [2; 4];

– «Летит по небу шар», «Верные и неверные высказывания», «Найди ошибку» для формирования и развития контроля [1; 2; 4];

– «Шаг назад, два вперёд», «Проверка понимания», «Исправь ошибку», «Бортовой журнал» для формирования навыка коррекции [1; 2; 4];

– «Светофор», «Секретный код», «Лесенка» для формирования навыка оценки [1; 2; 4];

– «Якорь настроения», «Кукла», «Тигры/котики» для развития саморегуляции [1; 2; 4].

Для формирования познавательных УУД – целесообразно использовать:

– «Корзина идей», «Мозговой штурм», «6 шляп» для формирования и развития навыка поиска и верификации информации [1; 2; 4];

– «Съедобное – несъедобное», «Таблица позитив/негатив/интерес», «Общее-уникальное», «Интеллект-карта» – для анализа, синтеза, сравнения и обобщения данных [1; 2; 4];

– «Ромашка вопросов», «Толстые и тонкие вопросы», «Есть ли у вас план, мистер Фикс?» – для формирования навыков формулирования вопросов и составления плана [1; 2; 4];

– «Защита города», «Спасение экипажа корабля», «Ремонт» для формирования и развития навыков моделирования [1; 2; 4].

Кроме того, для настройки темпа деятельности мы используем игровые разминки, сочетающие слова и действия, «хлопушки» с изменением темпа игры («У оленя дом большой», «Разгоняем паровоз», «Колпак мой треугольный»). Для настройки ритма деятельности мы используем игровые разминки-«хлопушки» («Повтори ритм», «Хлопушка по кругу», «Раз хлопок, два хлопок»). Для эмоциональной разгрузки, снятия напряжения, «заземления» эмоций мы используем двигательные разминки или разминки, сочетающие движение и речь, без дополнительных раздражителей в виде музыки и визуальных эффектов («Два притопа, два прихлопа», «Тигры/котики», «Потянись к солнцу», «Кукольный театр», «Солнышко и дождик» «Змейка»). Для

проявления сильных эмоций разминки с возможностью покричать («Чикабум», «Гномы», «Ежики», «Парам-парейрум»). Для сосредоточения на объекте, тренировке распределения и переключения внимания («Нос, пол, потолок», «Чайничек с крышечкой», «Действие по хлопку», «Муха»). Различные ролевые игры полезно применять для формирования поведенческих навыков, а деловые игры – для получения реального опыта анализа, принятия решений, поступков [1; 2; 4].

Список литературы

1. Город детства: программа и методические рекомендации / под ред. Ю.А. Селезневой. – Тула: Градиент, 2011. – 150 с.

2. Играем дома, на улице, в дороге: универсальный гид по детским играм / авт.-сост. Ю.А. Селезнева, Е.В. Панферова. – Тула: Тульское производственное полиграфическое объединение, 2024. – 146 с.

3. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла: сб материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс; Изд. дом РАО, 2003. – 368 с.

4. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб. метод. пособие / И.В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2009. – 144 с. – EDN RYRZZV

5. Селезнева Ю.А. «Россия в деталях»: интерактивная игра и программа патриотического воспитания / Ю.А. Селезнева, И.В. Осипов // Magister. – 2023. – №4. – С. 9–15.

6. Словарь русского языка / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – В 4 т. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №286).

Степанова Дарья Алексеевна
студентка
Научный руководитель
Гревцова Екатерина Владимировна
канд. пед. наук, доцент, преподаватель,
заместитель директора института Детства
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования коммуникативных умений младших школьников как одна из ключевых в современной школе. Актуальность исследования обусловлена необходимостью развивать у детей навыки эффективного взаимодействия с окружающими людьми и средой, требуемые современными образовательными стандартами, также наблюдаемыми трудностями в реализации этих умений в учебном процессе. Цель исследования заключается в анализе и сопоставлении теоретических подходов формирования коммуникативных умений младших школьников для выявления эффективных способов их развития в образовании. Автор обращается к*

идеям Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, акцентирующим внимание на значении диалога и совместной деятельности в формировании коммуникативных умений. Сделан вывод о необходимости диалоговых методов и практической работы в учебном процессе для формирования полноценных коммуникативных умений младших школьников.

Ключевые слова: *коммуникативные умения, младшие школьники, совместная деятельность, педагогическая проблема, интеграция подходов.*

В современном обществе перед образовательными учреждениями стоит задача не только передавать знания, но и формировать у детей умения эффективно взаимодействовать с окружающими. Ученики могут испытывать трудности в общении, но при этом грамотно писать, читать. Они не всегда умеют ясно выражать свои мысли, работать в командах, искать компромиссы. Поэтому формирование коммуникативных умений младших школьников является одной из ключевых задач в современной педагогике. В научной литературе (от классических трудов Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина и др. до современных исследований В.В. Давыдова и Г.А. Цукерман и др.) подчеркивается, что в младшем школьном возрасте закладываются основы социального взаимодействия. В образовательном процессе по-прежнему делается акцент на когнитивном развитии ребёнка, тогда как системное формирование коммуникативных навыков остаётся фрагментарным. Это и определяет формирование коммуникативных умений как актуальную педагогическую проблему, требующую специально организованных условий, методических разработок и интеграции различных подходов в учебный процесс.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выделяет коммуникативные универсальные учебные действия как обязательный результат образовательного процесса, а также определяет их развитие одной из ключевых задач начальной школы. К ним относятся умение слушать и понимать собеседника, задавать вопросы, уточнять и дополнять ответы, договариваться и приходить к общему решению, контролировать и корректировать речь, коллективно строить действия для достижения общей цели [5].

Таким образом, коммуникативные умения – это системная способность эффективно взаимодействовать с другими людьми, выражать и аргументировать свои мысли, слушать собеседника и применять навыки в совместной деятельности.

На основе анализа научной литературы и существующей педагогической практики отметим, что стандарт выступает лишь как ориентир, задавая требования к результатам обучения, не указывая конкретные методы и пути их реализации. Поэтому возникает необходимость обратиться к теоретическим основам, которые помогут понять, как именно эти умения формируются в процессе обучения. В этой связи мы обращаем внимание на идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, остающиеся актуальными, поскольку концепции данных авторов позволяют рассматривать обучение как социально организованную деятельность. Обращение к этим теориям позволяет глубже проанализировать педагогическую проблему формирования коммуникативных умений младших школьников.

В своих работах Л.С. Выготский акцентировал свое внимание на том, что обучение и развитие ребёнка происходят в процессе социального взаимодействия. Он писал: «то, что сегодня ребёнок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра онстановится способен выполнять самостоятельно» [2, с. 32]. С точки зрения педагогики это означает необходимость строить образовательный процесс с помощью ситуаций коллективного обсуждения, совместного решения задач и не ограничиваться индивидуальными заданиями. В частности, во время обсуждения текста в группе учащиеся формулируют свои мысли, слушают ответы друг друга. С помощью таких заданий дети не только усваивают материал, но и развивают речь, высказывают свое мнение, аргументируют его. Это можно проиллюстрировать примером, который привел С.И. Заир-Бек. На уроке литературы при работе с текстом используется прием «Чтение с остановками». Учитель периодически останавливает чтение и задает вопросы: «В чем необычность ситуации? Попробуй описать героя. Почему у него нет имени?» [3, с. 66–67]. Дети сначала обсуждают гипотезы в парах, затем высказывают предположения всему классу. В процессе размышления рождаются разные версии. Дети учатся аргументировать, слушать мнение одноклассников и находить общие выводы. Данный прием непосредственно реализует идею Л.С. Выготского: сначала понимание текста складывается в диалоге с другими, затем становится внутренним достоянием ребенка.

В концепции А.Н. Леонтьева, наоборот, деятельность выступает как главное условие развития навыков: «личность человека ни в каком смысле не является предсуществующей по отношению к егодеятельности, как и его сознание, она ею порождается» [4, с. 72]. С педагогической позиции это предполагает, что коммуникативные умения развиваются в процессе совместной работы. Это может быть организовано с помощью групповых или совместных выполнений заданий, в ходе которых дети учатся распределять роли, договариваться, обсуждать возникающие проблемы и способы их решения. Благодаря такой практике приходит понимание, что общение необходимо для достижения общей цели. приходит понимание, что общение необходимо для достижения общей цели. Это можно проиллюстрировать заданием «Рукавички», которое приводит в своем пособии А.Г. Асмолов [1] и являющееся классической методикой, разработанной и описанной Г.А. Цукерман. «Детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать» [1, с. 132]. Для достижения результата дети вынуждены вступать в коммуникацию, задавая уточняющие вопросы, описывая словами свой рисунок. То есть, коммуникация здесь – не самоцель, а необходимое средство для достижения предметной цели (создания пары рукавичек). Это иллюстрация того, что умения формируются внутри целенаправленной, мотивированной деятельности.

Анализируя и сравнивая два подхода, можно заметить их ключевое различие. Идея Л.С. Выготского сосредоточена на когнитивном развитии через речь и общение. Ведь без этого не получится ясно формулировать мысли и участвовать в диалоге. Основа теории А.Н. Леонтьева –

применение навыков через коллективную деятельность. Две эти концепции важны, но опыт современной педагогической практики показывает, что использование только диалоговых методов или только практических заданий не обеспечивает полноценного формирования коммуникативных умений [1]. Интеграция подходов позволит объединить их сильные стороны: изначально ребёнок развивает своё мышление и речь через диалог. Это помогает ученику формировать собственное мнение, аргументируя и корректируя его. А после обучающийся закрепляет полученные навыки в совместной деятельности и в процессе учится работать в команде, договариваться. В ходе такого комплексного похода формируются полноценные коммуникативные умения, которые будут полезны не только в школе, но и в жизни. С помощью современных технологий, в частности ролевых, образовательных игр работе в парах и малых группах, проектной деятельности, дискуссий и обсуждений организуется единый педагогический процесс, в ходе которого у детей развиваются полноценные коммуникативные умения.

Таким образом, коммуникативные умения младших школьников формируются с помощью сочетания диалоговых методов и практической деятельности, что позволяет ребёнку не только усваивать учебный материал, но и развивать навыки социального взаимодействия. А педагогический выбор методов и последовательности их применения влияет, насколько учащиеся смогут использовать данные навыки, как в учебном процессе, так и в социальной среде.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с. EDN QWLCBR

2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

3. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с. EDN QYGHKL

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 №286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333917/ (дата обращения: 24.09.2025).

Уметбаев Аяз Раулевич
студент
Научный руководитель
Сорвачева Ирина Дмитриевна
старший преподаватель

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория, Республика Крым

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМА ПЕРЕНОСА МЕХАНИЗМОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ ИЗ ИГРОВОЙ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация: *в статье рассматривается актуальная проблема формирования ответственности у младших школьников во время учебной деятельности. Автор обобщает некоторые подходы к решению данной проблемы и предлагает возможные способы работы для педагогов начальной школы, интересующихся данной проблемой.*

Ключевые слова: *формирование, ответственность, младший школьный возраст, честность, воспитание.*

В современном мире проблеме формирования ответственности у младших школьников посвящается большое количество исследований, в том числе психологических и педагогических. Например, И.А. Зимняя, давая определение «самостоятельная работа», говорит о том, что «её выполнение требует достаточного высокого уровня самосознания, рефлексивности, личной ответственности, доставляет ученику как процесс самосовершенствования и самопознания» [3, с. 115].

Однако ключевая психолого-педагогическая проблема заключается в том, что приход в школу знаменует собой кардинальный слом ведущей деятельности – с игровой на учебную. Этот переход предъявляет к ребенку качественно новые требования к саморегуляции и ответственности, к которым он не всегда готов, что и порождает многочисленные трудности адаптации.

Если рассматривать понятие «ответственность», то это формирующееся в онтогенезе качество личности, проявляющееся в осознанной готовности следовать различным требованиям (дисциплинарные, социальные), предъявляемым социумом. Говоря о более узком определении, то можно сказать, что речь идёт о способности школьника к саморегуляции во время учебного процесса, обеспечивающая своевременное выполнение задач без принуждения извне.

Можно с уверенностью констатировать, что момент прихода ребёнка в школу является самым важным для становления его ответственности. В период перехода ребёнка от дошкольного образования к школьному происходит полный пересмотр режима жизни ребёнка. У первоклассника

появляется большое количество задач, связанных с ответственностью. Например, он должен вовремя приходить в учебное заведение, соблюдать режим, знать и придерживаться школьного устава и учебной программы, а самое главное – хорошо учиться и показывать успехи в обучении [7].

Согласно экспериментальным данным, полученным К.А. Климовой и Л.С. Славиной, начало генезиса ответственности у ребёнка происходит в дошкольном периоде. Авторы отмечают, что уже в этом возрасте наблюдается становление ответственного отношения к поручаемым задачам и их выполнению позднее. Например, можно сказать, что к пятилетнему возрасту дети уже показывают способность усваивать и придерживаться общепринятых норм коллективного взаимодействия, даже в условиях недостаточного уровня рефлексии и осознанности. Еще в исследованиях А.В. Запорожца, А.Г. Ковалева, А.Н. Леонтьева, А.А. Люблинской, С.Л. Рубинштейна определено «формирование активной, самостоятельной, творческой личности необходимо решать уже в работе с дошкольниками, т.к. в этот период открываются благодатные возможности для формирования основ самостоятельности» [5, с. 134].

Однако, из-за несформированности морально-волевых качеств многие первоклассники не способны управлять своим поведением в рамки установленных правил. Некоторые младшие школьники с трудом могут спокойно вести себя на протяжении целого урока и как следствие это приводит к посторонней деятельности. Важно отметить, что обучение в школе – обязательная деятельность, она требует от школьника большой организованности, трудолюбия и целеустремлённости [2, с. 24].

По мнению Е.А. Быковой «Волевые качества не даны человеку от рождения, они формируются в ситуациях, требующих их проявления» [1, с. 203], ведь школьнику действительно необходимо сделать над собой усилие, чтобы поступить правильно в той или иной ситуации. Такие волевые качества как ответственность, проявляются у младших школьников во время игровой деятельности, после этого в трудовой деятельности, а только на третьем месте, по мере развития школьника и формирования у него моральной позиции – во время учебной деятельности.

Ж. Пиаже рассматривал ответственность как один из компонентов морального развития младших школьников. По его мнению, «всякая мораль есть система правил и сущность её – добиваться уважения, почитания этих правил» [4, с. 89]. Большую часть моральных установок и правил ребёнок берёт от старших взрослых и это постепенный процесс формирования социального поведения.

Этот постепенный процесс находит свое отражение в смене типов морального сознания. Дети 7–8 лет, как правило, оперируют принципом «объективной ответственности», оценивая поступок по его последствиям, а не по мотивам. Именно поэтому случайно разбитая ребенком ваза кажется ему большим проступком, чем намеренная, но мелкая шалость. Задача педагога – создать такие учебно-игровые ситуации, которые бы способствовали переходу к «субъективной ответственности», где на первый план выходят намерение и осознанный выбор, что и является ядром подлинной ответственности.

Дидактический потенциал учебно-игровых ситуаций заключается в моделировании ключевых аспектов личностного развития. В их структуре

могут быть как необходимость морального выбора, самостоятельное целеполагание и последующая реализация намерений, что способствует тренировке волевой саморегуляции. Также стоит отметить, что учебная деятельность предоставляет ребёнку позицию соучастника образовательного процесса, ставя перед ним различные трудные ситуации. Ещё одним важным компонентов является рефлексивная деятельность, включающая самоанализ и оценка достигнутых результатов, которая влечёт за собой возможный пересмотр прежних установок и интериоризацию новых ценностных ориентиров, включая осознание ответственности за события. Критерием же сформированности подлинной ответственности выступает способность ребёнка к рефлексивному выходу за пределы учебно-игрового контекста для его адекватной и объективной оценки.

Согласно эмпирическим данным, моральное сознание детей 7–8 лет оперирует принципом объективной ответственности: вина оценивается по размеру причинённого ущерба, вне зависимости от намерений и обстоятельств. Но у детей 9–11 лет, напротив, доминирует субъективная ответственность, при которой ключевыми становятся мотивы и контекст поступка. Развивающаяся способность к моральным умозаключениям объясняет, например, почему ребёнок, разбивший много чашек случайно, оценивается как менее виновный, чем совершивший маленький, но преднамеренный поступок.

Пластичность психики младшего школьника и несформированность устойчивых социальных представлений обуславливают высокую значимость корригирующей роли взрослого. Последний получает возможность целенаправленно влиять на становление личности ребёнка. Данный процесс сопряжён с необходимостью формирования нравственного фундамента. При этом педагогические ошибки, допущенные в ходе развития ответственности или иных личностных качеств, потенциально ведут к деформациям, результатом которых становится социальная дезадаптация. Она может выражаться в повышенной конфликтности или же, напротив, в пассивности, что негативно скажется на дальнейшей жизни младшего школьника [6, с. 479].

Таким образом, успешность формирования ответственности у младшего школьника определяется не столько прямым научением, сколько созданием комплексных психолого-педагогических условий для перехода от внешнего контроля к внутренней саморегуляции. Ключевую роль в этом процессе играет организация учебной деятельности, сохраняющей элементы игры, но наполненной ситуациями морального выбора и рефлексии. Именно в таких условиях ребенок учится соотносить свои поступки не только с правилами, но и с их последствиями для себя и других, что и закладывает фундамент для становления зрелой и ответственной личности.

Список литературы

1. Быкова Е.А. К вопросу о формировании волевых качеств в подростковом возрасте / Е.А. Быкова // Вестник ШГПУ. – 2021. – №2 (50) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-volevyh-kachestv-v-podrostkovom-vozraste (дата обращения: 11.09.2025).

2. Всяких Ю.В. Формирование мотивации младших школьников к самоконтролю на уроках математики / Ю.В. Всяких // Научные горизонты. – 2023. – №7 (71). – С. 20–30. EDN CBNLJP

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

5. Сорвачева И.Д. Формирование самостоятельности дошкольника – важный этап к взрослению личности / И.Д. Сорвачева // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: сборник трудов I научно-практической конференции (18–19 декабря 2018 г., г. Евпатория). – Симферополь: АРИАЛ, 2022. – С. 134–138.

6. Сурдина А.Ю. Формирование ответственности у младших школьников во внеурочной деятельности / А.Ю. Сурдина // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2021. – №1. – С. 476–480. EDN EDGXZD

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 22.09.2025).

Филиппова Оксана Геннадьевна
д-р пед. наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область
Королева Оксана Юрьевна
преподаватель
Колледж ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область

ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ЭСТЕТИКИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *статья посвящена теме развития коммуникативной эстетики речи младших школьников. Рассматривается способность эффективно использовать язык с учётом социального контекста. Определены ключевые показатели: доступность, выразительность, этичность, интуитивность и ассоциативность.*

Методологической основой выступают принципы полимерного восприятия: лингвокультурное образование, стереоскопическая картина мира и комплементарность психических процессов. Теоретические положения подкреплены практическими примерами междисциплинарной интеграции и полисенсорного подхода. Делается вывод о формировании речевой уверенности и когнитивно-коммуникативной автономности обучающихся.

Ключевые слова: *коммуникативная эстетика речи, младшие школьники, принципы полимерного восприятия, лингвокультурное образование, стереоскопическая картина мира, комплементарность психических процессов, полисенсорная стимуляция, междисциплинарная интеграция.*

Язык и речь составляют весомый культурный пласт в развитии нации. Экономические, геополитические, нравственные показатели государства

косвенно взаимосвязаны с уровнем языкового образования населения страны. Представители культурной, религиозной общественности и лично президент Российской Федерации В.В. Путин неоднократно в своих выступлениях и обращениях указывал на важность культивирования и развития русского языка и речи. Содержание Федеральных государственных образовательных стандартов на всех ступенях образования регламентирует и обращает внимание на ценность развития русского языка и речи воспитанников, обучающихся и студентов.

В дошкольном образовании наиболее заметна реализация развития речи детей дошкольного возраста в одноименной образовательной области. При переходе в начальную школу акцент с развития речи объективно смещается на обучение чтению и письму младших школьников.

Согласно педагогическим наблюдениям, уровень развития речи современного поколения младших школьников стремительно снижается. Эти данные проявления выражены в сокращении объема сочинений и изложений младших школьников, стремлении избежать вербального контакта со взрослыми или ровесниками, нарастающее употребление иноязычных жаргонных слов в диалоговой речи, отсутствие адекватного мыслеизложения в незначительно нестандартной ситуации.

Согласно вышесказанному, определяется необходимость внедрения в процесс обучения младших школьников языковому образованию курса, нацеленного на развитие коммуникативной эстетики речи обучающихся начальных классов. Следует обозначить, что под «коммуникативной эстетикой речи» мы понимаем сформированность навыка использования языка для решения различных жизненных задач, которые требуют применения конструктивных, творческих речевых умений в зависимости от социального контекста ситуации общения. Показателями сформированности коммуникативной эстетики речи младших школьников определены: доступность, выразительность, этичность, интуитивность и ассоциативность речи. Методологической основой формирования и реализации курса выступают группы принципов, опосредованных основными задачами курса развития коммуникативной эстетики речи обучающихся [7].

Принципы эффективности, соответствующие общенаучному уровню исследования, включают: принцип персонификации, учёта информационной грамотности и безопасности, рефлексивности.

И.А. Зимняя отмечала, что принцип персонификации дает возможность педагогу объективнее воспринимать потребности и особенности обучающихся, сгенерировать продуктивный процесс обучения и воспитания, а также интенсифицировать стремление младших школьников к выполнению учебных задач. Практический пример: учитель проводит анкетирование обучающихся, чтобы выявить их речевые интересы и трудности. На основе результатов педагог формирует индивидуальные задания: например, ребёнку, увлекающемуся динозаврами, предлагается составить рассказ о встрече с тираннозавром, используя выразительные средства языка. Для обучающегося, испытывающего трудности с построением предложений, задание упрощается – он описывает внешность динозавра по картинке, используя готовые речевые шаблоны. Это позволяет учесть личные особенности каждого ребёнка и повысить мотивацию к выполнению задач [2].

Е.О. Смирнова и современные исследователи подчеркивают, что, применение принципа учёта информационной грамотности и безопасности опосредовано погружением обучающихся в информационное пространство, ориентированием в разнообразных источниках информации. Пример из практики: на уроке русского языка учитель организует проект «Создаём безопасный блог». Школьники учатся формулировать сообщения на тему «Моё хобби», избегая личной информации (имя, адрес, школа). Они обсуждают, какие данные можно публиковать, а какие нет, учатся подбирать нейтральные и вежливые формулировки. В процессе обучающиеся также осваивают основы редактирования текстов и использования цифровых ресурсов для поиска информации.

Для развития коммуникативной эстетики речи принцип рефлексивности также важен. Ш.А. Амонашвили указывает, что в рамках данного принципа происходит обучение младших школьников анализу экспрессивной и импрессивной речи, формирование морально-этической оценки речи собеседника, коррекция собственного речевого высказывания в соответствии с установленными ценностями. Принцип рефлексивности также позволяет педагогу создать условия для развития нравственной, духовной и культурной сфер личности младшего школьника. Практический пример: после групповой дискуссии на тему «Как правильно извиняться?» учитель предлагает обучающимся проанализировать свои реплики: что было удачно, что можно улучшить. Дети заполняют карточки самооценки: Я сказал(а): «Извини, я не хотел», можно добавить: «Как я могу исправить ситуацию?». Это учит младших школьников осознанно подходить к речи и корректировать её в соответствии с этическими нормами [1].

Погружению в специфику проблемы на конкретно-научном уровне исследования будут способствовать принципы коммуникативной адаптивности, к которым относятся: принцип социальной адекватности, базисно-речевой принцип, принцип мониторинга эффективной речи.

Л.П. Федоренко и Н.А. Пленкин в своих исследованиях показали, что, реализация принципа социальной адекватности детерминирует процесс речевого развития обучающихся начальных классов, обеспечивая их полноценную социальную интеграцию и формирование компетенций, необходимых для продуктивного взаимодействия в обществе. Обучающиеся разыгрывают сценки: «В библиотеке», «В школьной столовой», «На перемене». В каждой ситуации они должны использовать подходящие речевые формулы: вежливые просьбы, благодарности, извинения. После инсценировки класс обсуждает, насколько речь героев была уместной и понятной для окружающих [4].

Базисно-речевой принцип обусловливает применение упражнений, способствующих развитию чёткого звукопроизношения, интонационной выразительности речи, выработке качественного речевого дыхания. Реализация данного принципа осуществляется за счет проведения игр по типу «Звуковая цепочка». Школьники по очереди произносят скороговорку, уделяя внимание чёткости звуков и интонации. Учитель использует аудиозапись для самооценки: обучающиеся слушают себя и отмечают, над чем нужно работать.

Таким образом, вышепредставленные принципы регламентируют педагогическую работу на фундаментальном уровне развития речи, создавая условия для дальнейшего каркасного выстраивания коммуникативной эстетики речи.

Подробнее рассмотрим принципы полимерного восприятия, составляющие методологическую основу методико-технологического уровня. Принципам полимерного восприятия соответсвуют следующие принципы: лингвокультурного образования, стереоскопической картины мира, комплементарности психических процессов.

Под полимерным восприятием в контексте данного исследования понимается целостное, многомерное восприятие действительности, основанное на интеграции различных сенсорных и когнитивных каналов (полимодальность), что обеспечивает глубокое и системное усвоение речевых и коммуникативных навыков. Этот принцип позволяет объединить лингвокультурный, стереоскопический и комплементарный подходы в единую методологическую систему.

В.В. Воробьева понимает под лингвокультурологией «отрасль языкознания отражающее взаимосвязь, взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования и изучение взаимодействия в единой системной целостности», а предметом данной дисциплины выявляет «национальные формы бытия общества, воспроизводимые в системе языковой коммуникации и основанные на его культурных ценностях».

В.В. Красных определяет лингвокультурологию как «дисциплину, изучающую проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе, непосредственно связанную с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» [3].

Исходя из предложенных терминологических уточнений, принцип лингвокультурного образования в начальной школе следует рассматривать как показатель между развитием коммуникативно-эстетических параметров речи и культурологическими характеристиками личности. Это положение обусловливает необходимость реализации двуединого педагогического подхода, сочетающего развитие коммуникативной эстетики речи с освоением этнокультурного кода, включающего национальные традиции, культурные паттерны и исторически сложившиеся нормы коммуникации.

В процессе исследования теоретически обосновано, что развитие коммуникативной эстетики речи младших школьников эффективно осуществляется с использованием различных видов искусства, каждый из которых вносит уникальный вклад в формирование ключевых показателей речевой культуры.

Музыка и танцы способствуют развитию выразительности речи через ритмическую организацию, стимуляцию воображения и эмоциональной сферы, а также совершенствование дикции и артикуляции (К.В. Тарасов, Б.М. Теплов и др.).

Живопись и литература формируют этичность общения, расширяя кругозор, обогащая речь и развивая образно-логическое мышление, что позволяет обучающимся осознанно контролировать свои высказывания (М.М. Бахтин, В.А. Сухомлинский и др.). Практический пример: на уроке

литературного чтения при работе с рассказом В. Драгунского учитель предлагает рассмотреть репродукцию картины Ф. Решетникова «Опять двойка». Обучающиеся анализируют эмоции героев картины и проводят параллели с переживаниями героя рассказа. Затем школьники составляют диалог между персонажем рассказа и мальчиком с картины, используя вежливые формы обращения и этичные формулировки для выражения сочувствия и поддержки. Это упражнение развивает эмоциональный интеллект и этическую сторону речи.

Народный фольклор и театр повышают доступность речи, делая её яркой и запоминающейся, учат чётко формулировать мысли и адаптировать высказывания к разным ситуациям. Практический пример: при изучении темы «Устное народное творчество» учитель организует «Сказочную лабораторию». Дети инсценируют русскую народную сказку «Колобок», но в новой, современной ситуации (например, Колобок встречает персонажей мегаполиса: светофор, такси, скейтбордиста). Обучающиеся должны адаптировать язык сказки, придумать диалоги, сохранив традиционные повторы и ритм, но наполнив их современной лексикой, доступной для понимания.

Декоративно-прикладное искусство и литература развивают ассоциативность, обогащая личный опыт и культурные знания, что способствует созданию образных связей и глубокому пониманию контекстов общения. Практический пример: после чтения описания природы в сказке С. Аксакова «Аленький цветочек» учитель проводит мастер-класс по хохломской росписи. Обучающиеся расписывают бумажные тарелки, используя традиционные элементы (ягоды, листья, цветы). Затем они описывают свой «узор», используя сравнительные обороты и метафоры («эти ягоды, как капельки крови аленького цветочка», «завитки, как волшебные травы в саду Чудовища»). Работа с хохломской росписью и литературным текстом создаёт условия для формирования устойчивых связей между визуальными образами, культурными символами и языковыми средствами выражения.

Живопись и театр усиливают интуитивность речи, ускоряя анализ и синтез информации, помогая визуализировать абстрактные понятия, формируя чувство языка.

Таким образом, интеграция различных видов искусства в образовательный процесс позволяет комплексно развивать коммуникативные навыки, сочетая эстетическое восприятие с практическим освоением речевых норм и культурных традиций.

Исследуя процесс обучения в данном ключе, целесообразно выбирать дидактический материал, соответствующий ценностным установкам отечественной культуры.

Рассмотрим научную интерпретацию принципа стереоскопической картины мира в формировании коммуникативной эстетики младших школьников.

Стереоскопическая картина мира представляет собой многомерную когнитивную модель восприятия действительности. В аспекте развития коммуникативной эстетики речи реализация данного принципа осуществляется через следующие методологические векторы.

1. Плюралистический подход к информационным источникам.

Д. Дьюи и Дж. Брунер в своих исследованиях характеризуют современное информационное пространство высокой степенью дублирования и поляризации контента. Педагогическая стратегия должна предусматривать экспозицию учащихся к альтернативным интерпретациям социальных явлений, что способствует формированию критического мышления, выработке навыков верификации информации, становлению гражданской идентичности через аргументированную позицию.

2. Междисциплинарная интеграция знаний.

Оптимизация речевого развития требует синтеза с содержательными компонентами: литературного образования; исторического сознания; этико-аксиологического воспитания; основ финансовой грамотности. Практический пример на интегрированном уроке «окружающий мир и русский язык» по теме «Древняя Русь» учитель создает проект «Летопись нашего класса». Обучающиеся изучают структуру древнерусских летописей, затем создают свою книгу, описывая значимые события класса за год. Они используют устаревшую лексику («сие произошло», «в лето от Рождества Христова»), составляют тексты-описания и тексты-повествования, параллельно знакомясь с историческими источниками. Освоение и уместное применение устаревшей лексики («сие произошло», «в лето от Рождества Христова») обогащает словарный запас учащихся, развивает чувство языка и его исторической изменчивости, а практика создания разных типов текстов (описание, повествование) напрямую способствует оптимизации речевого развития.

Такой подход обеспечивает формирование целостной когнитивной матрицы восприятия действительности.

3. Рефлексивно-экспрессивная практика. А.К. Маркова и Л.М. Митина отмечают, что педагогические условия должны предусматривать создание коммуникативных ситуаций для вербализации личного опыта; развитие метакогнитивных способностей с помощью речевой репрезентации; совершенствование семиотической компетентности в социально-детерминированных контекстах [5].

4. Ранняя риторическая подготовка. Н.А. Ипполитова и Т.А. Ладыженская указывают, что Младший школьный возраст представляет сензитивный период для освоения базовых риторических алгоритмов; конструирования логически организованных высказываний; освоения семантически точных выразительных средств [6].

Таким образом, принципы стереоскопический картины мира в развитии коммуникативной эстетики речи обеспечивает формирование: системного миропонимания, основанного на когнитивном синтезе; речевой уверенности, подкреплённой доказательной базой; способности к междисциплинарной интеграции знаний в коммуникативных практиках.

Третий принцип, рассматриваемый на данном уровне, это принцип комплементарности психических процессов.

Речевая деятельность находится в тесной взаимосвязи с другими когнитивными процессами. Согласно культурно-исторической теории (Л.С. Выготский), высшие психические функции, включая речь, формируются в процессе интериоризации – преобразования внешней социальной деятельности во внутренний план. Это подчеркивает ключевую роль

речи как инструмента, опосредующего и структурирующего мышление, память и восприятие.

Таким образом, речь выполняет интегративную функцию, координируя работу всех когнитивных процессов. Мышление отвечает за логику и подбор точных слов, память обеспечивает доступ к словарному запасу и речевым шаблонам, внимание помогает концентрироваться на теме высказывания, восприятие является основным источником информации для обсуждения. Их слаженная работа обеспечивает эффективную коммуникацию и познание мира.

Взаимосвязь речи и восприятия особенно важна в младшем школьном возрасте. Обработка информации от всех органов чувств (зрения, слуха, осязания) тесно связана с речевой функцией, которая помогает категоризировать, называть и интерпретировать сенсорный опыт. Эта интеграция обеспечивает когнитивную экономию, позволяет передавать опыт и строить целостную картину мира. Речь выполняет интегративную функцию, связывая и координируя работу когнитивных процессов, что обеспечивает эффективную коммуникацию и познание окружающей действительности.

Когнитивные эффекты производят усиление концентрации и устойчивости внимания, активизацию мнемических процессов, формирование устойчивых ассоциативных связей между: перцептивными образами, вербальными конструктами и эмоциональными переживаниями. Практический пример: для запоминания правописания словарного слова «берёза» учитель использует полисенсорный подход. Дети рассматривают репродукцию картины И. Левитана «Берёзовая роща» (зрение), слушают фрагмент произведения П.И. Чайковского «Времена года» (слух), передают по кругу кусочек берёзовой коры (осязание) и ассоциируют слово с белым цветом (зрение) и свежим запахом (обоняние). Затем они придумывают ассоциативную фразу: «БЕлая РЕзиновая ЗАйчиха» для запоминания орфограмм. Этот метод создает прочные нейронные связи для запоминания.

Средствами полисенсорной стимуляции происходит развитие абстрактоного мышления младших школьников, а именно концептуализация эмоционально-оценочных категорий, вербализация различных психологических состояний обучающегося, формирование метафорического мышления.

Коммуникативными преимуществами являются расширение лексико-семантического репертуара, совершенствование экспрессивных возможностей, развитие аргументативных навыков, повышение мотивации к вербальному самовыражению. Практический пример: после посещения школьного музея или экскурсии в парк учитель проводит игру «Арт-детективы». Дети делятся на команды и получают конверты с репродукциями картин (И. Шишкин, В. Поленов) и предметами (сухая ветка, шишка, камень). Каждая команда должна составить устный рассказ-расследование: «Что это за место? Кто здесь мог быть? Что произошло?», используя как можно больше прилагательных и глаголов, чтобы описать свои ощущения и выдвинуть версии. Это стимулирует развернутое монологическое высказывание и аргументацию.

Эмпирически установлена прямая корреляция между степенью сенсорной загрузки и эффективностью речевого развития. Полимодальное обучение, активизирующее визуальный, аудиальный, кинестетический,

обонятельный и вкусовой каналы восприятия, обеспечивает синергетический эффект в развитии речевой деятельности, формирование эстетически насыщенной коммуникации, создание прочной психофизиологической основы для дальнейшего когнитивного развития младших школьников.

Таким образом, системное применение принципов полимерного восприятия в образовательном процессе представляет собой эффективную нейропсихологическую стратегию развития коммуникативной эстетики речи младших школьников.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Ценности гуманной педагогики / Ш.А. Амонашвили // Филологические аспекты начального образования: история, современность и перспективы развития: материалы XXV Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых (Москва, 24 апреля 2021 года) / под общ. ред. И.Л. Масандиловой. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 7–17. EDN XOCAUC

2. Зимняя И.А. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / И.А. Зимняя, И.А. Мазаева, М.Д. Лаптева. – М.: Аспект-Пресс, 2020. – 400 с. EDN CZWFEO

3. Красных В.В. Психологическая структура значения и лингвокреативность: союзники или враги? / В.В. Красных // Дискурс и язык в эпоху «больших данных»: вариативность, креативность, эксперимент. – М.: Р. Валент, 2023. – С. 66–79. EDN TVPHLE

4. Крившенко Л.П. Теория целостного педагогического процесса В.А. Сластёнина / Л.П. Крившенко, М.А. Лямзин // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы XIII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого – педагога, академика В.А. Сластёнина (Москва, 22–23 сентября 2022 года). – Ярославль: Международная академия наук педагогического образования, 2022. – С. 63–65. EDN LRUOIJ

5. Митина Л.М. Новый теоретико-методологический подход – ресурсно-прогностический исследования личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования / Л.М. Митина // Методология современной психологии. – 2025. – №25. – С. 271–285. EDN RSTLPA

6. Общая риторика / Н.Г. Грудцына, Е.Л. Ерохина, Н.А. Ипполитова [и др.]. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 412 с. EDN BVKCNC

7. Филиппова О.Г. Методико-технологические основы развития коммуникативной эстетики речи младших школьников: учебно-методическое пособие / О.Г. Филиппова, О.Ю. Королева. – М.: Спутник+, 2025. – 232 с. EDN JKERUU

Фоменко Наталья Викторовна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *статья посвящена актуальной проблеме формирования культуры речи младших школьников, составной частью которой является речевой этикет. В качестве эффективного средства достижения успеха в повышении уровня овладения правилами этикета речи рассматривается игра. Представлен опыт организации и проведения интеллектуальной лингвистической игры по формированию умений использования речевого этикета младшими школьниками. Описание практического опыта предваряется теоретическими сведениями, представляющими интерес для учителя начальных классов.*

Ключевые слова: *речевой этикет, формулы речевого этикета, признаки речевого этикета, постулаты речевого общения, культура речевого общения, интеллектуальная игра.*

Успешность социализации ребенка, процесс адаптации к социальным условиям, результативность его развития во многом зависят от уровня коммуникации. Эффективность общения напрямую связана с владением культурой речи, составляющей частью которой является речевой этикет. Посредством привития навыков положительного речевого поведения можно влиять на формирование таких личностных характеристик ученика, как доброжелательность, эмоционально-нравственную отзывчивость, сопереживание окружающим.

Но, несмотря на достаточно высокие требования к соблюдению речевого этикета, предъявляемые уже в начальной школе, уровень культуры общения обучающихся, в том числе и соблюдение речевого этикета, оставляет желать лучшего. Наблюдение за речью учеников начальных классов показывает следующее: во многих речевых ситуациях, требующих использование формул этикета речи, школьники обходятся без них; большинство мальчиков называют друг друга по прозвищам, которые зачастую являются оскорбительными, унизительными; при поздравлении родителей, друзей ученики начальных классов используют речевые штампы, которые не передают искренность чувств; а словарь этикетных формул крайне беден. Благодарить они могут с помощью слова «спасибо», иногда «большое спасибо». Слова – синонимы некоторые ученики подбирают только контекстные, не закрепленные языком: «очень прошу», «прошу», хотя в языковой системе в синонимические отношения вступают фразы: будьте любезны, будьте так добры, не сочтите за труд, не откажите в любезности и др.

Годы обучения в начальной школе – период закладывания основ культуры речевого общения, неотъемлемой частью которого является речевой этикет. Речевой этикет как предмет изучения относится к таким отраслям науки, как лингвистика, теория и история культуры, этнография, страноведение, психология, философия.

Выстраивая работу по формированию использования речевого этикета, педагог должен понимать сущность данного термина, представлять теорию изучаемого вопроса. Довольно емко раскрывает его содержание Н.И. Формановская, подчеркивая, что под речевым этикетом понимается набор стандартизированных фраз и выражений, служащих для управления общением, поддерживания и завершения контакта между говорящими в соответствии с социальным статусом [2]. Этикет в узком смысле представляет собой такие единицы речи, как формулы приветствия, извинения, просьбы, прощания. Эти выражения выработаны обществом на протяжении многих лет его культурного развития и приняты на современном этапе развития. Этикет речи имеет признаки: а) соответствует требованиям общества, б) воспринимается в качестве «социального поглаживании», в) представляет собой речевое действие, г) непосредственно связан с категорией вежливости.

Кроме того, важно знать постулаты речевого общения, разработанные Г.П. Грайсом, которые, по нашему мнению, имеют прямое отношение к речевому этикету. Ученый определил их следующим образом: произнесенное высказывание не может быть ложным; сообщение не может быть слишком кратким или очень пространным; выражение должно быть релевантным, то есть уместным, подходящим, актуальным; фразы должны быть понятны адресату [1].

Большое значение в устной речи уделяется интонации произношения фраз этикета, ведь интонационный рисунок может варьироваться от вежливого до уничижительного. По этикетным правилам интонация не должна выражать пренебрежительное или покровительственное отношение, поучение собеседника, унижение и вызов. Формулы речевого этикета, как и другие единицы языка, изменчивы, так как языковая система исторически развивается. Но во все времена соблюдение речевого этикета способствовало выражению уважительного отношения к собеседнику и демонстрировало уровень культуры речи говорящего.

Требования речевого этикета – неотъемлемая часть языковой практики каждого члена социума, свидетельствующая об уровне культуры речи. Например, уже с раннего возраста ребенку известно, что при встрече необходимо здороваться. С взрослением ребенка правила приветствия конкретизируются, уточняются и обогащаются. Дошкольнику объясняют, что приветствовать надо в соответствии с определенными правилами: младший здоровается со старшим первый, кроме того, нужно подбирать наиболее приемлемый вариант приветствия, который зависит от возраста собеседника, его статуса, близости родства и др. На примере необходимо показать, как приветствовать сверстников, старших, воспитателей, малознакомых людей, используя для этого определенные формулы: «*Привет*!», *«Здорово»,* «*Здравствуйте»,* или «*Здравствуйте, Елена Александровна»*. В дальнейшем человек познает другие тонкости речевого этикета и учится их использовать в своей речевой практике.

Авторитетные отечественные педагоги: М.Р. Львов, Л.Л. Супрунова, А.В Тасбаева, И.Н. Курочкина – разработали комплексы уроков для формирования этикета речи младших школьников, в основе которых лежит активное речевое взаимодействие. Но, как показывает опыт, работа по формированию речевого этикета должна проводиться не только в формате урока, но и во внеурочной, кружковой деятельности, что очень эффективно при включении игровой технологии. Дидактические игры, ролевые игры в полной мере соответствуют психолого-педагогическим характеристикам возраста младших школьников, так как это предполагает, прежде всего, практико-ориентированное обучение. Приведем примеры игр, вызвавших наибольший эмоциональный отклик у учеников начальных классов. К таким мероприятиям можно отнести «Турнир вежливости». Это интеллектуальная языковая игра, основанная на речевом материале, относящемся к формулам речевого этикета, в ходе «турнира» участники повышают не только уровень знаний, но и приобретают практические навыки. Игра предполагает наличие двух или трех команд, которые готовятся к соревнованию по заданным направлениям: придумать название своей команды и обыграть его; прочитать выразительно стихотворение о вежливости, выучить формулы этикета: приветствия, прощания, благодарности, прощения. В конкурсе «Разминка» команды приветствуют друг друга и высказывают пожелания соперникам. Уже с этого момента ребята демонстрируют старание нестандартно поприветствовать друг друга и уважительное отношение к противоположной команде. В ходе «Разминки» участники турнира объясняют выбранное название своей команды, что включает выражение мотива говорить вежливо, соблюдать речевой этикет. Между конкурсами ведущие дают справки по этимологии слов этикета. Объясняют ребятам, какова история возникновения слов: «пожалуйста», «спасибо», «благодарю». Это расширяет лингвистический кругозор школьников и способствует повышению интереса к предмету. Следующее соревнование посвящено выразительному чтению заранее подготовленных стихов о вежливости (А. Раннева «Добрые слова», А. Кодратьев «Стихи о вежливых словах», Э. Мошковская «Вежливое слово»). Представители команд читают стихи и комментируют, чему научились, читая произведение.

По окончании конкурса ведущие раскрывают историю слова «извините».

Следующий конкурс – «Мастер вежливого разговора по телефону». Командам описывается ситуация: вы звоните подруге, которая заболела, но трубку берет мама, потому что больная девочка спит. Далее ведущие рассказывают историю возникновения слова «вежливый».

Последний конкурс называется «Честное слово сопернику». Командам говорят о том, что близится последний конкурс, который определит: победит или проиграет ваша команда. Что вы скажете сопернику, если выиграете? Что вы скажете сопернику, если проиграете. Данное задание учит быть правдивым, искренним, но при этом не обижать слушателя, оставаться доброжелательным и вежливым.

Приведенная интеллектуальная лингвистическая игра лишена элементов принудительного обучения. Младшие школьники, охваченные духом соревнования, с большим желанием пополняют свой активный запас слов

формулами этикета речи, получают навык их использования, расширяют языковой кругозор в ходе знакомства с историей возникновения вежливых слов, что положительно влияет и на формирование нормы их правописания.

Таким образом, речевой этикет используется как средство достижения коммуникативной цели для привлечения внимания собеседника, выражения уважительного отношения, проявления доброжелательности. Отсюда следует: необходимость овладения положительным речевым поведением должна культивироваться с детского возраста. В связи с этим необходимо целенаправленно изучать формулы этикета речи. Ведущая роль в этом процессе может отводиться технологии игры.

Список литературы

1. Грайс Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика / сост. и вступ. ст. Н.Д. Арутюновой. – М.: Прогресс, 1985. – С. 217–237.

2. Формановская Н.И. Речевой этикет: лингвистический и методический аспекты / Н.И. Формановская. – Изд. стереотип. – М.: URSS, 2024. – 160 с.

Хирина Евгения Валерьевна
студентка
Научный руководитель
Брешковская Каринэ Юрьевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: *в статье рассматривается вопрос значимости экологического воспитания младших школьников в контексте формирования у них осознанного отношения к окружающему миру. Акцентируется внимание на пользе игровых методов в процессе изучения экологических вопросов. Характеризуются различные виды игр, применяемых для экологического воспитания младших школьников.*

Ключевые слова: *экологическое воспитание, игра, младший школьник.*

В настоящее время экологическое воспитание и образование детей занимают одно из центральных мест в педагогике. В контексте возрастающей актуальности экологических проблем, экологическое воспитание должно быть интегрировано в образовательный процесс с раннего детства, поскольку в этом возрасте закладываются основы мировоззрения человека, в том числе позитивное отношение к природе и окружающему миру. Основной задачей экологического воспитания младших школьников является формирование личности с развитым экологическим сознанием и

культурой. Экологическая культура подразумевает процесс восстановления, развития и сохранения всех общественно- природных ценностей, включающий в себя экологическое сознание, чувства, деятельность.

Формирование экологической культуры у младших школьников является продолжительным и многоаспектным процессом. Как отмечает Е.С. Сбитнева, его целесообразно начинать с начальных этапов обучения в начальной школе, учитывая повышенную восприимчивость детей этого возраста к получаемой информации. В этот период у младших школьников происходит становление знаний о природе и обществе, выработка эмоционально- ценностного отношения к окружающей среде, формирование осознанного отношения к себе, окружающему миру и тесного взаимодействия с ним [3].

В соответствии с концепцией личностно- ориентированного образования, разработанной В.В. Зайцевым, экологически ответственное поведение проявляется в уникальном личном опыте ребенка. Этот опыт формируется в процессе поиска ценностей и смыслов собственных действий в окружающей среде, а также их последующего принятия или непринятия на личностном уровне [4].

В современном контексте остро стоит вопрос о разработке и внедрении инновационных форм, методов и средств экологического воспитания среди младших школьников. Данные подходы должны быть органично интегрированы как в образовательный процесс, так и во внеклассную деятельность.

Следует подчеркнуть, что в начальной школе учебная деятельность тесно переплетена с игрой, которая продолжает оставаться актуальной и способствует развитию познавательного интереса у младших школьников к окружающему миру.

В силу того, что игра предполагает условное преодоление ребенком своих обычных границ поведения, она несет в себе значительный развивающий потенциал. Как отмечает Ж.К. Кениспаев в своем исследовании, игра оказывает влияние на умственно, психическое и физическое развитие ребенка, а также способствует развитию его особых способностей [3].

Использование игры в образовательном процессе находит свое отражение в словах Л.Н. Толстого: «Наиболее эффективное взаимодействие между учителем и учеником строится на основе естественности… Противоположностью естественному отношению является принуждение… Чем меньше принуждения испытывают дети в процессе обучения, тем более совершенным является метод» [2].

Ключевым элементом игры является воображаемая игровая ситуация, способствующая формированию позитивных эмоций и чувств, что повышает уровень вовлеченности и заинтересованности учащихся в изучаемом материале. Игровой процесс мобилизует все способности обучающегося, раскрывая его скрытые возможности. Благодаря игровой технологии обучения познавательные действия учащихся интегрируются в социально и личностно значимый контекст, приобретая для них личный смысл. Это способствует активизации внутренних сил саморазвития, становлению и развитию личностных функций субъекта.

Эффективность экологически ориентированного поведения наиболее заметна при проведении с учащимися уроков в форме игры. Такая игра

должна предусматривать не только достижение образовательных результатов, но и личных, значимых для каждого ученика целей.

В.В. Григорова в своем исследовании приводит классификацию экологических игр, исходя из принципов кругозора обучающихся и формирования у них чувства ответственности за состояние окружающей среды [3].

Автор выделяет следующие типы экологических игр:

1) по типу игровой деятельности:

– творческие игры (сюжетно-ролевые, театрализованные, строительные);

– игры с правилами (дидактические, подвижные).

2) по характеру участия:

– самостоятельные игры;

– совместные игры.

3) по используемым методам:

– предметные игры;

– имитационные игры;

– конкурсы.

Среди многообразия экологических игр, предназначенных для младших школьников, особую ценность представляют игры с правилами. Они играют ключевую роль в воспитании и развитии детей, способствуя формированию у них внутренней мотивации и устойчивого интереса к изучению окружающего мира. Участие в таких играх помогает младшим школьникам научиться концентрировать внимание на поставленной задаче, быстро реагировать на изменяющиеся игровые ситуации и гибко адаптироваться к условиям игры.

Среди многочисленных дидактических игр экологической направленности особое место занимают игры с использованием природных материалов (листьев, семян) для развития сенсорных способностей у младших школьников, таких как восприятие цвета и величины [3]. Например, игра «Определение деревьев по семенам». Игра проводится на открытом воздухе. Дети, используя семена в качестве подсказки, определяют, к какому дереву они принадлежат. Игра развивает у детей умение сопоставлять семена деревьев с самими деревьями, а также способствует изучению с детьми характерных признаков растений: цвета и структуры ветвей, размера, поверхности и окраски почек.

В образовательном процессе также широко используются имитационные экологические игры, которые позволяют детям наблюдать за окружающим миром (растениями и животными), моделируя движения различных диких зверей, птиц и растений. Эффективность имитационных игр возрастает при проведении их в сочетании с экскурсиями в заповеднике или зоопарке [3]. Например, игра-задание «О чём говорят цветы и деревья». В ходе пешеходной прогулки детям предлагается вжиться в роль цветов и задуматься о возможной тематике разговоров между двумя цветами или цветком и пчелой. После завершения прогулки дети смогут описать увиденное и запечатлеть его в своих рисунках. Результатом игры является умение различать растения и понимание значения растений в жизни человека.

Таким образом, участие в экологических играх содействует не только интеллектуальному и физическому развитию детей, но и созданию

позитивного эмоционального настроя, что, безусловно, является важным фактором в процессе формирования их экологической культуры.

Список литературы

1. Бодрова Л.А. Интеллектуально-образовательная игра как средство диагностики и формирования экологической культуры детей / Л.А. Бодрова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2. №4. – С. 34–38. EDN PJBLNZ

2. Егоров С.А. Антология гуманной педагогики: Л.Н. Толстой / С.А. Егоров. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.

3. Красова П.А. Экологические игры как средство воспитания экологической культуры младших школьников / П.А. Красова, И.Н. Усачева // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2022. – Спец. вып. 2. – С. 107–108. EDN DWOTTW

4. Маркушевская Е.А. Возможности игровой технологии в формировании экологического опыта младших школьников / Е.А. Маркушевская, О.Н. Тимофеева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – №38. – С. 37–39 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-igrovoy-tehno… (дата обращения: 07.09.2025). EDN VKWZRT

Швыряева Ирина Валерьевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ СОБЫТИЙНОГО ПРОСТРАНСТВА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: ВОЗМОЖНОСТИ, ВЫЗОВЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: *в статье рассмотрены теоретические и практические аспекты формирования событийного пространства начальной школы в условиях цифровой среды. Акцент делается на значении событийной активности как средства повышения мотивации младших школьников, развития их творческих способностей и формирования устойчивого интереса к учебной деятельности. Анализируются возможности цифровых технологий в проектировании и реализации образовательных событий, а также вызовы, связанные с недостаточным уровнем цифровой грамотности педагогов, техническими ограничениями и рисками фрагментации образовательного процесса.*

Ключевые слова: *начальная школа, цифровая среда, событийное пространство, цифровизация, современное образование.*

В педагогической науке всё более активно обсуждается концепция событийного принципа в образовательном процессе, который выступает важным теоретическим и методологическим аспектом современной педагогики.

В связи с возрастающей значимостью событийного принципа в педагогической практике возникает необходимость его конкретизации и пространственного воплощения, что приводит к формированию понятия

событийного пространства. Событийное пространство в образовании представляет собой организованную совокупность учебных, воспитательных и социальных событий, направленных на создание среды, стимулирующей активное участие обучающихся и обеспечивающей их всестороннее развитие.

С учётом того, что событийное пространство в начальном образовании представляет собой комплекс разноплановых событий, важным аспектом его эффективной организации становится использование современных цифровых технологий.

Влияние цифровой среды на уровень вовлечённости и мотивации младших школьников проявляется в значительном повышении их учебной активности и эмоционального отклика в образовательном процессе. Цифровая среда выступает фактором, способствующим созданию интерактивной, визуально насыщенной и адаптивной образовательной среды, что обеспечивает более глубокое вовлечение детей в учебную деятельность и стимулирует внутреннюю мотивацию к познанию. Исследования показывают, что использование цифровых технологий способствует формированию у младших школьников устойчивого интереса к учебе за счет активизации различных сенсорных каналов восприятия и предоставления возможности для самостоятельного и творческого освоения учебного материала.

Цифровые инструменты являются эффективным средством повышения интерактивности и вовлеченности в образовательный процесс, а также расширяют арсенал форм проведения воспитательных мероприятий. Среди наиболее востребованных решений можно выделить несколько групп. Первую группу составляют интерактивные дидактические приложения (Kahoot!, Quizlet, Padlet), позволяющие проводить опросы и организовывать совместную работу в режиме реального времени. Вторую – технологии иммерсивного обучения, такие как виртуальные экскурсии на базе сервисов Google Arts & Culture или VR-технологий. Третью группу образуют платформы для совместной деятельности и коммуникации (Zoom, Discord), обеспечивающие организацию дистанционных проектов и акций в цифровой среде.

Цифровизация образовательного процесса приводит к появлению новых форматов взаимодействия между ключевыми субъектами – учителями, учениками и родителями – особенно в контексте организации школьных событий. Ключевым трендом становится интеграция систем управления обучением (LMS) и мобильных приложений, таких как Google Classroom или ClassDojo. Данные платформы позволяют выстроить единое информационное пространство, обеспечивающее оперативную коммуникацию, координацию совместных действий и вовлечение родителей в образовательную жизнь школы.

Особую роль в неформальной коммуникации между участниками образовательного процесса играют социальные сети и мессенджеры (например, Telegram, VK). Они используются для оперативного информирования, создания родительских и ученических чатов, организации обсуждений. С одной стороны, эти инструменты способствуют повышению вовлеченности родителей в учебный процесс и развитию у учащихся навыков цифровой коммуникации. С другой стороны, их использование

сопряжено с рядом рисков, таких как возникновение конфликтов в чатах, размывание границ между учебным и личным временем, а также проблемы информационной безопасности, что требует разработки и внедрения специальных правил и норм цифрового этикета.

Дальнейшее усовершенствование событийного пространства в цифровом образовании тесно связано с внедрения геймификации и искусственного интеллекта. Геймификация, посредством внедрения игровых механик и элементов соревнования, способствует увеличению вовлечённости обучающихся, формированию устойчивого интереса к учебной деятельности и развитию ключевых компетенций через интерактивное и деятельностное взаимодействие. Использование ИИ-инструментов позволяет персонализировать образовательный опыт, адаптируя содержание и форму событий к индивидуальным особенностям и потребностям каждого ученика, а также автоматизировать процесс оценки и мониторинга учебных достижений. В совокупности эти технологии создают условия для формирования динамичного, гибкого и ориентированного на личностное развитие событийного пространства, что способствует повышению качества образования и эффективной социализации обучающихся в условиях цифровой трансформации образовательной среды.

Однако, цифровая среда в образовательном процессе предъявляет комплекс вызовов, требующих системного и комплексного подхода.

Во-первых, обеспечение информационной безопасности выступает ключевой задачей, связанной с необходимостью защиты персональных данных обучающихся и педагогов, а также предотвращения доступа к нежелательному или вредоносному контенту.

Во-вторых, недостаточный уровень цифровой грамотности как у педагогического коллектива, так и у обучающихся ограничивает эффективное и безопасное использование цифровых инструментов, что требует целенаправленного повышения компетенций в данной сфере.

В-третьих, контроль учебной нагрузки в условиях цифровизации образовательного процесса становится актуальной проблемой, поскольку чрезмерное вовлечение в онлайн-активности может привести к информационной перегрузке, снижению мотивации и развитию когнитивного и эмоционального утомления.

Следовательно, успешная интеграция цифровых технологий в образование требует разработки и внедрения комплексных стратегий, направленных на обеспечение безопасности, повышение цифровой компетентности и оптимизацию учебной нагрузки.

Таким образом, формирование событийного пространства в начальной школе в условиях цифровой среды представляет собой перспективное направление развития современного образования, способствующего активизации познавательной деятельности, влиянием на социальную, воспитательную и развивающую сферы обучения, а также, всестороннему развитию обучающихся.

Внедрение цифровых технологий расширяет возможности организации образовательных событий, повышая их интерактивность, доступность и мотивационную привлекательность для младших школьников. Вместе с тем, успешная реализация данного подхода требует учета вопросов цифровизации, связанных с обеспечением информационной

безопасности, развитием цифровой грамотности участников образовательного процесса и контролем учебной нагрузки.

Комплексный и сбалансированный подход к интеграции инновационных технологий, таких как геймификация и искусственный интеллект, позволит создать гибкое, адаптивное и эффективное событийное пространство, способствующее качественному образовательному опыту и успешной социализации детей в условиях цифровой трансформации общества.

Список литературы

1. Козлова Е.В. Геймификация как инструмент мотивации учащихся в условиях цифровой школы / Е.В. Козлова // Педагогика и инновации. – 2022. – Т. 15. №2. – С. 78–85.

2. Лебедев А.Н. Искусственный интеллект в образовании: современные подходы и возможности / А.Н. Лебедев, Т.В. Орлова // Современные технологии образования. – 2023. – №1. – С. 12–20.

3. Петрова М.А. Событийное пространство в образовательной деятельности: теоретические и практические аспекты / М.А. Петрова // Вестник педагогики. – 2021. – №3. – С. 34–40.

4. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 256 с. EDN QVZHWD

Шурыгина Марина Александровна
воспитатель
Лакизова Елена Алексеевна
воспитатель
Аклеушева Ольга Васильевна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №29 «Рябинушка»
г. Старый Оскол, Белгородская область

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Аннотация: *в статье рассматривается насущная необходимость модернизации содержания и технологий дошкольного и начального образования в ответ на стремительные изменения современного мира. Анализируются ключевые направления совершенствования образовательного процесса, включая интеграцию актуальных научных знаний и передовых технологий, развитие гибких навыков (soft skills) и компетенций XXI века, индивидуализацию обучения с учетом потребностей каждого ребенка, а также формирование функциональной грамотности, необходимой для успешной адаптации в обществе. Особое внимание уделяется внедрению активных методов обучения, использованию цифровых инструментов и формирующему оцениванию для отслеживания прогресса учеников. Подчеркивается ключевая роль педагога как организатора и наставника в образовательном процессе, а также важность постоянного повышения его квалификации. В заключение акцентируется внимание на том, что модернизация образования на ранних этапах является критически важной инвестицией в будущее нашей страны.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, начальное образование, модернизация образования, содержание образования, технологии обучения, компетенции XXI века, индивидуальный подход, функциональная грамотность, активные методы обучения, цифровые технологии в образовании, формирующее оценивание, профессиональная компетентность педагога.*

Современный мир диктует новые требования к системе образования. Дошкольное и начальное образование, как фундамент всего последующего обучения, нуждаются в постоянном обновлении содержания и технологий, чтобы соответствовать вызовам XXI века и подготовить детей к успешной жизни в быстро меняющемся обществе. Наша работа посвящена анализу ключевых направлений модернизации дошкольного и начального образования с акцентом на интеграцию современных знаний, развитие ключевых компетенций и использование передовых технологий.

Фундаментальное противоречие современной ситуации заключается в разрыве между системной инерцией традиционных образовательных подходов и стремительно меняющимся когнитивным и социальным профилем современного ребенка, растущего в цифровой среде. Простое добавление новых технологий в старую систему не решает этой проблемы. Необходима комплексная перестройка содержания, методов и самой роли педагога. Цель данной статьи – проанализировать и систематизировать практический опыт МБДОУ Д/С №29 «Рябинушка» по разработке и апробации такой комплексной модели модернизации образовательного процесса на уровне дошкольного и начального образования.

Не для кого не секрет, что современные дети растут в цифровой среде, обладают высокой скоростью восприятия информации и нуждаются в образовании, которое не только дает знания, но и формирует навыки критического мышления, креативности, коммуникации и сотрудничества (4К). Уже совершенно очевидно, что традиционные подходы в образовании часто не успевают за этими потребностями, и это создает разрыв между образовательным процессом и реалиями современной жизни. Становится необходимой модернизация содержания образования. Можно выделить несколько ведущих направлений модернизации содержания образования.

В качестве методологической основы данного анализа выступает кейс-стади (case study) – изучение и обобщение опыта конкретной образовательной организации. Рассматриваемые ниже направления модернизации содержания и технологий образования иллюстрируются примерами практической деятельности, реализуемой в МБДОУ Д/С №29 «Рябинушка», что позволяет перейти от теоретических деклараций к анализу реально работающих педагогических решений.

Направления модернизации содержания образования.

1. Интеграция современных знаний и технологий. Внедрение в образовательный процесс новейших научных данных, особенно в области нейронаук и психологии развития, позволяет разрабатывать более эффективные и персонализированные программы. Дошкольные образовательные учреждения тоже не стоят в стороне. В них довольно широко применяются цифровые технологии, интерактивные платформы и мультимедийные ресурсы, значительно обогащающие учебный процесс, делающие

его более привлекательным и эффективным для детей. Мы, например, используем VR для изучения окружающего мира, пользуемся образовательными приложениями для развития логики и внимания.

2. Развитие soft skills и компетенций XXI века. Очевидной необходимостью стало смещение акцента с простого накопления знаний на развитие социальных, эмоциональных и когнитивных навыков. Умение работать в команде, эффективно общаться, решать проблемы и адаптироваться к новым условиям – ключевые компетенции для успешной реализации в современном мире. Им мы и должны научить наших воспитанников.

3. Ориентация на индивидуальные потребности ребенка. Персонализированный подход к обучению – это учет индивидуальных особенностей, интересов и темпа развития каждого ребенка. Создание условий для раскрытия талантов, выявление и поддержка одаренных детей – важные задачи современного образования. Приведем комплекс мер, реализуемых с воспитанниками в нашем дошкольном учреждении: индивидуальные образовательные маршруты, дифференцированные задания, проекты по интересам.

4. Формирование функциональной грамотности. Важно научить детей применять полученные знания на практике, формировать умение находить, анализировать и использовать информацию для решения реальных жизненных задач. Это предполагает развитие навыков критического мышления, информационной грамотности и способности к самостоятельной работе.

Современные педагогические технологии дошкольного образования направлены на реализацию федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Модернизация технологий образования представляет собой.

1. Использование активных методов обучения. Современный педагог понимает необходимость перехода от пассивного восприятия информации к активным формам обучения. В нашем ДОУ это проектная деятельность, исследовательская деятельность, игровые технологии, технология проблемного обучения, технология музейной педагогики.

2. Внедрение цифровых технологий. Активное и грамотное использование интерактивной доски, образовательных приложений, онлайн-платформ, виртуальной и дополненной реальности создает интерактивную и увлекательную образовательную среду нашего дошкольного учреждения. В своей работе мы стараемся помнить о балансе и не злоупотреблять цифровыми технологиями в ущерб развитию моторики, социализации и живому общению.

3. Развитие смешанного обучения. Сочетание традиционных и онлайн-форм обучения, использование онлайн-ресурсов для самостоятельного изучения материала и углубления знаний позволяет нам сделать обучение более гибким и доступным.

4. Применение новых методов оценки. Переход от формальных оценок к формирующему оцениванию, которое помогает ребенку понять свои сильные и слабые стороны, а также определить направления для дальнейшего развития, способствует развитию мотивации и самостоятельности.

Успех модернизации образования во многом зависит от профессиональной компетентности педагогов. Современный педагог – это наставник, фасилитатор и организатор образовательного процесса, способный создавать стимулирующую и поддерживающую среду для развития детей. Важной задачей нашего ДОУ является постоянное повышение квалификации педагогов, освоение новых образовательных технологий и методик, развитие умения работать в команде и сотрудничать с родителями.

Таким образом, анализ практического опыта МБДОУ Д/С №29 «Рябинушка» позволяет заключить, что успешная модернизация дошкольного и начального образования возможна лишь при системном подходе, интегрирующем три ключевых элемента: обновление содержания (внедрение soft skills, формирование функциональной грамотности), технологическое перевооружение (грамотное использование цифровых инструментов и активных методов) и, что самое важное, непрерывное развитие профессиональной компетентности самого педагога. Изолированное внедрение отдельных инноваций не дает устойчивого эффекта. Ключевым фактором успеха становится трансформация роли педагога из транслятора знаний в роль архитектора и навигатора развивающей образовательной среды, способного гибко сочетать различные подходы для достижения главной цели – успешного развития каждого ребенка в условиях быстро меняющегося мира.

Список литературы

1. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2018. – 288 с. EDN YPCEXZ

2. Кларинг Б. Политики обучения в цифровую эпоху / Б. Кларинг // Образование и информатика. – 2015. – Вып. 1. – С. 45–56 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu-informatics.ru/jour/article/view/313 (дата обращения: 27.09.2025).

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.

5. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2010. – 264 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://eior.by/file/upload/cpk/Pinskaya_Formiruyuwee_ocenivanie_ocenivanie_v_klasse.pdf (дата обращения: 27.09.2025).

6. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2007. – 234 с.

7. Сороковых Г.В. Проблема формирования Soft Skills у студентов в рамках реализации профессионального стандарта педагога / Г.В. Сороковых, Т.А. Жукова // Педагогическое образование в России. – 2017. – №8. – С. 110–115.

8. Федоров О.Д. Современные тренды в организации цифрового образования / О.Д. Федоров // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – №1 (54). – С. 227–234.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ, РИСКИ, КОМПЕТЕНЦИИ

Кузьмин Алексей Владимирович
д-р пед. наук, доцент, руководитель
Центр профессиональной подготовки им. Героя России майора милиции В.А. Тинькова ГУ МВД России по Московской области
г. Видное, Московская область

DOI 10.31483/r-150001

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЦЕНТРАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: *в статье рассмотрены вопросы формирования культуры информационной безопасности в период профессионального обучения в Центре профессиональной подготовки им. Героя России майора милиции В.А. Тинькова ГУ МВД России по Московской области (далее – ЦПП). Изучены составляющие концепции становления цифрового общества. Раскрыты требования образовательных программ профессионального обучения по формированию навыков цифровой грамотности. Уделено внимание соблюдению культуры информационной безопасности при выполнении служебных обязанностей в период обучения, после окончания. Проведен мониторинг ответов слушателей по применению мер информационной безопасности и выработке предложений по развитию культуры информационной безопасности.*

Ключевые слова: *профессиональное обучение, цифровая образовательная среда, инновационные технологии, культура информационной безопасности.*

Использование инновационных технологий обучения в период цифровизации общества предусматривает решение вопроса по формированию культуры информационной безопасности. Программа профессионального обучения в ЦПП направлена на изучение информационных технологий для формирования навыков использования информационных технологий в своей профессиональной деятельности, таких как: *соблюдение мер и правил безопасности работы в сети, защищенность рабочего места, защита персональных данных, систематизации полученных знаний использования информационных технологий, формирование цифровой репутации. Отметим, что п*рофессиональная компетенция слушателей ЦПП обеспечивается через культуру информационной безопасности в рамках цифровой грамотности в период обучения. Именно в рамах профессионального обучения осуществляется изучение п*рограммного обеспечение компьютера, порядка и правил работы со справочными, поисковыми*

системами и платформами, основами информационной безопасности, применению способов защиты персональных данных, соблюдению правил техники безопасности при обращении с персональным компьютером и защищенности рабочего места.

Цель исследования – анализ формирования навыков культуры информационной безопасности. Объект исследования – культура информационной безопасности слушателей ЦПП. Предметом исследования являются педагогические условия ее формирования. При написании работы применены методы исследования: анализ источников по теме, изучение, обобщение, анкетирование, интервьюирование слушателей ЦПП.

Культура информационной безопасности – совокупность сформированных знаний, умений и навыков по вопросам информационной безопасности, обеспечивающих безопасное пребывание гражданина Российской Федерации в информационном пространстве [8]. Данное понятие включает в себя нормы поведения, правила и требования, ценностные практики, которые обеспечивают безопасную работу с информацией, применение информационных технологий во всех сферах жизнедеятельности государства. Отметим существенную роль имеет личностное осознание и риск результата поведения пользователей сети Интернет, технические средства защиты. Согласно концепции Ю.М. Вертий – отсутствие риска причинения вреда информацией, сформированное состояние защищенности физического, нравственного развития является информационной безопасностью [1, с. 189]. Естественно, такое понимание информационной безопасности должно обеспечиваться культурой информационной безопасности слушателей, овладением цифровыми навыками работы, формированием профессиональной компетенцией.

Следует согласится с мнением Т.А. Поляковой, которая рассуждает о необходимости формирования научного подхода к повышению грамотности граждан в области информационной безопасности [6, с. 310]. Такое мнение раскрывает механизм взаимодействия компонентов системы обучения в рамках культуры информационной безопасности.

Требует особого анализа мнение И.Д. Рудинского, который выделяет признаки культуры информационной безопасности, отражающиеся в способности: получать информацию, анализировать полученную информацию, определять достоверность и безопасность получаемой информации, мониторить нужный материал из общего массива данных, распространять и контролировать передачу информации с целью недопущения нарушения прав [9, с. 40]. На наш взгляд, перечень этих способностей можно дополнять в виду изменений формата работы с информацией. Е.О. Никитина выделяет показатель сформированности цифровой культуры – увеличение элементов всех уровней культуры [3, с. 71]. Уровни сформированности культуры информационной безопасности имеют отличительные черты, их можно выделить: начальный, осознанный, практический, продвинутый, экспертный. В свою очередь Б.Н. Паньшин в своей работе определяет уровни сформированности цифровой культуры: базовый, функциональный, представительский [5, с. 259]. Обязательное овладение культурой информационной безопасности, достижение ее максимального уровня необходимо для слушателей ЦПП, как представителей закона.

В настоящее время цифровая грамотность стала необходимым атрибутом социального благополучия общества и государства, в виду

реализации гражданских прав на получение государственных и муниципальных услуг, онлайн образования, digital-коммуникации. При этом следует отметить возрастающие риски при работе с цифровой информацией, в частности рост преступлений с сфере мошенничества с использованием цифровых технологий.

Вопросы информационной безопасности затрагивают проблемы поиска инновационных технологий обучения, развития цифровых навыков, а также формирование культуры информационной безопасности обучающихся в центрах профессиональной подготовки. А.В. Поникарова отмечает, что система образования перешла от традиционного образования к образовательному процессу в условиях открытой и объёмной доступности информации [7, с. 345]. Формирование культуры информационной безопасности слушателей центров профессиональной подготовки в период обучения осуществляется с целью адаптации и подготовки к выполнению служебных задач при осуществлении правоохранительных функций, согласно тематики учебных дисциплин программ профессионального обучения, требований нормативно-правовых актов. Процесс формирования культуры информационной безопасности должен охватывать не только слушателей, проходящих обучение, но и преподавателей образовательной организации. Анализ изученных материалов позволяет выделить вопрос культуры информационной безопасности в период обучения.

На коллегии МВД России от 05.03.2025 Президент РФ В.В. Путин отметил необходимость осуществления работы по защите молодых людей от криминальных угроз, в том числе киберпреступности [2]. Основные программы профессионального обучения в период цифровизации учебного процесса предусматривают активное развитие информационной безопасности. Главное значение приобретает модернизация системы безопасности, в том числе культуры информационной безопасности, системы профилактики нарушений, предупреждение преступлений, минимизация рисков от деяний, определения перечня деяний, осуществление которых запрещено [11, с.10] (рис. 1).

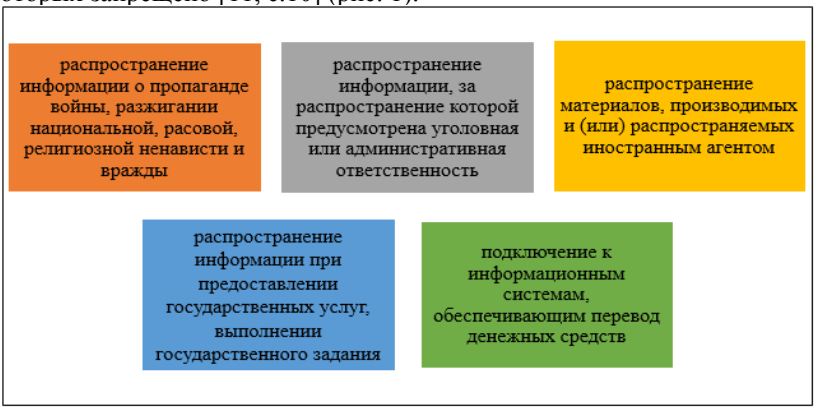

Рис. 1. Перечень запрещенных действий согласно требованиям Федерального закона от 27.07.2006 №149 «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»

Таким образом, законодатель четко ограничил действия с информацией и определил направления деятельности представителей правоохранительной системы, в рамках выполнения функциональных обязанностей по вопросам профилактики правонарушений, расследованию и раскрытию преступлений. За период январь-июнь 2025 года зарегистрировано на 0,7% больше преступлений в сфере компьютерной информации, чем за аналогичный период прошлого года и составило 38484 преступления, из них по ст. 272 УК РФ «Неправомерный доступ к компьютерной информации» 37636 преступлений, по ст. 273 УК РФ «Использование и распространение вредоносных компьютерных программ» – 253 преступлений [4] (рис. 2).

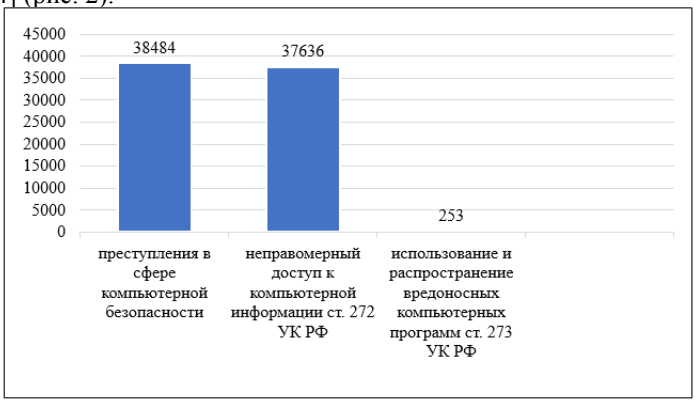

Рис. 2. Сведения о преступлениях за январь–июль 2025, совершенных в сфере компьютерной информации (глава 28 УК РФ)

При этом количество преступлений в сфере IT-информации увеличилось на 14%. Отметим, что в период глобальной цифровизации общества с помощью сети Интернет осуществляется уровень противодействия преступлениям данного вида, в том числе путем нормотворческого характера. Таким образом, защита данных и информационная безопасность становится одной из важных задач перед слушателями и преподавателями в рамках учебного процесса. Преступники, совершающие противоправные деяния в сфере информационной безопасности, с каждым годом внедряют современные способы и методы осуществления преступлений, в связи с чем сотрудникам правоохранительной сферы необходимо иметь высокий уровень знаний по защите информации и уметь реагировать на нарушение закона в полном соответствии с уровнем развития цифровизации, искать новые эффективные средства борьбы с угрозами данного типа. Слушатели ЦПП изучают дисциплины: «Основы информационных технологий и кибербезопасности в деятельности органов внутренних дел Российской Федерации», «Актуальные вопросы деятельности подразделений, специализирующихся на предотвращении, выявлении, раскрытии и расследовании преступлений, совершаемых с использованием информационно-коммуникационных технологий», именно на местах обучения продолжает

формироваться культура информационной безопасности, азы которой должны быть сформированы с ранних лет.

С целью определения приоритетных средств и мер культуры информационной безопасности, было проведено анонимное анкетирование по вопросам информационной безопасности в период обучения в ЦПП, вне служебных рабочих мест, а затем выборочное интервьюирование слушателей, проходящих профессиональное обучение в 2025 году по программе «Профессиональная подготовка лиц среднего и старшего начальствующего состава, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации по должности служащего «Полицейский». Изучены и взяты за основу диагностические инструментарии Е.В. Вострецовой, Н.В. Калининой, Н.В. Кузнецовой, В.А. Сластенина, Л.С. Подымова и других, которые адаптированы автором. Формирование культуры информационной безопасности слушателей целеориентировано на поиск методов и средств реализации учебного процесса. В анонимном тестировании приняли участие 60 человек, которые занимали должность менее 6 месяцев, возраст анкетируемых данной категории – от 21 года до 25 лет, сотрудники женского пола составили 24 человека (40%). Образование анкетируемых – высшее (100%), при этом юридическое образование – 30 сотрудников (50% от общего числа опрошенных). По критериям использования мер информационной безопасности ответы распределились следующим образом – слушателями в полном объёме были отмечены меры: размещение минимальной личной информации в сети Интернет и в социальных сетях, избежание раскрытия конфиденциальной информации. По данному вопросу все опрошенные показали положительные ответы применения в своей деятельности, что составило – 100%. При формировании паролей сложные пароли придумывают 60% опрошенных, что объясняется не субъектной ответственностью сотрудника, а проблемой делегирования ответственности внешним системам к безопасности сайта, требованиям к формулировке пароля. Качественный антивирус используют в своей деятельности 80% опрошенных, при этом 20% дополнительно сообщили об использовании антивируса в обязательном порядке, однако не считают его защиту максимальной в силу окончания бесплатного периода пользования. 80% опрошенных указали на применение двухфазной аутентификации (2FA) при регистрации на сайтах, где это не обязательно, но возможно. Ответившие на данный вопрос пояснили о выборе комбинаций: пароль, код из смс или e-mail. 90% опрошенных выделили, что в своей жизнедеятельности используют только те сайты, доступ к которым не блокирует установленная программа антивируса, остальные 10% знают о потенциальных рисках. Отсутствие личной информации в сети Интернет отметили более 90%, при этом 10% затруднились ответить. Опрошенные пояснили, что их ответы в отношении размещения личной информации в данном вопросе не касаются официальных государственных платформ, таких как «Государственные услуги», «Налоги» и другие. Выбор реальных мер культуры информационной безопасности продемонстрировал, что 80% опрошенных не сохраняют пароли на компьютере от личных кабинетов различных сайтов. 20% сохраняют, но только на тех сайтах, где уверены о недопущении взлома, минимизации причинения ущерба. 50% опрошенных указали на использование защищенного соединения Wi-Fi,

остальные – 50% опрошенных не всегда знают, защищенное ли это соединение в том месте, где они прибывают (рис. 3). Полученные ответы и предложения позволяют проанализировать риск при формировании культуры информационной безопасности. При деятельностном подходе риск является мерой успешности совместной деятельности преподавателя и обучающихся. Таким образом, в дополнение к аудиторным занятиям необходимо разработать систему внеаудиторной работы, которая обладает мощным ресурсом в повышении уровня культуры информационной безопасности, а также предусматривает разработку практикума по программам профессиональной подготовки для всех категорий обучающихся по вопросам формирования культуры информационной безопасности слушателей ЦПП.

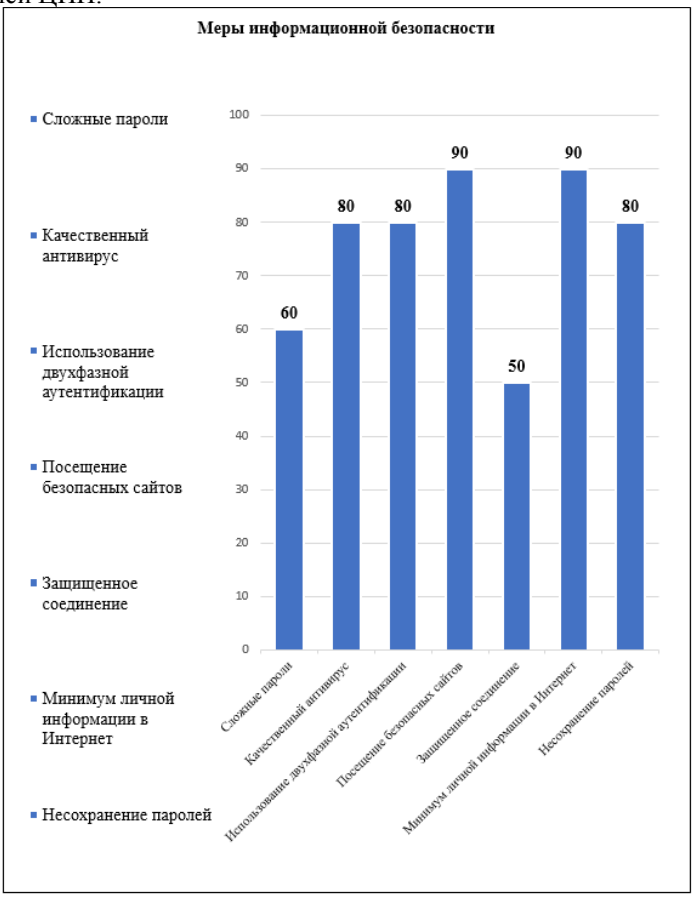

Рис. 3. Результаты ответов на вопрос о мерах информационной безопасности, которые используются ими в период служебной деятельности (n = 60)

Результаты тестирования позволяют сформулировать представление о применении базовых правил культуры информационной безопасности. Отметим, что вопросы культуры иинформационной безопасности необходимо изучать в рамках наставничества в подразделениях. Развитие культуры информационной безопасности является непрерывным процессом. Необходимо постоянное развитие профессиональной зрелости слушателей, направление должного внимания на самовоспитание и саморазвитие как специалиста в области информационной безопасности [10, с. 213]. Проведённый мониторинг проблемы исследования позволяет сформулировать педагогические условия по формированию культуры информационной безопасности в период обучения: развитие уровня культуры безопасности обучающихся путем повышения квалификации информационной безопасности преподавательского состава в рамках цифровой грамотности; самообразования по направлению овладения цифровыми навыками; реализации основных программ профессионального обучения на высоком методическом уровне путем предоставления доступа к информационно-коммуникационным системам, справочно-правовым и специализированных профессиональным системам; формирования навыков использования электронных образовательных ресурсов по учебным дисциплинам и учебно-методических материалов с учетом требований культуры информационной безопасности. *Обладание навыками по приобретению, пополнению и систематизации полученных знаний по основам использования информационных технологий в профессиональной деятельности является задачей профессионального обучения.*

Список литературы

1. Вертий Ю.М. Цифровая культура населения как основа конституционно-правового механизма обеспечения информационной безопасности России / Ю.М. Вертий // Экономика, политика, право: актуальные вопросы, тенденции и перспективы развития: материалы XXII Международной научно-практической конференции. – Ростов н/Д., 2024. – С. 189. – EDN VOCPAO

2. Выступление Президента Российской Федерации на коллегии МВД России 05.03.2025. Информационные ресурсы Президента Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/news/76408. (дата обращения: 10.08.2025).

3. Никитина Е.О. Педагогические условия развития информационной культуры курсантов образовательных организаций МВД России: монография / Е.О. Никитина. – М.: Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, 2017. – С. 71. – EDN XRDEJF

4. Официальный сайт МВД России. Сведения о состоянии преступности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://xn--b1aew.xn--p1ai/reports/item/67755056/ (дата обращения: 02.08.2025).

5. Паньшин Б.Н. Роль цифровой культуры в развитии современного города / Б.Н. Паньшин // Urbis et Orbis. Микроистория и семиотика города. – 2023. – Т. 3. №2. – С. 259. – DOI 10.34680/urbis-2023-3(2)-259-270. – EDN OACSMK

6. Полякова Т.А. Образование и культура информационной безопасности граждан Российской Федерации: научно-правовые аспекты / Т.А. Полякова, Н.А. Троян // Образование и право. – 2023. – №3. – С. 310. – DOI 10.24412/2076-1503-2023-3-310-317. – EDN ROFGQT

7. Поникарова А.В. К вопросу формирования культуры информационной безопасности школьников / А.В. Поникарова, Ю.И. Богатырева // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. – Тамбов: Державинский, 2019. – С. 345. – EDN GLIMPQ

8. Распоряжение Правительства РФ от 22.12.2022 №4088-р «О Концепции формирования и развития культуры информационной безопасности граждан Российской Федерации» (с изм. и доп.). // СПС «КонсультантПлюс».

9. Рудинский И.Д. Формирование культуры информационной безопасности студентов колледжа / И.Д. Рудинский, Д.Я. Околот // Информатика и образование. – 2019. – №9 (308). – С. 40.

10. Самедова Ю.А. Педагогические аспекты формирования критического мышления как средства информационной безопасности будущих офицеров в условиях военного вуза / Ю.А. Самедова, А.Н. Дорохов, С.Ю. Григоров // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – №2. – С. 213. – DOI 10.17513/snt.38520. – EDN JPKTGD

11. Федеральный закон от 27.07.2006 №149 «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (с изм. и доп.). // СПС «КонсультантПлюс».

Мельник Анастасия Александровна
магистр, старший преподаватель
Рыбак Виктор Александрович
канд. техн. наук, заведующий кафедрой

УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники»
г. Минск, Республика Беларусь

ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ФИТНЕС-БРАСЛЕТОВ И ТРЕКЕРОВ ДЛЯ ОТСЛЕЖИВАНИЯ СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема использования современных фитнес-браслетов и трекеров для мониторинга физического и психоэмоционального состояния детей. Актуальность исследования обусловлена ростом популярности данных технологий среди родителей и необходимостью их психолого-педагогического осмысления. Целью работы является анализ двойственного влияния носимых устройств на развитие и благополучие ребенка. В результате анализа выделен педагогический потенциал трекеров (повышение безопасности, геймификация физической активности, формирование основ ЗОЖ) и систематизированы психологические риски, связанные с их применением (рост тревожности у детей и родителей, риск гиперопеки, нарушение приватности, формирование зависимости от внешнего контроля). Новизна заключается в рассмотрении трекера не как технического средства, а как фактора, трансформирующего детско-родительские отношения. В заключении предложены рекомендации по минимизации рисков и осознанному использованию технологий в интересах ребенка.*

Ключевые слова: *носимые устройства, фитнес-браслет, мониторинг детей, цифровая педагогика, психологические риски, гиперопека, безопасность детей, цифровая гигиена.*

Феномен «цифрового детства» стал неотъемлемой реальностью XXI века. Технологии перестали быть просто инструментами и превратились

в полноценную среду обитания, социализации и развития современных детей. В этом контексте особую популярность приобретают носимые устройства – фитнес-браслеты и трекеры, – которые активно входят в повседневную жизнь семьи. Их применение для отслеживания местоположения, физической активности и показателей жизнедеятельности детей становится все более распространенной практикой, продиктованной стремлением родителей повысить безопасность и контролировать здоровье ребенка в условиях усложняющейся городской среды. Эта тенденция является частью более широкого явления «цифрового родительства», в рамках которого взрослые ищут технологические решения для снижения собственных тревог [4].

Однако, несмотря на очевидные преимущества и маркетинговые обещания производителей, неконтролируемое внедрение этих технологий в детско-родительские отношения порождает ряд сложных психолого-педагогических проблем, требующих глубокого научного анализа. Возникает научная проблема, заключающаяся в диалектическом противоречии между технологическими возможностями носимых устройств [3] и недостаточной изученностью их реального влияния на психологическое благополучие, развитие самостоятельности и формирование личности ребенка. Целью данной статьи является теоретический анализ этого противоречия через систематизацию педагогического потенциала и психологических рисков, связанных с использованием фитнес-браслетов и трекеров для мониторинга состояния детей.

Анализ функционала современных устройств позволяет выделить несколько ключевых направлений их позитивного и педагогически целесообразного использования.

1. Повышение физической безопасности и расширение границ самостоятельности.

Функции GPS-навигации, геофенсинга («безопасные зоны») и экстренной связи («тревожная кнопка») обеспечивают родителям возможность контролировать местоположение ребенка и оперативно реагировать на потенциальные угрозы. С психологической точки зрения, это позволяет снизить уровень родительской тревожности. С педагогической – создает парадоксальный, но важный эффект: зная, что ребенок находится под технологическим присмотром, родители могут с большей готовностью предоставлять ему свободу для самостоятельного передвижения и исследования окружающего мира. Таким образом, «цифровой поводок» может стать инструментом для расширения реальных, а не виртуальных границ детской автономии.

2. Геймификация и мотивация к физической активности.

Одной из острейших проблем современного детства является гиподинамия. Носимые устройства предлагают эффективный инструмент для борьбы с ней через механизмы геймификации. Как показывают исследования, использование игровых элементов в неигровых контекстах способно значительно повышать вовлеченность и мотивацию [1]. Фитнес-браслеты активно используют этот принцип: виртуальные награды и значки за достижение цели (например, 10 000 шагов), соревновательные элементы (семейные или классные «рейтинги» активности), персонализированные вызовы превращают рутинную двигательную активность в

увлекательную игру. Это позволяет формировать у ребенка внутреннюю мотивацию к движению, опираясь на его естественную потребность в игре и достижении.

3. Формирование основ цифровой и здоровьесберегающей грамотности.

Мониторинг сна, пульса, количества шагов и других параметров в доступной и визуально привлекательной для ребенка форме (графики, иконки) может способствовать формированию у него первичных представлений о здоровом образе жизни. Обсуждение этих данных с родителями или педагогом становится отправной точкой для развития осознанного отношения к собственному здоровью. Ребенок из пассивного объекта заботы превращается в активного субъекта, который учится понимать сигналы своего тела и принимать простые решения, направленные на его улучшение. Это закладывает основы здоровьесберегающей компетентности и навыков работы с персональными данными.

Наряду с очевидным потенциалом, использование носимых устройств несет в себе и значительные риски, которые требуют критического осмысления.

1. Риск гиперопеки и подавления самостоятельности.

Постоянный удаленный мониторинг может привести к формированию у родителей иллюзии полного контроля, что является основой для развития гиперопеки. Вместо того чтобы учить ребенка самостоятельно оценивать риски и принимать решения, родители полагаются на технологию, подменяя ею процессы формирования ответственности и автономии. Как показывают исследования в области цифрового родительства, такой подход препятствует развитию у ребенка самостоятельности и умения действовать в ситуациях неопределенности, формируя зависимую личностную позицию [4].

2. Повышение тревожности и «датафикация» ребенка.

Непрерывный поток данных о физиологических показателях может стать источником повышенной тревоги как у родителей, так и у детей. Незначительные отклонения от условной «нормы» могут неверно интерпретироваться родителями, порождая избыточные страхи и необоснованные ограничения. Сам ребенок, ощущая себя под постоянным «наблюдением», может испытывать перманентный стресс и тревогу по поводу соответствия цифровым показателям [2]. Происходит так называемая «датафикация» – сведение сложного, многогранного состояния ребенка к набору сухих цифр, что обедняет детско-родительские отношения и смещает фокус с реальных переживаний на виртуальные данные.

3. Проблема приватности и доверия.

Использование трекеров поднимает сложные этические вопросы о праве ребенка на личное пространство. Если для младшего школьника это может быть менее актуально, то для подростка, проходящего этап сепарации-индивидуации, постоянное отслеживание его местоположения и активности может восприниматься как вторжение в частную жизнь и тотальный контроль. Это подрывает доверие в детско-родительских отношениях и может провоцировать ответные реакции в виде обмана или саботажа. Кроме того, сбор и хранение персональных данных детей

крупными корпорациями несет в себе риски, описанные в концепции «капитализма наблюдения» [5].

Проведенный анализ показывает, что фитнес-трекеры являются мощным, но амбивалентным инструментом в руках родителей и педагогов. Их влияние определяется не столько техническими характеристиками, сколько культурой и целями использования. Они могут стать как инструментом развития и обеспечения безопасности, так и средством тотального контроля и источником тревоги.

Для минимизации рисков и реализации педагогического потенциала необходимо формирование у взрослых осознанного подхода, основанного на принципах «цифровой гигиены»:

− четкое определение целей. Устройство должно использоваться как инструмент поддержки и мотивации, а не тотального контроля;

− диалог и партнерство. Цели использования устройства и получаемые данные необходимо обсуждать с ребенком, формируя у него субъектную позицию и осознанное отношение к здоровью;

− соблюдение баланса. Важно искать равновесие между обеспечением безопасности и предоставлением ребенку необходимой для его возраста степени свободы и самостоятельности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением лонгитюдных эмпирических исследований, направленных на изучение реального влияния длительного использования трекеров на динамику детско-родительских отношений, развитие самостоятельности и формирование «Я-концепции» ребенка.

Список литературы

1. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining «gamification» // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. 2011. Pp. 9–15.

2. Lupton D. The Quantified Self: A Sociology of Self-Tracking. Cambridge: Polity Press, 2016. 180 p.

3. Рыбак В.А. Представление информации на экране дисплея в автоматизированных системах мониторинга / В.А. Рыбак, Д.В. Малик // Информатика и образование. – 2009. – №10. – С. 117–120. EDN OYXGCP

4. Солдатова Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – М.: Смысл, 2017. – 375 с. EDN XUPTRZ

5. Zuboff S. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: PublicAffairs, 2019. 704 p.

Прошкин Дмитрий Константинович
магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: АНАЛИЗ РИСКОВ И БАРЬЕРОВ

Аннотация: *в статье рассматривается влияние цифровой среды на процесс профессионального самоопределения современных подростков. Анализируются ключевые риски и барьеры, возникающие в условиях цифровизации, включая информационную перегрузку, иллюзию легкого успеха, формируемую медиаобразами, социальное давление в онлайн-пространстве и цифровое неравенство. Научная новизна исследования заключается в концептуализации цифровой среды как самостоятельного социального института, конструирующего профессиональные ценности и ориентиры подростков. Обосновывается необходимость целенаправленного педагогического сопровождения и развития у школьников навыков цифровой грамотности как ключевых факторов успешной и осознанной профориентации в современных условиях.*

Ключевые слова: *подросток, профессиональный выбор, мотивация, самоопределение, цифровая среда, риски, барьеры.*

Профессиональное самоопределение является центральной задачей развития в подростковом возрасте, определяющей дальнейшую траекторию жизни личности [1, с. 17; 7, с. 161]. В XXI веке этот процесс происходит в принципиально новой социальной ситуации, где доминирующим фактором становится цифровая среда – интернет, социальные сети, образовательные платформы и медиа. Она радикально изменила традиционные механизмы профориентации, ранее опиравшиеся на семью, школу и ограниченный круг социальных институтов.

Цифровая среда оказывает двойственное влияние. С одной стороны, она предоставляет беспрецедентный доступ к информации о профессиях, открывает новые форматы профессиональных проб и расширяет горизонты выбора [4, с. 3]. С другой – создает ряд специфических рисков и барьеров, способных дезориентировать подростка и привести к неосознанному или нереалистичному выбору.

Целью данной статьи является теоретический анализ и систематизация ключевых рисков и барьеров, которые создает цифровая среда для профессионального самоопределения современных подростков.

Анализ рисков и барьеров профессионального выбора в цифровой среде:

1. Информационная перегрузка и поверхностность выбора.

Современные подростки сталкиваются с огромным потоком неструктурированной информации о профессиях. Отсутствие навыков

критической оценки и верификации источников приводит к формированию фрагментарных, поверхностных представлений [5, с. 530]. Как следствие, выбор часто основывается не на глубоком понимании сути профессии, а на ярких, но не всегда правдивых образах, что повышает риск последующего разочарования.

2. Иллюзия «легкой карьеры» и искажение ценностных ориентиров.

Цифровые медиа активно транслируют образы быстрого и легкого успеха, формируя у подростков нереалистичные карьерные ожидания. Этот феномен можно объяснить через призму теории социального научения, где визуально привлекательные модели поведения (образы инфлюенсеров, демонстрирующих роскошный образ жизни, стримеров, получающих донаты за игру, или «экспертов», обещающих быстрый заработок) усваиваются подростками как желаемые жизненные сценарии. Подобный контент формирует установку на гедонистическое потребление, а не на созидательный труд, и прямо противоречит психологии профессионального становления, которое предполагает поэтапное накопление компетенций и принцип отложенного вознаграждения [2, с. 118]. В результате профессии, требующие долгосрочного фундаментального образования (врач, инженер, учитель), могут обесцениваться в сознании подростка на фоне «модных» цифровых занятий, ориентированных на личный комфорт и мнимо быстрый доход [6, с. 3]. Это создает риск инфантильного подхода к выбору и игнорирования реальных требований рынка труда.

3. Социальное давление и конструирование онлайн-идентичности.

В основе этого риска лежит механизм социального сравнения, многократно усиленный алгоритмами социальных сетей. Подросток, находящийся в процессе активного формирования «Я-концепции», особенно уязвим для этого процесса. Наблюдая за идеализированными, тщательно сконструированными образами «успешных» сверстников, он склонен к невыгодному для себя сравнению, что может приводить к снижению самооценки и развитию «синдрома самозванца» еще до начала профессионального пути. В результате выбор профессии может диктоваться не аутентичными интересами и способностями, а стремлением соответствовать внешнему, часто недостижимому идеалу, навязанному трендами онлайн-сообщества. Это является серьезным барьером на пути к подлинному самоопределению и может привести к выбору профессии, не соответствующей реальной структуре личности [4, с. 8].

4. Цифровое неравенство и ограниченность доступа.

Несмотря на кажущуюся общедоступность, цифровое неравенство остается значимым барьером. Неравномерный доступ к качественному интернету, современным технологиям и платным образовательным ресурсам между регионами и социальными группами ограничивает возможности части подростков для полноценной профориентации в цифровой среде [1].

Преодоление указанных рисков невозможно без системной педагогической работы, направленной на формирование осознанного и критического отношения к цифровой среде. Ключевыми стратегиями здесь являются:

Во-первых, развитие цифровой грамотности и критического мышления. Это не только технические навыки, но и, в первую очередь,

когнитивные компетенции: умение верифицировать источники, распознавать фейковую информацию и рекламные манипуляции, понимать алгоритмы работы социальных сетей, формирующих «информационный пузырь». Задача педагога – научить подростка быть не пассивным потребителем, а активным и критичным пользователем цифрового контента.

Во-вторых, интеграция цифровых инструментов в управляемую школьную профориентацию. Вместо того чтобы оставлять подростка один на один с хаосом интернета, педагог должен сам активно использовать его ресурсы. Это могут быть виртуальные симуляции, онлайн-кейсы, образовательные платформы (например, «Билет в будущее»), но их использование должно сопровождаться педагогической рефлексией. Задача педагога – выступить навигатором, который помогает структурировать и осмыслить информацию, полученную из цифровых источников.

В-третьих, обеспечение баланса между онлайн- и офлайн-опытом. Цифровые форматы не должны подменять, а лишь дополнять реальные профессиональные пробы. Необходимо активно сочетать онлайн-исследования с экскурсиями на предприятия, встречами с реальными профессионалами, участием в волонтерских проектах и мастер-классах. Это позволяет сформировать у подростка целостное представление о профессии, где виртуальный образ соотносится с реальными трудовыми функциями и корпоративной культурой.

Проведенный анализ показывает, что цифровая среда выступает мощным, но противоречивым фактором профессионального самоопределения подростков. Она является не просто источником информации, а самостоятельным социальным институтом, формирующим профессиональные ценности и жизненные сценарии.

Ключевыми рисками для осознанного выбора являются информационная перегрузка, иллюзия легкого успеха, социальное давление и цифровое неравенство. Преодоление этих барьеров возможно только при условии целенаправленного педагогического сопровождения, которое превращает цифровое пространство из хаотичного потока данных в управляемый образовательный ресурс. Развитие у подростков цифровой грамотности и критического мышления становится, таким образом, не только образовательной, но и стратегической задачей, определяющей успешность их профессионального будущего.

Список литературы

1. Арендачук И.В. Проблема выбора профессии современными старшеклассниками / И.В. Арендачук // Профессиональная ориентация. – 2017. – №1. – С. 15–22. EDN YTYOGR

2. Боброва О.А. Цифровая трансформация профессионального самоопределения школьников в контексте раннего профильного обучения / О.А. Боброва, Э.П. Комарова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – №2. – С. 113–124.

3. Брайцева Е.В. Психологические аспекты профессионального становления / Е.В. Брайцева, В.П. Михайлова // СибСкрипт. – 2008. – №1. – С. 51–59. EDN LTXMTF

4. Кондаков А.М. Цифровая трансформация образования: риски и перспективы / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев // Педагогика. – 2019. – №10. – С. 3–11.

5. Костюнина Е.А. Трудности профессионального самоопределения подростков / Е.А. Костюнина, Л.Г. Агеева // Молодой ученый. – 2015. – №20 (100). – С. 530–533. EDN UWMVVN

6. Петрова Ю.В. Особенности профессионального выбора у подростков с проблемным использованием интернета / Ю.В. Петрова, И.М. Богдановская, Н.Н. Королева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. №6. – С. 1–11. EDN EDEAYN

7. Суханова Н.А. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как способ самореализации человека / Н.А. Суханова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2011. – №73. – С. 161–166. EDN NYAUQV

Сазонова Виктория Андреевна
студентка
Научный руководитель
Брешковская Каринэ Юрьевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация: *в статье анализируется трансформация ролей семьи и школы как ключевых институтов воспитания в условиях цифровой эпохи. Рассматриваются вызовы, с которыми сталкиваются современные родители и педагоги: размывание традиционных ценностей под влиянием медиасреды, трудности адаптации к цифровой культуре и необходимость формирования у детей критического мышления. Особое внимание уделяется концепции партнерства, предполагающей интеграцию воспитательных программ школы и семейных стратегий. Делается вывод о том, что эффективное формирование ценностных ориентаций у подрастающего поколения возможно только при условии синергетического взаимодействия семьи и школы.*

Ключевые слова: *ценностные ориентации, семья, школа, цифровизация, партнерство семьи и школы, личность.*

Современное общество переживает масштабные трансформации, обусловленные ускоренным развитием технологий, глобализацией, изменением социальных институтов и ценностных ориентаций. В данных условиях ключевыми институтами социализации остаются семья и школа, однако их функции и механизмы взаимодействия с детьми претерпевают серьезные изменения. Воспитание уже не сводится к трансляции готовых знаний и норм, а предполагает формирование у подрастающего поколения способности к критическому мышлению, социальной адаптивности и духовно-нравственной устойчивости.

Новые вызовы затрагивают и саму систему ценностей, на основе которой строится воспитательный процесс. Если ранее общество опиралось на устойчивую иерархию ценностей, то сегодня она становится динамичной и подверженной пересмотру. Подрастающее поколение сталкивается с разнородными источниками влияния – от социальных сетей до

глобальных идеологий, что формирует мозаичную картину мира. Это приводит к необходимости развития у детей критического мышления, способности самостоятельно оценивать информацию и принимать ответственные решения в условиях неопределенности.

Школа сталкивается с данными вызовами цифровой эпохи:

− снижение мотивации к обучению в условиях конкуренции с цифровыми медиа;

− необходимость формирования у детей медиаграмотности и критического мышления;

− возрастание потребности в интеграции традиционного и инновационного подходов к воспитанию.

Изменяющийся мир требует от системы воспитания новых подходов. Традиционные педагогические парадигмы, основанные на стабильности и преемственности, сталкиваются с вызовами информационного общества. Дети и подростки с ранних лет включены в цифровую среду, которая формирует новые когнитивные и коммуникативные стратегии, порой опережающие педагогическое воздействие семьи и школы [1]. Кроме того, глобализация усиливает культурное многообразие и межкультурные контакты, что требует воспитания толерантности, способности к межкультурному диалогу и уважения к традициям других народов [2].

Одним из ключевых вызовов становится проблема сохранения и формирования устойчивости идентичности личности. Современный ребенок одновременно находится под влиянием национальной культуры, глобальной медийной среды и различных социальных групп. Возникает противоречие между сохранением традиционных ценностей и освоением новых моделей поведения.

Отдельного внимания заслуживает концепция А.Г. Асмолова, который рассматривает воспитание как процесс формирования «вариативного будущего» личности. Ученый подчеркивало, что в условиях нестабильного общества ключевой задачей становится развитие у ребенка способности к выбору и построению собственного жизненного пути. Асмолов отмечает, что именно культура, транслируемая через систему образования и воспитания, создает пространство для самореализации личности и её устойчивой идентичности [1]. Такая позиция подтверждает необходимость смещения акцента воспитательной работы с передачи готовых знаний на создание условий для творческой активности и ценностного самоопределения.

Педагогика призвана решать задачу гармоничного сочетания универсальных ценностей человечества и национально- культурных основ воспитания. Важное место здесь занимает духовно-нравственное развитие, предполагающее формирование у подрастающего поколения представлений о добре, справедливости, ответственности [3].

Семья и школа остаются основными социальными институтами воспитания, однако их функции трансформируются. Современные родители нередко делегируют значительную часть воспитательных функций образовательным учреждениям, при этом сами сталкиваются с трудностями адаптации к цифровой культуре.

Школа, в свою очередь, выполняет не только образовательную, но и социализирующую миссию, создавая условия для формирования

личности в коллективе. В этом контексте важна интеграция воспитательных программ, ориентированных на развитие эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков, способности к совместной деятельности [4].

Современные исследования (А.Г. Асмолов, Л.Н. Коган) подчеркивают, что воспитательный процесс в XXI веке невозможен без партнерской модели взаимодействия семьи и школы. Она предполагает:

– совместное планирование воспитательных мероприятий. Родители становятся активными участниками образовательных программ, а не только наблюдателями;

– интеграцию ценностных ориентиров. Школа транслирует универсальные гуманистические ценности, а семья укрепляет их в повседневных практиках;

– создание воспитательной среды. Педагоги и родители совместно выстраивают пространство, где формируется эмоциональная устойчивость, ответственность и уважение к культурному многообразию.

Современная педагогика предлагает интеграцию традиционных и инновационных методов воспитания. Эффективными становятся практики проектного обучения, социального проектирования, волонтерства, способствующие формированию активной гражданской позиции. Не менее значимыми являются психологические технологии, направленные на формирование стрессоустойчивости, эмоциональной саморегуляции и позитивного мировосприятия [5].

Современные вызовы воспитания связаны с необходимостью формирования личности, способной успешно адаптироваться в динамичном, многокультурном и цифровом обществе. Система воспитания должна не только передавать знания и ценности, но и развивать гибкость мышления, социальную ответственность, готовность к диалогу. В этих условиях семья и школа выступают в качестве ключевых партнеров, обеспечивающих формирование целостной, гармоничной и ответственной личности.

Таким образом, воспитание в XXI веке приобретает многомерный характер: оно выходит за рамки только семейного или школьного контекста и охватывает цифровую среду, культурное многообразие и общественные практики. Современный педагогический процесс должен не только учитывать индивидуальные особенности ребёнка, но и помогать ему находить баланс между личными устремлениями и социальными ожиданиями [6]. Только при этом условии возможно формирование личности, способной не просто адаптироваться, но и активно влиять на развитие общества, сохраняя при этом внутреннюю целостность и гуманистические ориентиры.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2018. – 363 с.

2. Бим-Бад Б.М. Воспитание и образование в изменяющемся мире / Б.М. Бим-Бад. – М.: Педагогика, 2016. – 480 с.

3. Зайцев Д.В. Воспитание в условиях глобализации: вызовы и перспективы / Д.В. Зайцев. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – 159 с.

4. Коган Л.Н. Философия воспитания: современные интерпретации / Л.Н. Коган. – Екатеринбург: УрФУ, 2017. – 172 с.

5. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2019. – 224 с.

6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2018. – 384 с.

Скутин Андрей Андреевич
магистрант
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация: *статья представляет собой обзор зарубежных исследований, посвященных применению искусственного интеллекта (ИИ) в инклюзивном и специальном образовании. Анализ современных научных публикаций выявил потенциал ИИ для персонализации обучения и поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями. В качестве ключевой проблемы рассматривается недостаточная готовность педагогов к эффективному и этичному использованию новых технологий. Делается вывод о необходимости целенаправленного формирования соответствующих компетенций у будущих специальных педагогов в системе высшего образования.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, инклюзивное образование, специальная педагогика, цифровизация образования, готовность педагогов.*

Искусственный интеллект (ИИ) становится неотъемлемой частью современного мира. Его влияние затрагивает все сферы жизни, включая образование. А поскольку частью образования является и инклюзивная педагогика, ИИ начинает касаться также и этой области. Его использование открывает новые возможности для работы с учащимися с особыми образовательными потребностями. ИИ может стать подходящим инструментом поддержки в диагностике или разработке индивидуальных образовательных маршрутов и коррекционных мероприятий на основе анализа способностей и навыков человека.

Однако проведенный анализ новейшей научной литературы показывает, что ключевая проблема эффективного внедрения ИИ в инклюзию лежит не столько в технологической, сколько в антропологической и организационной плоскости. Основным барьером на пути инноваций становится недостаточная готовность самих педагогов – их дефицит компетенций, этические опасения и отсутствие системной подготовки в вузах.

Для данного обзорного исследования были отобраны зарубежные научные статьи и исследования из онлайн-баз данных Google Scholar, а также ERIC и EBSCO. Первым из рассмотренных исследований является

работа, посвященная оценке пользы мобильных приложений с искусственным интеллектом, с целью выяснить, способны ли они улучшить обучение детей с нарушениями интеллектуального развития. Авторы указывают на быстрое развитие технологий, которое существенно влияет на различные сферы жизни, включая образование. Таким образом, разработка и использование приложений на основе искусственного интеллекта открывает новые возможности (в том числе) для специального образования. Исследование позволяет предположить, что образовательные мобильные приложения с ИИ могут повысить эффективность обучения за счет улучшения учебных навыков детей [1]. Результаты выявили интересный факт: педагоги с более высокой квалификацией проявляют большую готовность использовать данные технологии. Кроме того, мобильные приложения с ИИ не только улучшают учебные навыки учащихся (когнитивные, социальные, коммуникативные, академические и моторные способности), но и помогают снизить их стресс, благодаря чему дети чувствуют себя более раскрепощенными при их использовании. На основании этого исследователи рекомендуют более активное внедрение технологий в учебный процесс, поскольку они приносят много преимуществ – привлечение внимания учащихся, улучшение учебного процесса, а также техническую поддержку для педагогов.

Значение приложений с ИИ заключается не только в улучшении образовательных результатов, но и в поддержке специальных педагогов в их работе [1]. С этим также связана своевременная диагностика, которая часто имеет ключевое значение, особенно для того, чтобы можно было своевременно выстроить в школе подходящую коррекционно-развивающую работу. Первыми участниками этого процесса являются родители. В такие моменты они стараются искать информацию. Однако они сталкиваются с трудностями при поиске достоверных и понятных источников в интернете. Найденная информация не всегда является доступной, точной или легко понимаемой, что еще больше осложняет весь процесс [5; 8].

В таких ситуациях можно использовать многие приложения искусственного интеллекта, такие как, например, ChatGPT-4, который может способствовать улучшению понимания предоставляемой информации, ее переводу на более понятный язык, а также предоставлению базовых и важных сведений. Однако его способности не ограничиваются только суммированием данных и представлением их в более «удобной» для пользователя форме; он также может улучшать персонализированное обучение, адаптируя образовательный контент под специфические потребности и стили обучения учащихся. Преимущество заключается в том, что искусственный интеллект в определенной степени стабилен и предсказуем, что предоставляет возможность вовлекать учащихся в социальные взаимодействия максимально эффективно и обеспечивать незабываемый опыт [6].

Важно, однако, иметь в виду, что существуют риски чрезмерного следования этой технологии, что может привести к ограничению возможностей для развития самостоятельности учащихся-пользователей. Несмотря на это, авторы указывают, что эти генеративные модели, к которым относится и ChatGPT-4, представляют собой значительную помощь не только

для детей, но и для родителей, благодаря своей персонализированной, интерактивной и адаптивной поддержке [2].

Jimenez и коллектив представляют исследование, посвященное подготовке учителей на педагогических факультетах к использованию ИИ в качестве эффективного инструмента поддержки учащихся. При этом они отмечают преимущества как для учеников, так и для учителей, например, снижение стресса, профилактику выгорания, автоматизацию рутинных задач, анализ учебных материалов, предоставление учебников и онлайн-ресурсов. Именно эти возможности способствуют поддержке подготовки учителей. Для эффективной реализации ИИ авторы подчеркивают необходимость комбинировать несколько ресурсов, что позволяет максимизировать эффективность при затрате минимального времени и усилий. Кроме того, они указывают на существующий в вузах разрыв в подготовке педагогов к использованию искусственного интеллекта. Выходом они видят тщательную подготовку будущих учителей к использованию ИИ как инструмента для создания более адаптивных, инклюзивных и персонализированных образовательных подходов, что может привести к улучшению всего процесса и поддержке уникальности учащихся [3].

Однако существуют и другие аспекты, которые представляют собой своего рода «пробел» в использовании искусственного интеллекта для поддержки учащихся, особенно с точки зрения их образования и медицинских аспектов их ограничений. На это указывают в своем исследовании и авторы [4], сосредоточившись на пробелах в современной литературе посредством систематического обзора научных баз данных за период с 2000 по 2020 год. Они подчеркивают, что искусственный интеллект доказал свою успешность в поддержке учащихся и обладает способностью мотивировать не только их, но и учителей. Одновременно они акцентируют, насколько важен холистический подход к проблеме, учитывающий все необходимые компоненты для образования. Одним из решений является использование гибких методов ИИ, которые могут индивидуализировать обучение на основе полученной информации о состоянии здоровья. Для создания таких индивидуализированных планов необходимо включать конкретную медицинскую информацию, а также уникальные потребности ученика, которые ИИ способен обработать. Ценность образования с использованием этой формы ИИ может, таким образом, заключаться прежде всего в способности анализировать различные источники данных – медицинские записи, академические показатели, индивидуальные характеристики и т. д.

Эта система могла бы учитывать индивидуальные потребности и анализировать различные источники данных, предоставляя тем самым комплексную поддержку как ученикам, так и их учителям [4].

Таким образом, формируется научный консенсус: ИИ обладает огромным потенциалом для персонализации и поддержки в инклюзивном образовании. Однако, как показывают другие исследования, этот потенциал рискует остаться нереализованным без решения кадрового вопроса, поскольку именно педагог выступает ключевым звеном, обеспечивающим эффективное и этичное применение новых технологий.

Как следует из приведенных выше исследований и статей, внедрение программ и приложений, использующих ИИ, представляется

преимущественным. Авторы [7] представляют уникальное исследование, в котором они опрашивают о конкретном опыте учащихся, использующих виртуальную реальность (как один из способов применения искусственного интеллекта). Целью исследования было получение информации, которую можно было бы распространить на более широкий спектр инновационных приложений, включая собственно искусственный интеллект. Они отметили растущую реакцию школ на увеличивающееся разнообразие контингента учащихся путем внедрения инновационных технологических решений, позволяющих реализовать индивидуальный подход. Для этого могут служить системы управления учебным контентом (Google Classroom, Canva, Khan Academy), а также персональные устройства (например, ChromeBook) или различные другие приложения (например, Grammarly). Исследование также предлагает взгляд на то, как учителя должны или, скорее, могли бы подходить к поддержке индивидуализированного обучения с использованием технологий. Акцент делается на перспективе учащихся с ограниченными возможностями здоровья; они же предоставили обратную связь относительно функций и инструментов искусственного интеллекта. Из более глубокого анализа статей и исследований авторов следует, что внедрение искусственного интеллекта является одним из способов индивидуальной поддержки каждого, особенно лиц с особыми потребностями. Однако эта поддержка невозможна без качественной подготовки тех, кто ее оказывает, то есть, в том числе, и специальных педагогов.

Проведенный анализ новейших зарубежных исследований позволяет сделать однозначный вывод: основной барьер на пути внедрения искусственного интеллекта в инклюзивную практику лежит не в технологической, а в кадровой и этической плоскости. Все рассмотренные авторы, независимо от аспекта исследования, сходятся во мнении о существовании серьезного разрыва между потенциалом ИИ и реальной готовностью педагогического сообщества к его использованию. Следовательно, императивом становится не столько дальнейшее совершенствование технологий, сколько разработка и внедрение в систему высшего образования комплексных программ подготовки будущих педагогов. Эти программы должны быть направлены на формирование у них не только цифровых, но и методологических, и этических компетенций, позволяющих применять инструменты ИИ осознанно, ответственно и с максимальной пользой для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями.

References

1. Asif Faiz M., Fazil H. The Benefits of Artificial Intelligence Mobile Applications in Improving Learning for Children with Intellectual Disabilities // Al-Mahdi Research Journal (MRJ). 2024. Vol. 5. No. 5. Pp. 302–313.

2. Garg S., Chauhan A. Generative artificial intelligence ChatGPT4 // General Hospital Psychiatry. 2024. Vol. 87. Pp. 39–46.

3. Jimenez B., Courtade G., Fosbinder J. Leveraging Artificial Intelligence to Enhance Implementation of Research-Based Practices for Teaching Students with Moderate to Severe Intellectual Disability // Journal of Special Education Preparation. – 2024. Vol. 4. No. 2. Pp. 30–37. https://doi.org/10.33043/z8c694yb. EDN: MXXKUC

4. Kharbat F., Alshawabkeh A., Woolsey M.L. Identifying gaps in using artificial intelligence to support students with intellectual disabilities from education and health perspectives // Aslib Journal of Information Management. 2021. Vol. 73. No. 1. Pp. 101–128.

5. McFayden T.C., Bristol S., Putnam O., Harrop C. Artificial Intelligence as a Potential Tool for Parents Seeking Information About Autism // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2024. Vol. 27. No. 2. Pp. 135–148. https://doi.org/10.1089/cyber.2023.0202. EDN: BGOTCF

6. Pandarinath C., Nuyujukian P., Blabe C.H., Sorice B.L., Saab J.F., Willett F.R., Hochberg L.R., Shenoy K.V., Henderson J.M. High performance communication by people with paralysis using an intracortical brain-computer interface // eLife. 2017. Vol. 6. Pp. e18554.

7. Smith S.J., Rowland A., Goldman S., Carreon A. A Guide for Special Education Leaders to Utilize Artificial Intelligence // Journal of Special Education Leadership. 2024. Vol. 37. No. 2. Pp. 77–92.

8. Zisman-Ilani Y. The mental health crisis of individuals with intellectual and developmental disabilities // Psychiatric Services. 2022. Vol. 73. No. 3. Pp. 245–246. https://doi.org/10.1176/appi.ps.202200022. EDN: ZVJPPA

Сойко Екатерина Сергеевна
учитель
ГУО «Гимназия №192»
г. Минск, Республика Беларусь

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: БАЛАНС ВОЗМОЖНОСТЕЙ, РИСКОВ И НЕОБХОДИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация: *в статье раскрывается тема цифровой трансформации образования в начальной школе, рассматривается баланс между возникающими возможностями и рисками при внедрении цифровых технологий. Особое внимание уделяется развитию ключевых компетенций учителей и учеников, необходимых для эффективного и безопасного использования цифровых инструментов в образовательном процессе. Анализируются проблемы цифрового неравенства, информационной безопасности и цифровой зависимости. Предлагаются рекомендации по оптимизации интеграции цифровых технологий, направленные на повышение качества обучения. Представленные материалы могут быть творчески переработаны и применены в деятельности учреждений общего среднего образования.*

Ключевые слова: *цифровая трансформация, образование, начальная школа, информационная безопасность, риски цифровизации, компетенции учителя.*

Цифровая трансформация образования – это не просто использование компьютеров в классе. Это фундаментальный сдвиг в том, как мы учим и учимся, вызванный интеграцией цифровых технологий во все аспекты образовательного процесса. В начальной школе, где закладываются основы знаний, навыков и отношения к учебе, цифровая трансформация играет особенно важную роль [1, с. 12]. Она открывает новые возможности для персонализации обучения, повышения вовлеченности учащихся и развития ключевых компетенций XXI века. Однако цифровая трансформация несет и риски, требующие внимательного анализа и грамотного управления. В данной статье мы рассмотрим возможности, риски и необходимые

компетенции для успешной цифровой трансформации образования в начальной школе.

Ключевое диалектическое противоречие, требующее сегодня глубокой педагогической рефлексии, заключается в том, что цифровые инструменты, с одной стороны, выступают мощнейшим средством интенсификации когнитивного развития, а с другой – несут потенциальные риски для психоэмоционального здоровья и формирования базовых социальных навыков ребенка. Таким образом, задача педагога смещается от простого внедрения технологий к поиску хрупкого баланса, позволяющего максимизировать образовательные возможности и одновременно нивелировать деструктивные влияния цифровой среды.

Цифровая трансформация открывает перед начальной школой целый спектр возможностей, позволяющих сделать процесс обучения более эффективным, интересным и адаптированным к индивидуальным потребностям каждого ученика [5, с. 58].

1. Персонализированное обучение: цифровые платформы и инструменты позволяют адаптировать контент, темп обучения и способы представления информации к индивидуальным особенностям каждого ребенка. Программы могут отслеживать прогресс ученика, выявлять проблемные области и предлагать дополнительные упражнения или объяснения. Это особенно важно для учеников с разными темпами усвоения материала или особыми образовательными потребностями. Программа автоматически подстраивает сложность задач под уровень знаний каждого ученика, предлагая более сложные задания тем, кто успешно справляется, и упрощенные – тем, кто нуждается в дополнительной поддержке.

2. Интерактивное и увлекательное обучение: цифровые технологии позволяют превратить обучение в увлекательную игру, используя мультимедиа, анимацию, интерактивные задания и геймификацию. Это повышает мотивацию учащихся, делает процесс обучения более интересным и способствует лучшему усвоению материала.

3. Развитие критического мышления и навыков решения проблем: цифровые инструменты предоставляют ученикам возможность искать, анализировать, оценивать и использовать информацию из различных источников. Это способствует развитию критического мышления, навыков решения проблем и умения принимать обоснованные решения [4, с. 71]. Например, использование онлайн-платформ для проведения исследований по определенной теме. Ученики учатся искать информацию в интернете, оценивать ее достоверность и использовать ее для подготовки презентаций или докладов.

4. Развитие коммуникативных навыков и навыков сотрудничества: цифровые инструменты позволяют ученикам общаться и сотрудничать друг с другом, обмениваться идеями, совместно работать над проектами и получать обратную связь. Это способствует развитию коммуникативных навыков, умения работать в команде и навыков социального взаимодействия.

5. Доступ к образовательным ресурсам и экспертам: интернет предоставляет ученикам доступ к огромному количеству образовательных ресурсов, включая онлайн-курсы, видеолекции, библиотеки и экспертов в различных областях. Это расширяет горизонты обучения, позволяет

ученикам изучать интересующие их темы и получать консультации от специалистов.

Анализируя представленный спектр возможностей, важно понимать, что практически каждая из них амбивалентна и порождает соответствующий ей риск. Возможность персонализированного обучения при ее неграмотной реализации ведет к цифровому неравенству и социальной изоляции. Безграничный доступ к информации оборачивается проблемой ее недостоверности и необходимостью формирования критического мышления. Интерактивность и геймификация, повышающие мотивацию, несут в себе угрозу формирования цифровой зависимости. Следовательно, рассмотрение рисков является не отдельной задачей, а логическим продолжением анализа потенциала цифровизации.

Несмотря на огромный потенциал, цифровая трансформация образования несет и определенные риски, которые необходимо учитывать и минимизировать.

6. Проблемы со здоровьем: чрезмерное использование цифровых устройств может привести к проблемам со зрением, головным болям, нарушению сна и другим проблемам со здоровьем. Особенно уязвимы к этим рискам дети младшего возраста. Необходимо устанавливать ограничения на время использования цифровых устройств, регулярно проводить гимнастику для глаз и организовывать физические активности на уроках и переменах.

7. Цифровая зависимость: Неконтролируемое использование цифровых устройств может привести к развитию цифровой зависимости, когда ученики теряют интерес к другим видам деятельности и испытывают трудности с самоконтролем. Необходимо обучать учеников принципам здорового использования цифровых устройств, помогать им развивать другие интересы и увлечения, а также проводить профилактические беседы о рисках цифровой зависимости.

8. Кибербуллинг и онлайн-угрозы: интернет может быть опасным местом, где ученики могут столкнуться с кибербуллингом, непристойным контентом, онлайн-хищниками и другими угрозами [3, с. 115]. Необходимо обучать учеников правилам безопасного поведения в интернете, рассказывать им о рисках кибербуллинга и онлайн-угроз, а также учить их, как защитить себя и сообщить о проблеме.

9. Недостоверная информация: интернет содержит большое количество недостоверной, предвзятой и ложной информации. Учащиеся могут испытывать трудности с оценкой достоверности информации и могут стать жертвами дезинформации. Необходимо развивать у учеников навыки критического мышления, учить их оценивать достоверность информации, проверять источники и сравнивать информацию из разных источников.

10. Цифровое неравенство: не у всех учеников есть одинаковый доступ к цифровым устройствам и интернету дома. Это может привести к цифровому неравенству, когда ученики из малообеспеченных семей отстают в учебе и не имеют возможности развивать необходимые цифровые навыки [5, с. 82]. Необходимо предоставлять ученикам доступ к цифровым устройствам и интернету в школе, организовывать бесплатные курсы

по обучению цифровым навыкам и оказывать поддержку семьям, которые не могут позволить себе покупку цифровых устройств.

Успешная цифровая трансформация образования требует от учителей не только знания цифровых технологий, но и умения эффективно интегрировать их в учебный процесс. Учителя должны обладать следующими компетенциями:

11. Цифровая грамотность: учитель должен уметь эффективно использовать цифровые устройства, программное обеспечение и онлайн-платформы для решения образовательных задач. Он должен уметь искать, анализировать, оценивать и использовать информацию из различных источников, а также создавать цифровые образовательные ресурсы. Учитель должен уметь использовать интерактивную доску для проведения уроков, создавать презентации, видеоуроки и онлайн-тесты, а также использовать онлайн-платформы для общения с учениками и родителями.

12. Методическая компетентность: учитель должен уметь интегрировать цифровые технологии в учебный процесс таким образом, чтобы они способствовали достижению образовательных целей. Он должен уметь выбирать подходящие цифровые инструменты для решения конкретных задач, разрабатывать цифровые уроки, оценивать эффективность использования цифровых технологий и адаптировать их к потребностям учеников.

13. Педагогическая компетентность: учитель должен уметь использовать цифровые технологии для организации эффективного взаимодействия с учениками, мотивировать учеников к обучению, развивать их творческий потенциал и формировать у них навыки сотрудничества.

14. Компетентность в области информационной безопасности: учитель должен знать правила безопасного поведения в интернете и уметь обучать им учеников. Он должен уметь защищать свои личные данные, избегать кибербуллинга и распознавать вредоносную информацию. Для этого можно проводить мероприятия по информационной безопасности, на которых ученики узнают о правилах безопасного поведения в интернете, способах защиты личных данных и признаках кибербуллинга.

15. Непрерывное профессиональное развитие: цифровые технологии постоянно развиваются, поэтому учитель должен постоянно совершенствовать свои знания и навыки в этой области [2, с. 99]. В этом могут помочь курсы повышения квалификации, вебинары и конференции, посвященные использованию цифровых технологий в образовании, а также самостоятельно изучать новые инструменты и ресурсы.

Чтобы цифровая трансформация образования в начальной школе была успешной, необходимо следовать следующим рекомендациям:

16. Разработать четкую стратегию и план внедрения цифровых технологий: необходимо определить цели, задачи и этапы внедрения цифровых технологий в учебный процесс, а также предусмотреть ресурсы и поддержку для учителей.

17. Обеспечить обучение и поддержку учителей: необходимо обучить учителей использованию цифровых технологий, предоставить им доступ к необходимым ресурсам и инструментам, а также оказывать им постоянную поддержку в процессе внедрения цифровых технологий.

18. Привлекать родителей к процессу цифровой трансформации: необходимо информировать родителей о преимуществах и рисках цифровой трансформации, обучать их правилам безопасного поведения в интернете и привлекать их к участию в образовательном процессе.

19. Оценивать эффективность использования цифровых технологий: необходимо регулярно оценивать эффективность использования цифровых технологий в учебном процессе, выявлять проблемы и вносить необходимые коррективы.

20. Сосредоточиться на педагогических целях, а не на технологиях: важно помнить, что цифровые технологии – это лишь инструмент, который должен помогать учителю достигать педагогических целей. Необходимо сосредоточиться на том, как цифровые технологии могут улучшить процесс обучения и помочь ученикам достичь лучших результатов [1, с. 80].

Таким образом, проведенный анализ подтверждает, что цифровая трансформация начальной школы – это не технологический, а в первую очередь антропологический вызов. Ее успех определяется не количеством компьютеров в классе и не скоростью интернета, а способностью педагогической системы управлять обозначенными противоречиями. Ключевой фигурой в этом процессе становится учитель, чья роль трансформируется из транслятора знаний в роль «навигатора» в сложном цифровом мире. Именно от его профессиональных компетенций, критического мышления и ценностных ориентиров зависит, станет ли цифровая среда инструментом развития потенциала каждого ребенка или источником новых рисков и угроз для его гармоничного взросления.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров. – М.: НексПринт, 2010. – 84 с. EDN GRZUVF

2. Пазухина С.В. Педагогическая рефлексия как условие профессионального развития в цифровой образовательной среде / С.В. Пазухина // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2022. – №1. – С. 98–109.

3. Солдатова Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – М.: Смысл, 2017. – 375 с. EDN XUPTRZ

4. Цифровая трансформация образования: вызовы и решения: сборник научных статей / под ред. Т.А. Бороненко, В.И. Кайгородова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – 212 с.

5. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А.Ю. Уваров. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. – 168 с.

Торопова Юлия Владиславовна
магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ И ПРИЁМОВ

Аннотация: *статья посвящена проблеме целенаправленного развития познавательных универсальных учебных действий (УУД) у старшеклассников на уроках информатики. Актуальность обусловлена требованиями обновленных ФГОС и недостаточной представленностью в учебниках заданий исследовательского характера. Целью работы является теоретическое обоснование и разработка классификации специальных заданий и приемов, направленных на развитие различных групп познавательных УУД. В результате предложена авторская классификация, включающая три блока заданий: на развитие базовых логических действий, исследовательских умений и навыков работы с информацией. Для каждого блока приводится анализ и описание конкретных методических приемов, адаптированных к содержанию курса информатики. Практическая значимость заключается в том, что предложенная систематизация может быть использована учителями для обогащения содержания уроков и организации системной работы по формированию познавательной самостоятельности старшеклассников.*

Ключевые слова: *познавательные универсальные учебные действия, УУД, старшеклассники, уроки информатики, исследовательские умения, работа с информацией, специальные задания, ФГОС.*

Современная система образования, ориентированная на требования обновленных ФГОС, ставит перед школой задачу формирования у обучающихся универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться. Особую значимость в старших классах приобретают познавательные УУД, позволяющие самостоятельно определять проблему, осуществлять поиск и анализ информации, делать выводы и презентовать результат [5; 6]. Уроки информатики обладают уникальным потенциалом для развития этих навыков, однако, как показывает анализ практики, в существующих учебниках зачастую преобладают репродуктивные задания, а задачи исследовательского характера представлены недостаточно.

Научная проблема заключается в противоречии между высоким потенциалом предмета «Информатика» для развития познавательных УУД и отсутствием систематизированного методического инструментария, позволяющего учителю целенаправленно работать над их формированием. Целью данной статьи является разработка и обоснование классификации специальных заданий и приемов для развития познавательных УУД у старшеклассников на уроках информатики.

На основе анализа работ Н.С. Барсук, И.А. Дудковской, Е.П. Круподеровой, И.В. Лихачевой и др. мы предлагаем классифицировать методические приемы по трем основным группам в соответствии со структурой познавательных УУД [1–4].

1. Задания, направленные на развитие базовых логических действий (анализ, синтез, сравнение, классификация).

Эта группа заданий является фундаментом для более сложных исследовательских умений.

– прием «Сокращение информации»: старшеклассникам предлагается сжать объемный текст (параграф учебника, описание алгоритма) до 2–3 ключевых предложений, что требует анализа и выделения главного [2];

– прием «Подбор заглавия»: после сокращения текста учащиеся подбирают к нему несколько вариантов заголовков, от наиболее общего до самого конкретного. Это упражнение развивает умение синтезировать информацию и формулировать основную мысль;

– классификационные задания: учащимся предлагается на основе заданных критериев распределить по группам различные объекты (например, виды программного обеспечения, типы компьютерных сетей), что формирует умение классифицировать и обобщать [3].

2. Задания, направленные на развитие исследовательских умений (постановка проблемы, анализ причинно-следственных связей).

Эта группа заданий моделирует элементы научного исследования:

– прием «Ошибающийся учитель»: педагог намеренно допускает логические или фактические ошибки в объяснении или в коде программы, а задача учеников – найти и аргументированно исправить их. Это стимулирует критическое мышление и внимание к деталям;

– прием «Анаграмма»: задание на расшифровку терминов (например, «артгмоил» → «алгоритм») с последующим объяснением их сути развивает понятийный аппарат и логическое мышление [2];

– упражнения на построение причинно-следственных карт: использование диаграммы Исикавы или ментальных карт для анализа сложных проблем (например, «Причины низкой скорости интернета») учит выявлять и структурировать причинно-следственные связи [4].

3. Задания, направленные на развитие навыков работы с информацией (поиск, оценка, интерпретация).

Эта группа заданий является ключевой в условиях современного информационного общества:

– прием «Антивремя»: учащимся предлагается проанализировать текст, где события описаны в обратном хронологическом порядке, и восстановить правильную последовательность. Это развивает умение структурировать информацию и работать с нелинейными текстами;

– задания на создание интеллект-карт: предоставление заготовки интеллект-карты по новой теме для самостоятельного заполнения на основе поиска информации в различных источниках. Это учит не только находить, но и систематизировать и визуализировать данные [1];

– веб-квест технологии: организация проектной деятельности, в рамках которой учащиеся должны, используя предложенные интернет-ресурсы, найти ответы на проблемные вопросы и представить результат в

виде презентации или сайта. Это комплексное задание, развивающее все навыки работы с информацией.

Предложенная классификация позволяет систематизировать методические приемы и задания для целенаправленного развития познавательных УУД на уроках информатики. В отличие от хаотичного использования отдельных упражнений, такой подход обеспечивает системную работу над всеми компонентами познавательной деятельности: от базовых логических операций до сложных исследовательских умений и навыков работы с информацией.

Внедрение данного комплекса заданий в педагогическую практику позволит не только повысить предметные результаты по информатике, но и сформировать у старшеклассников метапредметные компетенции, необходимые для успешного продолжения образования и будущей профессиональной деятельности. Перспективы дальнейшей работы связаны с эмпирической апробацией данной системы и разработкой методических рекомендаций для учителей.

Список литературы

1. Барсук Н.С. Формирование универсальных учебных действий обучающихся с помощью веб-квест технологии / Н.С. Барсук, М.М. Маркосян // Цифровые технологии в науке и образовании: сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. – Н. Новгород: Мининский университет, 2021. – С. 21–24. EDN QFWWFW

2. Дудковская И.А. Развитие познавательных универсальных учебных действий обучающихся посредством использования активных методов обучения на учебных занятиях по информатике / И.А. Дудковская // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 212–215. EDN LCFQYS

3. Круподерова Е.П. Формирование универсальных учебных действий обучающихся в цифровой образовательной среде обучения информатике / Е.П. Круподерова, А.В. Бойко, Н.С. Барсук // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74–3. – С. 165–167. EDN DWZUWD

4. Лихачева И.В. Возможности применения интеллект-карт на уроках информатики / И.В. Лихачева, С.Ф. Громова // Научный альманах Центрального Черноземья. – 2022. – №2–1. – С. 279–287. EDN ESGBDB

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 12.08.2022 №732) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405139969/ (дата обращения: 04.10.2025).

6. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с. EDN QWLCBR

Яковлева Анастасия Вячеславовна
ассистент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФЕНОМЕН ЦИФРОВОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Аннотация: *в условиях стремительной цифровизации образования и массового перехода к дистанционным и гибридным форматам обучения актуализировался феномен цифрового выгорания педагогов – особой формы профессионального истощения, обусловленной информационной перегрузкой, постоянной онлайн-доступностью, размыванием границ между рабочим и личным временем, а также дефицитом живого межличностного взаимодействия. В статье анализируются специфические проявления цифрового выгорания, отличающие его от традиционного синдрома эмоционального выгорания: усиленное чувство социальной изоляции, расширение зоны профессионального контроля и трудности в освоении цифровых инструментов без адекватной поддержки.*

Ключевые слова: *цифровое выгорание, психологическое здоровье учителя.*

Последние годы ознаменовались интенсивной цифровизацией образовательной системы, катализатором которой выступила пандемия COVID-19. Вынужденный и массовый переход на дистанционные и гибридные форматы обучения поставил педагогов перед необходимостью в кратчайшие сроки адаптироваться к новой технологической реальности. Этот процесс, сопряженный с информационной перегрузкой и изменением привычных рабочих практик, актуализировал проблему профессионального здоровья учителя, выдвинув на первый план феномен цифрового выгорания.

В отличие от традиционного синдрома эмоционального выгорания, подробно описанного в работах К. Маслач и С. Джексон, цифровое выгорание имеет свою специфику. Оно усугубляется такими факторами, как размывание границ между рабочим и личным временем, постоянная онлайн-доступность, дефицит невербальной коммуникации и живого межличностного взаимодействия. Отечественные и зарубежные исследователи отмечают рост психоэмоционального напряжения у педагогов, связанный с увеличением рабочей нагрузки и необходимостью непрерывного освоения цифровых инструментов. Однако, несмотря на растущую значимость проблемы, специфические проявления и структурные компоненты цифрового выгорания педагогов остаются недостаточно систематизированными.

Целью данной статьи является теоретический анализ и систематизация ключевых особенностей феномена цифрового выгорания педагогов в современной образовательной среде.

Анализ современных исследований и практического опыта позволяет выделить ряд ключевых особенностей, отличающих цифровое выгорание от его классической формы.

Во-первых, это усиленное чувство социальной и профессиональной изоляции. В цифровой среде традиционные формы коммуникации с коллегами и учениками, основанные на живом общении и невербальных сигналах, заменяются формализованным взаимодействием. Отсутствие непосредственного межличностного контакта приводит к ослаблению чувства принадлежности к коллективу, дефициту профессиональной поддержки и, как следствие, к росту ощущения одиночества и отчужденности от образовательного процесса.

Во-вторых, происходит трансформация профессионального контроля и границ ответственности. В условиях дистанционной работы педагог вынужден не только реализовывать учебные задачи, но и осуществлять мониторинг технической инфраструктуры, решать организационные вопросы онлайн-взаимодействия. Это приводит к значительному расширению зоны профессионального контроля и увеличению объема должностных обязанностей, что усугубляет чувство перегрузки.

В-третьих, наблюдается размывание границ между личным и профессиональным временем. Постоянная онлайн-доступность, необходимость отвечать на сообщения учеников и родителей в мессенджерах в вечернее и нерабочее время стирают традиционные рамки рабочего дня. Это нарушает баланс «работа-отдых» и препятствует полноценному психологическому восстановлению, являясь одним из центральных факторов накопления хронической усталости.

В-четвертых, возникает дефицит оперативной обратной связи. Ограниченные возможности для получения мгновенной реакции от учеников и неформальной поддержки от коллег негативно сказываются на профессиональной самооценке и мотивации педагога. Отсутствие «живого» отклика создает ощущение работы «в пустоту» и снижает уровень удовлетворенности трудом. Эта проблема подтверждается и эмпирическими данными: согласно опросам, до 31% учителей часто сталкиваются с ситуациями недопонимания при общении с родителями посредством цифровых устройств, что является прямым следствием обедненной коммуникации.

Наконец, в-пятых, формируется феномен «цифрового эмоционального притупления». Обедненная невербальными сигналами коммуникация в цифровой среде приводит к снижению уровня эмпатийного вовлечения. Педагогу становится сложнее «считывать» реальное эмоциональное состояние учеников, что ведет к формализации общения и эмоциональному дистанцированию как защитному механизму от информационной и психологической перегрузки.

Проведенный анализ показывает, что цифровое выгорание является не просто частным случаем профессионального истощения, а самостоятельным феноменом, обладающим специфическими характеристиками, обусловленными особенностями цифровой образовательной среды. Такие факторы, как информационная перегрузка, социальная изоляция, размывание границ «работа-дом» и дефицит обратной связи, выступают ключевыми предикторами его развития.

Проблема усугубляется недостаточной готовностью многих педагогов к работе с новыми технологиями, что подтверждается данными исследований: до 30% учителей считают, что современные цифровые инструменты не рассчитаны на пользователей без специальных IT-навыков [4]. Это создает дополнительное напряжение и снижает чувство профессиональной компетентности.

Таким образом, цифровое выгорание представляет собой комплексный вызов, требующий системного подхода к его профилактике. Необходимо не только развивать у педагогов навыки личной психологической саморегуляции, но и создавать на уровне образовательных организаций поддерживающую среду, включающую адекватную техническую и методическую помощь, а также регламентацию правил цифровой коммуникации. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку и валидацию диагностического инструментария для оценки уровня цифрового выгорания и создание эффективных программ его профилактики.

Список литературы

1. Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса / Д.Р. Мерзлякова // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14. №2. – С. 48–63. – DOI: 10.17759/psyedu.2022140204. EDN AHYFXC

2. Рябова Т.В. Психическое здоровье преподавателей вузов в условиях пандемии: факторы риска и способы их преодоления / Т.В. Рябова, Р.Г. Петрова // Неврологический вестник. – 2021. – Т. LIII. Вып. 1. – С. 23–28.

3. Торкаченко Ю.В. Культура здоровья педагога как условие и возможность реализации здоровьесберегающего поведения в образовательной среде / Ю.В. Торкаченко // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12. №4. – С. 19–33. – DOI: 10.17759/psyedu.2020120402. EDN CHAULR

4. Цифровая среда в школе: проблемы, риски и способы их избежать / Международная лаборатория оценки практик и инноваций в образовании, НИУ ВШЭ. – М., 2024 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ioe.hse.ru/ioe.hse.ru/csvsh (дата обращения: 24.09.2025).

5. Yang S., Du J. The impact of teacher self-efficacy, pedagogical and content knowledge, and emotion regulation ability on teacher digital burnout: a mediation model // BMC Psychology. 2024. Vol. 12. Art. 51. DOI: 10.1186/s40359-024-01540-z. EDN VNCDFN

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Буй Тхи Тхань Хыонг
магистрант
Научный руководитель
Мухаммад Людмила Петровна
д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
г. Москва

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ АНТИЦИПАЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У ВЬЕТНАМСКИХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: *в статье рассматриваются проблемы формирования у вьетнамских учащихся начального этапа обучения механизмов антиципации на русском языке.*

Результат исследования: обобщённая модель учебного процесса заданного контингента, включающая следующие компоненты моделирования: 1) учёт личности вьетнамского учащегося, начинающего изучать русский язык; 2) проектирование методики формирования у вьетнамских учащихся механизмов антиципации при чтении текстов на русском языке.

Новизна исследования состоит в учёте национальной специфики вьетнамских учащихся при формировании у них механизмов антиципации на русском языке.

Ключевые слова: *вьетнамские учащиеся, русский язык как иностранный, начальный этап обучения, чтение текстов на русском языке, формирование механизмов антиципации при чтении.*

Данное исследование выполнено в русле современных методик обучения учащихся (в том числе и учащихся начальной школы) иностранным языкам (далее: ИЯ), в частности, обучения «начинающих» вьетнамских учащихся русскому языку как иностранному (РКИ) в условиях России, российского курсового обучения.

Методологию данного исследования составляет *личностно-деятельностный подход* к обучению [3], реализующийся за счет соблюдения трёх базовых принципов: антропологического, коммуникативного и когнитивного [3; 4].

Следуя *антропологическому принципу,* мы прежде всего учитываем *языковую личность (ЯЛ) иностранного/вьетнамского учащегося, начинающего изучать РЯ с нуля: от уровня А0+ – до уровня А2* [3; 4].

Опираясь на утвердившийся в методике преподавания РКИ *коммуникативный принцип* (или принцип коммуникативности), мы обучаем учащихся решать учебные задачи *в интерактивном* режиме [3; 5].

Учитывая необходимость соблюдения *когнитивного принципа,* мы проектируем учебную деятельность/учебное общение «начинающих» вьетнамских учащихся в опоре на интегративные компоненты учебной деятельности [3]. Ниже кратко представим реализацию вышеперечисленных принципов в учебном процессе «начинающих» вьетнамских учащихся (уровни А0+ – А2).

В *личностно-коммуникативном плане* вьетнамский учащийся («младший школьник» уровня А0+ и формирующий уровень А1) только начинает изучать РЯ; и по этой причине он представляет культурно-языковую личность родной этнокультуры и, проходя через русскоязычный дискурс, приобретает возможность интегрировать в российскую культурно-языковую среду. А это значит, что в *коммуникативном* плане, будучи представителем своей родной культуры, а значит, холерического темперамента, он весьма экстравертирован: весьма общителен, в общении быстр на реакцию, что весьма часто провоцирует в его поведении разного рода ошибки: коммуникативные, речевые, языковые.

В *личностно-когнитивном плане* (при формировании уровня А1) данный учащийся в учебном процессе приобретает навыки и приёмы, способствующие и анализу, и синтезу. При изучении русского языка (РЯ) данный учащийся, опираясь на свой этнокультурно заданный потенциал (в том числе и на формирующиеся в его сознании семантические универсалии), постепенно овладевает парадигматикой и синтагматикой РЯ, хотя весьма часто допускает ошибки в синтагматике: при построении словосочетаний, предложений и текста. С другой стороны, его экстраверсия ещё в большей мере (из-за быстроты реакции) способствует ошибочной экспликации учебного и внеучебного дискурса.

При формировании уровня А2 вышеописанная ситуация (если не решать проблему) повторяется, однако у разных учащихся проявляется поразному: наиболее сильные учащиеся интуитивно приходят к тому, что нужно вырабатывать в себе силу сдерживания (воли) и, в связи с этим, переходят на приёмы конструирования фраз. В связи с этим они испытывают трудности с переходом к спонтанной, «плавной» речи. Учащимся со средними и слабыми языковыми способностями весьма трудно избавиться от речевых ошибок, особенно при переходе от репродукции – к продуктивным (творческим) видам речевой деятельности (вывод делается на основе работы [6]).

В связи с описанной ситуацией гипотетически мы предполагаем, что решить имеющиеся у вьетнамских младших школьников проблемы возможно за счёт формирования у них механизмов антиципации на материале русскоязычных текстов в опоре на такой текстовый феномен, как катафора.

Далее определим понятия «антиципация» и «катафора».

Антиципация (вероятностное прогнозирование) представляет собой способность реципиента (чтеца при чтении и слушателя при аудировании) заранее предугадать содержание воспринимаемого текста. Антиципация основывается, с одной стороны (со стороны субъекта восприятия) на

наличии в его «картине мира» необходимой для догадки (прогнозирования) информации, на своего рода пресуппозиции. С другой стороны (со стороны воспринимаемого текста) на наличии в тексте ключевых слов и иных маркеров, идентификация которых позволяет реципиенту выстраивать прогнозы развёртывания текста. В условиях учебной деятельности учащихся антиципация способствует развитию у учащихся когнитивных стратегий синтеза на базе анализа [2].

На родном языке у учащихся механизмы антиципации формируются естественным образом. Однако изучение РЯ, как было отмечено выше, для вьетнамцев, младших школьников, сопряжено с рядом особенностей и трудностей. В связи со сказанным для вьетнамских учащихся (и школьников, и взрослых) методики по формированию механизмов антиципации на РЯ/ИЯ весьма полезны и перспективны, поскольку данные методики способствуют развитию когнитивных стратегий *от анализа – к синтезу* (т.е. развёртыванию текста на базе идентифицированных опорных/ключевых слов).

Весьма важную роль при формировании эффективных механизмов антиципации играют такие феномены лингвистики текста, как *катафора* и *катафорический оператор* [Васильева, Виноградов, Шахнарович, 1995, Васюхно, 1996]. По мнению авторов лингвистического словаря, катафора – это «Употребление слова (словосочетания), в смысл которого входит отсылка к другому слову (словосочетанию), следующему далее в тексте» [1, с. 47]. Катафора как идентифицированный маркер структурированного текста позволяет реципиенту на основе предшествующего опыта предугадать развёртывание данного текста и, следовательно, является оптимальным инструментом (оператором) при выработке у учащихся (в нашем случае – вьетнамских учащихся младшего школьного возраста) надёжных механизмов предвосхищения содержания текста, развёртывания его структур и вербализаций как в письменной, так и в устной речи.

Подчеркнём, что в отношении вьетнамских учащихся младшего школьного возраста (учитывая их трудности и ошибки) учебную деятельность по формированию механизмов идентификации и прогнозирования необходимо организовывать с самых первых дней их обучения, причём. Как в устной, так и в письменной формах. Так, например, уже в первый месяц обучения (при формировании у учащихся уровня А1) преподаватель организовывает следующую ситуацию:

1) на *предтекстовом* этапе: учащимися усваиваются: а) канцелярские товары (прежде всего ручки и карандаши); б) разнообразные цвета (до 6 цветов); в) усвоены учащимися формы винительного падежа (объекта действия) в мужском и в женском роде.

2) на *текстовом/дискурсивном* этапе: преподавателем организовывается следующая ситуация: на столе перед учащимися разложены разноцветные ручки и карандаши:

Преподаватель (обращаясь к учащемуся таким образом, чтобы он смог правильно спрогнозировать, верно понять, в каком предмете заинтересован преподаватель):

– *Дай мне, пожалуйста, красную…* (прогноз: *ручку*).

– *Дай мне, пожалуйста, синий…* (прогноз: *карандаш*).

Постепенно благодаря разнообразным устным и письменным прогностическим упражнениям у вьетнамских учащихся уровней А0+ – А1

вырабатываются элементарные механизмы прогнозирования на РЯ с дальнейшим их включением в работу с текстами определённого типа. Ниже в качестве примера приводим схему описательного типа текста с опорными словами (словами в катафорической функции), предназначенную для формирования у вьетнамских учащихся (формирующих уровень А2) умений антиципации (безусловно, предъявлению данной схемы предшествует специально организованная предтекстовая работа):

Кремль

Сердце Москвы – …… (-кремль). На высоком ….. (-холме) за высокой … (-стеной) белоснежные силуэты зданий. Как красивы на солнце золотые …… (купола) соборов! (и т. д.).

Среди распространенных педагогических стратегий формирования механизмов антиципации прежде всего выделяются: 1) угадывание общего смысла текста по различным опорам (названию, автору, иллюстрациям); 2) восстановление пропущенных слов в тексте, фрагментов текста; 3) составление вариантов предварительного плана перед чтением на основе имеющегося у учащихся опыта и формулировки названия, а также последующее коллективное обсуждение удачных вариантов и другие.

Наш практический опыт работы в аудитории вьетнамских учащихся младшего школьного возраста (уровни А0+ -- А2) показал, что учебная деятельность учащихся по выработке механизмов антиципации, особенно на основе заранее выявленных катафорических средств, значительно повышает их шансы на успех не только при рецепции (чтении и аудировании), но и при продукции – создании обучающимися собственных текстов как в письменной, так и в устной формах.

Резюмируя всё вышесказанное, мы можем заключить: разнообразные педагогические стратегии формирования у вьетнамских учащихся младшего школьного возраста механизмов антиципации следует рассматривать как необходимый системообразующий компонент образовательного процесса по РЯ на начальном этапе обучения и, надо полагать, на последующих его этапах.

Список литературы

1. Васильева Н.В. Краткий словарь лингвистических терминов / Н.В. Васильева, В.А. Виноградов, А.М. Шахнарович. – М.: Рус. яз., 1995. – 175 с.

2. Васюхно Л.П. Учёт катафорической функции падежной формы при обучении чтению студентов-нефилологов: дис. … канд. пед. наук / Л.П. Васюхно; Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. – М., 1996. – 285 с.

3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М.; Воронеж, 2001. – 448 с.

4. Мухаммад Л.П. Подходы и принципы в теории и практике обучения русскому языку иностранцев на современном этапе развития лингводидактики / Л.П. Мухаммад, Х.И.А. Мухаммад // Русский тест: теория и практика. – 2022. – Т. 8. №1. – С. 15–19.

5. Мухаммад Л.П. О понятии «общение как деятельность» применительно к обучению иностранцев в соответствии с антропологическим принципом гуманитарных наук / Л.П. Мухаммад, Х.О. Обид, С. Линь // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – №3. – С. 104–109. – DOI 10.37882/2223-2982.2021.03.23. – EDN VBPXLY

6. Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен. Трудности вьетнамских студентов при обучении русскому языку // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5. – С. 674–676.

Быкова Наталья Валерьевна
магистрант
Научный руководитель
Романов Владимир Алексеевич
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: РОЛЬ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ И СЕМЕЙНЫХ ИСТОРИЙ

Аннотация: *в статье анализируется проблема патриотического воспитания младших школьников в условиях таких явления, как глобализация и цифровизация. Целью статьи является выявление потенциала школьного музея и семейных историй как инструментов формирования патриотических чувств и гражданской идентичности. Методология основана на анализе педагогической, культурологической и исторической литературы, а также на обобщении опыта работы образовательных организаций. Рассмотрены различные подходы к определению патриотизма и патриотического воспитания, выявлены противоречия в трактовке данных понятий. Показано, что интеграция школьного музея и работы с семейными архивами позволяет сформировать у детей устойчивый интерес к истории Родины и своей семьи, а также способствует формированию чувства гордости и ответственности за будущее страны. Основной вывод: школьный музей и семейные истории – это эффективные, но недостаточно используемые инструменты патриотического воспитания, требующие дальнейшей разработки и внедрения в образовательную практику.*

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, младшие школьники, школьный музей, семейные истории, историческая память, ценности.*

Проблема патриотического воспитания младших школьников в современных условиях характеризуется рядом противоречий и нерешенных вопросов. С одной стороны, существует общественный запрос на формирование у подрастающего поколения чувства любви в Родине, уважения у ее истории и культуре, готовности кА защите национальных интересов. С другой стороны, наблюдается тенденция размытия традиционных ценностей, усиление влияния глобальной культуры, а также рост информационного воздействия, в том числе негативного, на детскую психику.

В научном пространстве также нет единого понимания сущности патриотизма и патриотического воспитания. Некоторые исследователи акцентируют внимание на формировании гражданской идентичности и правовой культуры [1, с. 34], другие – на развитии духовно-нравственных качеств личности и формировании чувства национальной гордости [3, с. 67].

Существует и критика традиционных подходов к патриотическому воспитанию, указывающая на опасность национализма и ксенофобии [4, с. 112]. Данная терминологическое противоречие затрудняет разработку эффективных программ и методик патриотического воспитания. Целью данной статьи является анализ различных подходов к патриотическому воспитанию и обоснование перспектив использования школьного музея и семейных историй как инструментов формирования патриотических чувств и гражданской идентичности у младших школьников в современных условиях.

Рассмотрим два основных подхода к определению патриотизма: государственный и личностно-ориентированный.

Государственный подход преобладает в официальных документах и программах. Он акцентирует внимание на лояльности к государству, уважении к государственным символам и институтам, готовности к защите национальных интересов. Этот подход часто критикуется за формализм и идеологизированность.

С точки зрения личностно-ориентированного подхода патриотизм рассматривается как чувство любви к Родине, основанное на осознании своей принадлежности к определенной культуре и истории, а также на ответственности за ее будущее. Сторонники этого подхода подчеркивают важность формирования у детей критического мышления и способности к самостоятельной оценке исторических событий [5, с. 89].

Альтернативным подходом является так называемый «малый патриотизм», акцентирующий внимание на любви к малой родине, своему городу или селу, своей семьи и своим близким. Этот подход, по мнению некоторых исследователей является наиболее эффективным в младшем школьном возрасте, так как он позволяет детям почувствовать свою связь с конкретными людьми и местами [2, с. 56]. Любовь к малой родине рассматривается как фундамент для формирования более широкого патриотического чувства.

Сравнивая эти подходы, можно отметить, что государственный подход часто игнорирует индивидуальные особенности детей и их личный опыт, а личностно-ориентированный подход может быть недостаточно конкретными не учитывать общегосударственные интересы. «Малый патриотизм», в свою очередь, может привести к замкнутости на локальных проблемах и недостаточной осведомленности о событиях, происходящих в стране и мире.

Школьный музей и семейные истории могут стать эффективными инструментами для интеграции этих подходов. Школьный музей позволяет познакомить детей с историей своей страны и своего края, а также с выдающимися личностями, внесшими вклад в развитие общества. Изучение семейных историй позволяет почувствовать детям свою связь с прошлым, узнать о традициях своей семьи и своего народа, а также о том, как их предки участвовали в исторических событиях.

Перспективным является интегративный подход к патриотическому воспитанию младших школьников, сочетающий элементы государственного, личностно-ориентированного и «малого патриотизма». Этот подход должен учитывать возрастные особенности детей, их индивидуальный опыт и интересы, а также современные социокультурные условия.

В рамках этого подхода школьный музей и семейные истории могут стать ключевыми элементами образовательной программы. Предлагается разработать классификацию экспозиций школьного музея, ориентированную на формирование различных аспектов патриотического сознания: исторического, культурного, гражданского. Необходимо также разработать методические рекомендации по организации работы с семейными архивами и проведению тематических занятий, посвященных изучению семейных историй.

Такой интегративный подход позволит сформировать у детей целостное представление о Родине, основанное на знании истории, уважении к культуре и готовности к защите национальных интересов, но без уклона в национализм и ксенофобию.

В заключение следует отметить, что проблема патриотического воспитания младших школьников в современных условиях остается актуальной и требует дальнейшего изучения. Предложенный интегративный подход, сочетающий элементы государственного, личностно-ориентированного и «малого патриотизма», представляется перспективным направлением развития теории и практики патриотического воспитания. Однако необходимы дальнейшие эмпирические исследования для оценки эффективности этого подхода и разработки конкретных методик его реализации. «Белым пятном» остается вопрос о влиянии цифровых технологий на формирование патриотического сознания младших школьников и о возможностях использования интернет-ресурсов в патриотическом воспитании.

Список литературы

1. Артемов В.М. Патриотическое воспитание молодежи: современные подходы и перспективы / В.М. Артемов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – №2 (88). – С. 31–37.

2. Васильева О.И. «Малый патриотизм» как основа формирования чувства любви к Родине / О.И. Васильева // Современное образование. – 2023. – №1. – С. 52–59.

3. Иванов П.С. Духовно-нравственные основы патриотического воспитания в современной школе / П.С. Иванов // Педагогическое образование в России. – 2020. – №3. – С. 63–69.

4. Петрова А.А. Критика традиционных подходов к патриотическому воспитанию: национализм и ксенофобия / А.А. Петрова // Вопросы философии. – 2021. – №6. – С. 108–115.

5. Сидорова Н.В. Личностно-ориентированный подход к патриотическому воспитанию младших школьников / Н.В. Сидорова // Начальная школа. – 2022. – №9. – С. 85–92.

Власова Елена Кирилловна
бакалавр, магистрант
Научный руководитель
Романов Владимир Алексеевич
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ЕДИНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ: АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОВЕТНИКА ПО ВОСПИТАНИЮ С ПЕДАГОГАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *в статье рассматриваются возможности взаимодействия советника по воспитанию с педагогами дополнительного образования; указываются проблемы, связанные с несбалансированным подходом к воспитанию школьников; перечислены преимущества единого воспитательного пространства школы. Описываются преимущества и результаты командной работы советника по воспитанию и педагогов дополнительного образования.*

Ключевые слова: *дополнительное образование, единое воспитательное пространство, личностное развитие, образовательная организация, советник по воспитанию.*

Введение в 2022 году в образовательных организациях РФ новой должности – советника директора по воспитанию – знаменует собой переход к новому этапу осмысления воспитательной деятельности. Ключевая проблема, которую призвана решить эта инициатива, заключается в преодолении многолетней фрагментации воспитательных усилий школы. Практика показывает, что основная образовательная программа, система дополнительного образования (кружки, секции) и неформальные воспитательные практики часто существуют как изолированные, слабо связанные друг с другом подсистемы. В результате основная масса детей оказывается не вовлечена в целостный воспитательный процесс.

В этом контексте миссия советника по воспитанию заключается не столько в организации отдельных мероприятий, сколько в координации и интеграции всех воспитательных ресурсов школы в единое пространство. Цель данной статьи – теоретически проанализировать потенциал взаимодействия советника по воспитанию с педагогами дополнительного образования как ключевого механизма создания такого единого воспитательного пространства.

Помимо освоения основных образовательных программ, на базе образовательного учреждения существует дополнительное образование (кружки, секции), направленное на развитие имеющих социальное значение качеств личности ребёнка. Однако всё это сфокусировано на детях, которые непосредственно посещают данные занятия. Основная масса детей не вовлечена в вышеуказанный процесс.

Задачей советника по воспитанию является не только развитие воспитательного пространства, но и его координация, что обеспечивает комплексный подход во всестороннее развитие личности всех учащихся образовательной организации.

Советник директора по воспитанию играет ключевую роль в объединении всех сторон воспитательного процесса. Он выступает как организатор и координатор досуга школьников, как внутри школы, так и в рамках межшкольных и общественных инициатив. Его деятельность направлена на решение актуальных проблем подрастающего поколения, включая вопросы образования, налаживания конструктивного взаимодействия между учениками, учителями и родителями.

Воспитание будет эффективным только в том случае, когда оно организовано сознательно, сопровождается конкретным планом, используются целесообразные методы и контроль. Между советником по воспитанию и педагогами дополнительного образования должны быть выстроены партнерские отношения, которые имеют общую цель.

Важно, чтобы в образовательном учреждении не только развивалась система дополнительного образования, но и использовалась в качестве базы для начала развития в школьном пространстве определённых направлений (театр, шахматы, робототехника, спортивные мероприятия, Юнармия, туризм и прочее).

Находясь во взаимодействии с педагогами дополнительного образования, советник по воспитанию владеет информацией о спектре воспитательных пространств, которые необходимо развивать в масштабах школы, и содействует их применению в рамках классных часов, «Разговорах о важном», появлению новых школьных традиций, конкурсов, олимпиад, созданию общих проектов.

Анализ нормативных документов и теоретических основ деятельности советника по воспитанию позволяет выделить ряд ключевых системных задач, которые решаются через его эффективное сотрудничество с педагогами дополнительного образования. Во-первых, такое взаимодействие обеспечивает содержательную интеграцию, позволяя обогатить содержание классных часов и «Разговоров о важном» ресурсами и тематикой кружков и секций, что способствует совершенствованию духовно-нравственного воспитания и приобщению школьников к эстетическим ценностям. Во-вторых, оно решает организационную задачу, значительно расширяя кругозор обучающихся и увеличивая их вовлеченность в воспитательную среду за счет создания новых совместных проектов, конкурсов и традиций. В-третьих, реализуется профилактическая функция через организацию каникулярного отдыха и качественного досуга, что способствует снижению рисков девиантного поведения.

В результате общей работы советника и педагогов дополнительного образования должно появиться больше детских активностей (конкурсы, концерты, спортивные состязания).

Таким образом, теоретический анализ показывает, что создание единого воспитательного пространства школы невозможно без выстраивания системы постоянного взаимодействия между советником по воспитанию и педагогами дополнительного образования. Советник в этой системе выступает не просто как организатор, а как интегратор и координатор,

связывающий воедино ресурсы основного и дополнительного образования. Эффективность его деятельности определяется не количеством проведенных мероприятий, а качеством созданных им профессиональных связей, где каждая инициатива встречает поддержку и становится частью общей, целенаправленной работы по формированию гармонично развитой личности школьника.

Список литературы

1. Каптерев П.Ф. Организационно-методические основы воспитания школьников / П.Ф. Каптерев. – М., 2012. – С. 231–240.

2. Конев А.В. Психолого-педагогические условия формирования единой воспитательной среды в школе / А.В. Конев // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – №3. – С. 61–69.

3. Морозова Н.И. Воспитательная среда как фактор развития личности ребенка / Н.И. Морозова // Психологическая наука и образование. – 2014. – №6. – С. 6–9.

4. Наумов А.В. Советник директора по воспитанию как координатор взаимодействия субъектов образовательных отношений / А.В. Наумов // Воспитание школьников. – 2023. – №2. – С. 15–22.

5. Новикова Л.И. Школа и среда / Л.И. Новикова. – М.: Знание, 1985. – 80 с. EDN RVXRVP

6. Полат Е.С. Роль родителей в создании единой воспитательной среды / Е.С. Полат // Вестник Российской академии образования. – 2017. – №4. – С. 50–57.

7. Романов В.А. Культура педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в измерениях ценностных ориентаций / В.А. Романов, Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 80. Ч. 2. – С. 149–151.

8. Соколовская Е.А. Роль советника директора в организации воспитательной работы в школе / Е.А. Соколовская // Воспитание и обучение. – 2016. – №4. – С. 88–94.

9. Ткачук М.М. Организация совместной деятельности родителей и педагогов в школе / М.М. Ткачук // Педагогика. – 2012. – №8. – С. 10–17.

10. Шишкин В.С. Влияние социальной среды на личностное развитие ребенка / В.С. Шишкин // Психологическая наука и образование. – 2018. – №4. – С. 14–20.

Волчегорская Евгения Юрьевна
д-р пед. наук, заведующий кафедрой
Жукова Марина Владимировна
канд. пед. наук, доцент
Шишкина Ксения Игоревна
канд. пед. наук, доцент
Фролова Елена Владимировна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ УВЕРЕННОСТЬЮ В СЕБЕ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье рассмотрена взаимосвязь между различными проявлениями уверенности в себе у детей младшего школьного возраста и их академической успешностью. Проведенное исследование показало, что более уверенные в себе ученики проявляют большую академическую самоэффективность.*

Ключевые слова: *уверенность в себе, академическая успешность, дети младшего школьного возраста.*

Уверенность в себе является важным фактором, влияющим на многие сферы жизни ребенка. Она помогает человеку поверить в свои способности и преодолевать трудности. Известно, что уверенные в себе люди имеют более высокий уровень развития коммуникативных навыков, большую выносливость. Уверенность в себе имеет также решающее значение для личностного роста, способствует позитивному мышлению, тесно связана с эффективностью человека, являясь ключом к его жизненному успеху.

В 1971 г. Рюдигер и Рита Ульрихи предложили определение уверенности, которое понимали, как «способность индивидуума предъявлять требования и запросы во взаимодействии с социальным окружением и добиваться их осуществления» [8, с. 121]. Мы будем опираться на определение В.Г. Ромека, которое отражает современное состояние исследований этого психологического феномена: «уверенностью в себе является позитивная субъективная оценка индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей» [4]. Таким образом, в качестве фундамента состояния уверенности в себе можно рассматривать устойчивое позитивное отношение человека к своим способностям, которое проявляется в ценных для него социальных ситуациях, предусматривающих его личное участие. Кроме того, уверенность тесно связана с саморегуляцией человека, включает в себя, по мнению И.С. Морозовой и Н.Ю. Будич «эмоционально-оценочную автостимуляцию», что является предпосылкой сохранения мотивации в условиях длительного неуспеха [2, с. 12].

Как отмечается в статье С.З. Гончарова и Е.В. Казанцевой, уверенность в себе следует также рассматривать в комплексе с такими личностными характеристиками, как самостоятельность в выборе, решительность, настойчивость в достижении цели, умение отстаивать свое мнение и корпоративную точку зрения, умение «ладить», находить общий язык с большинством людей и т.д. [1, с. 2].

Уверенность в себе включает в себя две связанные друг с другом формы: личностную и ситуативную. Личностная уверенность основана на анализе человеком моментов успешных решений в различных типах ситуаций. На основе этого и возникает личностная уверенность, проявляющаяся как переживание собственной большей или меньшей эффективности. Формирование ситуативной уверенности происходит при столкновении с какой-либо конкретной сиюминутной ситуацией.

Уверенность в себе, проявляющаяся в форме уверенности в достижении успехов, является важной составляющей учебной деятельности современного школьника. При этом наиболее важным аспектом является так называемый волевой компонент уверенности. Учащиеся, у которых отсутствует данные качества, могут столкнуться с различными трудностями при достижении запланированных результатов [3]. Таким образом, можно утверждать, что отсутствие уверенности в себе у младших школьников может создать проблемы не только для них самих, но и для эффективной реализации учебной программы. Более того, в статье «Взаимосвязь уверенности в себе с учебными достижениями учащихся» полемически заявляется, что «большая часть нынешнего кризиса в системе образования вызвана низкой уверенностью в себе, которая привела к тому, что многие учащиеся не проявляют достаточного участия в учебе и не показывают должных результатов успеваемости после долгого времени, проведенного в классе» [7].

Уверенность в себе следует рассматривать как качество учащегося, при котором он чувствует себя уверенным в успешном выполнении различных видов деятельности в классе, и вне его с целью обучения. Из-за низкой уверенности в себе у ребенка возникает множество психологических барьеров, таких как чувство незащищенности, боязнь, беспокойство и ощущение своей изолированности от коллектива, что может негативно сказаться на успеваемости. В дополнение можно утверждать, что неуверенность школьников в себе может привести к отсутствию у них мотивации, в результате чего возникает негативное отношение к учебе. Более того, тревога, неуверенность в себе, страх и чувство отрыва от коллектива – это ряд психологических ситуаций, которые могут возникнуть в процессе обучения из-за низкой уверенности в себе. С другой стороны, уверенность в себе имеет высокую положительную корреляцию со стремлением к достижениям. Отметим также, что учащиеся, уверенные в своих способностях, как правило, испытывают меньше беспокойства, депрессии и фрустрации, связанных с учебными задачами. Известно, что эти эмоциональные состояния влияют на когнитивные ресурсы, необходимые для обучения, такие как внимание и память [6].

Было выявлено, что уверенность в себе является важным фактором, влияющим на мотивацию, обучение и поведение учащихся. Исследование также показало, что эти менее уверенные в себе ученики испытывают

страх, становятся пессимистами, не имеют никакого представления о жизни, чувствуют себя неуверенно и живут для того, чтобы делать счастливыми других, а не себя, в то время как учащиеся с высокой степенью уверенности в себе амбициозны и хотят от жизни большего, целеустремлены и имеют реальное видение жизни (а также привлекательны и открыты для других [5].

Большое количество современной литературы показывает, что уверенность в себе является важным фактором повышения успеваемости у старших школьников и студентов. Вместе с тем, существует необходимость в измерении уверенности в себе и ее влияния на процесс обучения у учащихся начальной школы. Цель данного исследования – выявить влияние уверенности в себе у детей младшего школьного возраста на академическую успешность.

В эмпирическом исследовании приняли участие 25 обучающихся 2-го класса. Для выявления уровня уверенности в себе были использованы шкала Дембо-Рубинштейна (в модификации для оценки уровня притязаний) и опросник Б.Д. Карвасарского. Показателями академической успешности послужили триместровые отметки по четырем основным предметам (русский язык, математика, окружающий мир, литературное чтению). Для анализа взаимосвязи применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования показали, что высокий уровень притязаний при оценке своей уверенности продемонстрировали 40% младших школьников, а низкий – 16% детей. Схожие результаты были выявлены и при анализе степени уверенности детей в различных ситуациях (высокий – те же 40%, а низкий – 12% опрошенных школьников). Для выявления взаимосвязи между академической успешностью по 4-м предметам начальной школы и степенью уверенности в себе у младших школьников, нами был использован коэффициент корреляции Спирмена. Результаты статистического анализа показали наличие достоверной взаимосвязи между средним баллом по русскому языку, математике, окружающему миру и степенью уверенности детей в различных ситуациях ($rs = 0.65$ $P \leq 001$; $rs = 0.49$ $P \leq 005$; $rs = 0.45$ $P \leq 005$ соответственно). Что касается уровня притязаний при оценке своей уверенности, то неуверенность, продемонстрированная младшими школьниками, соответствовала более низким результатам академической успешности по русскому языку и окружающему миру ($rs = 0.503$ $P \leq 001$ и $rs = 0.427$ $P \leq 005$ соответственно). Интересным фактом, требующим дальнейшего изучения, стало отсутствие статистически значимой взаимосвязи между показателями уверенности и успеваемостью по литературному чтению. Можно предположить, что успешность по данной дисциплине в большей степени определяется не волевыми качествами, а иными факторами, такими как читательский интерес или скорость чтения.

Таким образом проведенное исследование показало, что более уверенные в себе ученики проявляют большую академическую самоэффективность.

Список литературы

1. Гончаров С.З. Уверенность в себе как важное качество личности / С.З. Гончаров, Е.В. Казанцева // Образование и наука. – 2004. – №5. – С. 75–83. EDN PJUTER

2. Морозова И.С. Уверенность в себе как условие повышения продуктивности учебно-познавательной деятельности студентов / И.С. Морозова, Н.Ю. Будич // ИТС. – 2004. – №2. – С. 12–15. EDN NVJOHU

3. Начальное образование: наука, практика, инновации: коллективная монография / под ред. М.В. Потаповой. – Челябинск: ЮУрГГПУ, 2016. – 253 с.

4. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В.Г. Ромек // Психологический вестник РГУ. – 1996. – Т. 1. – С. 132–146. EDN YRIADZ

5. Akbari O., Sahibzada J. Students' Self-Confidence and Its Impacts on Their Learning Process // American International Journal of Social Science Research. – 2020. Vol. 5. No. 1. Pp. 1–15. DOI 10.46281/aijssr.v5i1.462. EDN SUVHPZ

6. Athirathan S. The impact of students' self-confidence on their learning interest // International Journal of Science and Research Archive. 2025. Vol. 15. No 02. Pp. 1632–1641.

7. Oktafiani Z., Yusri Y. The Relationship of Self Confidence to Students Learning Achievement // Counseling and Humanities Review. 2021. Vol. 1. No. 1. Pp. 20–26. DOI 10.24036/000411chr2021. EDN XHIJHK

8. Ullrich R., Ullrich de Muynck R. Soziale Kompetenz: Das Original-Selbstsicherheitstraining (GKT). 10. Aufl. Pfeiffer bei Klett-Cotta, 2005. 320 p.

Ворновская Надежда Ивановна
канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта»
г. Калининград, Калининградская область

К ВОПРОСУ ЗНАКОМСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОМАТИЧЕСКИМ КОДОМ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: *на основе теоретического анализа психолого-педагогической и справочной литературы и обобщения педагогического опыта подчёркивается важность изучения в начальной школе соматических фразеологизмов как носителей соматического кода русской культуры.*

Ключевые слова: *код культуры, соматические фразеологизмы, младшие школьники, русская национальная культура.*

Постижение национальной культуры, традиционных нравственных норм и ценностей играет огромную роль в формировании национального самосознания и духовно-нравственного мира обучающихся. Понимание сущности сакральных текстов, метафор, фразеологических единиц родного русского языка как кодов культуры (В.Н. Телия) позволит младшему школьнику глубже познать культурные нормы и образцы поведения в традициях своего народа, специфику скрытых сравнений, ассоциаций, свойственных русской языковой картине мира.

Вместе с тем, в современной педагогической практике наблюдается явное противоречие: с одной стороны, декларируется необходимость приобщения к культурным кодам, с другой – отмечается снижение языковой грамотности у младших школьников, воспитанных в цифровой среде. Это ставит перед методической наукой актуальную задачу разработки эффективных приемов, позволяющих «оживить» данный пласт языка в сознании современного ребенка.

Понятие «код культуры» опирается на идею о «системе знаков (знаковых тел) материального и духовного мира, которые стали носителями культурных смыслов [1, с. 99]. Код культуры, как семиотическая система, синтезируя знаки и смыслы различных концептуальных и мотивационных сфер, помогает ориентироваться в культурных эталонах, позволяя более полно выразить идентичность и традиции общества. Т.Ф. Новикова называет фразеологию социализирующим, менталеформирующим разделом языка, которому необходимо уделять внимание на всех уровнях школьного образования [6, с. 445].

На уровне начального образования исследуются методические приёмы, виды заданий и способы знакомства младших школьников с фразеологизмами в урочной и внеурочной деятельности. В ходе анализа учебников русского языка УМК «Школа России» исследователями определены основные виды заданий, включающие знакомство с 54 фразеологическими оборотами [5, с. 238]. Отдельные упражнения направлены на знакомство учащихся с фразеологизмом по картинке-иллюстрации и на уточнение его значения по фразеологическому словарику, на информирование младших школьников о происхождении фразеологизмов, составление предложений и текстов с указанным фразеологизмом, подбор фразеологизмов определенной тематики, сравнение предложений с фразеологизмом и словом-синонимом.

Отметим, что среди фразеологизмов, с которыми встречаются младшие школьники, значительный пласт занимают соматические фразеологизмы, то есть фразеологизмы со словами-названиями частей тела человека. Количество соматических фразеологизмов достаточно велико, около 25% всей национальной фразеологической системы русского языка. Они позволяют связывать субъективный опыт с объективной реальностью, подчеркивая связь между физическим и психическим состоянием человека. Через такие выражения можно лучше понять, как люди интерпретируют свои чувства и ощущения, используя тело как средство выражения эмоций и чувств и передачи информации.

Соматические фразеологизмы изучали такие ученые как Н.Ф. Алефиренко, Ф. Вакк, Ю.А. Долгополов, В.А. Лебединская, В.Ф. Скнар, А.М. Чепасова. Соматический код национальной культуры в фразеологических единицах представлен в исследованиях В.В. Красных, В.Н. Телия, Е.А. Селивановой и др.

Под соматическим кодом культуры понимается совокупность терминов и выражений, обозначающих тело, его части, свойства организма и физическое состояние, а также связанные с этим действия и виды деятельности. Содержание соматического кода формируется через сопоставление частей тела и органов с их функциями, что позволяет создавать символические значения в сознании человека, отражая культурные особенности языка.

Фразеологические единицы с соматическими компонентами наделены скрытыми значениями, которые позволяют связать физические аспекты с более абстрактными понятиями, создавая «скрытые сравнения». Соматизм «голова» ассоциируется с мышлением и разумом, символизируя как интеллект, так и состояние сознания человека. Например, фразеологизмы, связанные с «головою», указывают на умственные способности человека.

Соматизм «уши» «скрыто» обозначает повышенное внимание персонажа к чему-либо или, наоборот, отсутствие интереса.

«Глаз» в соматических фразеологизмах часто выступает как отражение восприятия мира и эмоционального отношения к нему: повышенное внимание, заинтересованность («пожирать глазами»), состояние удивления, страха («глаза на лоб полезли»), усталость («высмотреть все глаза»), растерянность («глаза разбегаются»), нежелание замечать проблемы («смотреть сквозь пальцы»).

Соматические фразеологизмы, связанные с «руками», подчеркивают физические и эмоциональные аспекты жизни человека. Например, выражение «загрузить руки» может означать браться за дела, а фраза «рука не поднимется» – о сложностях в принятии решения.

«Нос» занимает особое место в фразеологии, зачастую обозначая заинтересованность в чем-либо. Например, фразеологизм «совать нос не в свои дела» подразумевает недопустимое вмешательство в личные дела других.

«Зубы» часто олицетворяют агрессию и негативные чувства во фразеологии: ненависть и обида («иметь зуб на кого-то»), готовность к конфликту («вооружён до зубов»), обманывать, отвлекать («зубы заговаривать»).

Соматизм «язык» в фразеологизмах гиперболизирует способность человека говорить или молчать: болтливый человек («длинный язык», «язык без костей», «чесать языком», «язык хорошо подвешен»).

Фразеологические единицы, связанные с «волосами», подчёркивают эмоциональные переживания человека в определённых ситуациях: ужас («волосы дыбом стали»), отчаяние («рвать на себе волосы»), стыд («краснеть до корней волос»).

«Ухо» в фразеологии символизирует внимательность и способность воспринимать информацию. Выражение «навострить уши» указывает на готовность слушать и быть внимательным к деталям.

«Сердце» ассоциируется с широким спектром эмоций и переживаний, от любви и честности до боли и страха. Например, боль – «сердце разрывается»; честность – «чистое сердце»; успех – «покорить свободное сердце» [3, с. 72].

Концепт «душа», как синоним к соматизму «сердце», занимает особое место в соматических фразеологизмах, выступая средоточием мыслей («душа разрывается», «на душе кошки скребут»); переживаний («болеть душой»); символом морали («молодец красив, да душою крив», «лицом хорош, да душою непригож»).

Рассмотрим примеры соматических фразеологизмов в русских народных сказках, изучаемых на уроках литературного чтения в 1–4 классах. При чтении сказки «Лисица и тетерев» ученики встречаются с фразеологизмом «навострить уши», что обозначает «внимательно слушать, начать к чему-либо прислушиваться». Фразеологическая единица «сбыть с рук» обозначает «куда-нибудь деть подальше от себя» («Морозко»). Фразеологическая единица «скрепя сердцем» обозначает «крайне неохотно, вопреки желанию делать что-либо» («Золотая рыбка»). Фразеологическая единица «души не чаять» обозначает «очень сильно, безгранично любить кого-либо» («Снегурочка»). Фразеологическая единица «ноги унести»

обозначает «необходимость избежать грозящей опасности или ответственности за проступки» («У страха глаза велики»).

Фразеологическая единица «повесить голову» обозначает «сильно печалиться, горевать» («Иван-царевич и серый волк», «Два Ивана – солдатских сына»). Фразеологическая единица «глаз не смыкать» обозначает «не спать».

«Душа в пятки ушла», – говорит Заяц, испугавшись («Серая Шейка»). Фразеологическая единица «кричать во всё горло» в сказке «Лиса-исповедница» означает кричать очень громко, орать. («Только что подкралась и хотела схватить одну курицу, а петуху пришло время петь: вдруг он крыльями захлопал, ногами затопал и закричал во всё горло»).

Фразеологическая единица «молоко на губах не обсохло» в «Сказке про царя Гороха») подчёркивает отношение к молодости и неопытности персонажа: «Славный царь Горох только посмеялся над хвастовством короля Косаря: молод-де еще, на губах молоко не обсохло!

А.С. Пушкин в ответ золотой рыбки старику вкладывает пожелание успеха: «Не печалься, ступай себе с богом» («Сказка о рыбаке и рыбке»). Что я вижу? что такое? Как! – и дух в нём занялся... («Сказка о царе Салтане»). Значение фразеологизма: тяжело, трудно дышать от избытка чувств, сильных переживаний, каких-либо ощущений.

В ходе анализа федеральной программы по литературному чтению для младших школьников было выявлено 46 фразеологических единиц, представленных в текстах сказок. Из них 19 (41,3%) относятся к соматическим. Наиболее продуктивными компонентами в составе данных фразеологизмов являются соматизмы «голова», «сердце» и «глаза». Отдельно следует отметить высокую частотность фразеологизмов с компонентом «душа», который, не являясь соматизмом в строгом смысле, входит в то же семантическое поле, описывающее внутренний мир человека.

Таким образом, целенаправленное и системное знакомство с соматическим кодом национальной культуры на уроках в начальной школе является не просто элементом изучения фразеологии, а важнейшим инструментом формирования языковой личности, способной к глубокому восприятию текстов и осознанию себя носителем богатого культурного наследия.

Список литературы

1. Дуктова Л.Г. Обращению к понятию «культурный код» в русско-белорусском гуманитарном дискурсе / Л.Г. Дуктова // Вестник славянских культур. – 2023. – Т. 70. – С. 97–108. DOI 10.37816/2073-9567-2023-70-97-108. EDN XNFKVF

2. Климанова Л.Ф. Литературное чтение. 4 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий. – В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, 2023. – 160 с.

3. Лиджиева А.С. Функционирование соматических фразеологизмов в русском языке / А.С. Лиджиева // Вестник Калмыцкого университета. – 2012. – №4 (16). – С. 71–74. EDN RMRTNV

4. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 284 с.

5. Трегубова Л.С. Вопросы изучения фразеологии в начальных классах / Л.С. Трегубова, Е.А. Серкова // Научный журнал ГАОУ ВО МГПУ «Известия ИППО». – 2025. – №2. – С. 235–241.

6. Фразеология в языковой картине мира: когнитивно-прагматические регистры: сб. науч. тр. по итогам 4-й Междунар. науч. конф. по когнитивной фразеологии (г. Белгород, 26–27 марта 2019 года) / отв. ред. Н. Ф. Алефиренко. – Белгород: Эпицентр, 2019. – 464 с.

Гревцова Екатерина Владимировна
канд. пед. наук, доцент, преподаватель,
заместитель директора института Детства
Жукова Юлия Алексеевна
студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: *в статье представлен анализ проблемы распространения девиантного поведения среди старшеклассников и обоснование эффективности применения сюжетно-ролевых игр как инструмента профилактики асоциальных проявлений. Авторы описывают подходы к пониманию девиантного поведения и характеризуют значение сюжетно-ролевых игр в социализации детей старшего школьного возраста. В статье подробно рассматриваются функции сюжетно-ролевых игр и их потенциал для моделирования реальных жизненных ситуаций, связанных с проявлениями девиантного поведения. Особое внимание уделяется роли педагога в создании безопасной игровой среды и проведении рефлексии после игры. Статья содержит некоторые практические рекомендации по организации и проведению игрового процесса среди обучающихся с учетом поставленных целей.*

Ключевые слова: *игра, сюжетно-ролевая игра, девиантное поведение, девиация, старший подростковый возраст.*

Современные исследования в области девиантологии (Г.А. Аванесов, Е.В. Змановская, Я.И. Гилинский, Ю.А. Клейберг и др.), свидетельствуют о нарастающей тенденции распространения девиантного поведения среди учащихся старших классов общеобразовательных учреждений. Старший школьный возраст охватывает период обучения учащихся 9–11 классов, когда подростки находятся на завершающей стадии юношеского этапа развития. Несмотря на относительную зрелость данного возрастного периода, представители данной категории часто сталкиваются с особыми трудностями социального и психологического характера. Трудные жизненные ситуации, в которых оказываются старшеклассники, могут выступать катализатором формирования девиантного поведения. Такие ситуации влияют не только на самого подростка, но и на его окружение. К такого рода ситуациям могут относиться социально-экономические проблемы, которые зависят от социального благополучия семьи; психологические проблемы, которые характеризуются трудным периодом

взросления; проблемы в учебной деятельности, возникающие из-за перегрузки и стрессовых ситуаций; межличностные проблемы, которые могут проявляться в конфликтных ситуациях и др.

Как показывает анализ работ О.В. Леонова, И.А. Зайцева, С.А. Бадмаев, С.И. Моисеева современных социально-педагогических условиях традиционные методы профилактики девиантного поведения требуют существенной модернизации. Это обусловлено стремительными изменениями, происходящими в обществе, и формированием новых вызовов для подрастающего поколения. В связи с этой проблемой перед педагогами стоит задача разработки и внедрения инновационных профилактических стратегий, которые должны соответствовать следующим критериям: учет современных реалий; способность предотвращать предпосылки девиантного поведения; возможность видоизменять поведение детей в зависимости от ситуации; способность охватывать все значимые сферы профилактической работы.

Также эффективная профилактическая работа выстраивается с учетом персонализированного подхода, который направлен на разработку индивидуальных траекторий профилактической работы с каждым учащимся, учитывая его личностные особенности, потребности и проблемы. Групповая динамика, которая представляет собой применение специализированных социально-психологических и социально-педагогических техник и методик, направленных на формирование здоровых межличностных отношений и развитие эмоционального интеллекта; коллективное взаимодействие, которое будет отвечать за организацию массовых профилактических мероприятий, способствующих сплочению коллектива и формированию позитивной социальной среды; междисциплинарное сопровождение, которое является способом привлечения к реализации программы специалистов различного профиля – все то призвано обеспечить изменение ситуации.

Многие ученые не раз давали определение понятию «девиантное поведение». Например, Е.В. Змановская считает, что девиантное поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [4].

Ю.А. Клейберг определяет девиантное (отклоняющееся) поведение как специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации личностью ценностного отношения к обществу. И.С. Кон определяет девиантное поведение как «систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали» [3].

В.Д. Менделевич указывает, что девиантное поведение у старших школьников может проявляться в различных формах. Например, агрессивное поведение, которое может проявлять в физическом насилии, унижении окружающих, провоцирование конфликтных ситуаций; поведенческая неустойчивость, которая проявляется в импульсивности поступков, неспособности контролировать свои эмоции; замкнутость и изоляция, могут привести к социальной дезадаптации, избежанию социальных контактов и прекращению общения со сверстниками; аддиктивное поведение, которое проявляется во вредных привычках, таких как распитие спиртных

напитков, курение, наркотическая зависимость, азартные игры; аутодеструктивное поведение проявляется в самоповреждении, суицидальных мыслях, расстройстве пищевого поведения. Поэтому главной задачей у педагогов стоит незамедлительная работа по предотвращению девиантного поведения среди старших школьников.

Одним из эффективных способов профилактики девиантного поведения может являться игра. По мнению Г.К. Селевко, игра является видом деятельности в условиях ситуации, направленный на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [6]. Игры имеют важную роль в жизни детей, потому что благодаря им ребенок познает социум, как себя следует вести в обществе и как строится взаимоотношение в нем. Нередко игры затрагивают и социальные проблемы, которые можно осветить в игровой форме, чтобы детям корректно донести, что такие ситуации бывают и их можно решить. По мнению Д.Б. Эльконина, сюжетно-ролевая игра – это деятельность, в процессе которой дети берут на себя определенные роли (функции) и в специально создаваемых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними [1].

У сюжетно-ролевой игры также как и у всех игр есть свои функции. Рассмотрим их подробнее. Такими функциями являются мотивационно-побудительная, обучающая; воспитательная; ориентирующая; компенсаторная; рефлексивная [2].

Сюжетно-ролевая игра состоит из сюжета и роли. Сюжет создает собственную изменчивую среду, которая меняется исходя из желания ребенка. Роль в свою очередь заключается в том, что ребенок обыгрывает жизненные ситуации, которые воссоздаются так, как дети воспринимают реальный жизненный опыт и взаимоотношения внутри общества. В процессе сюжетно-ролевой игры педагогу необходимо создать безопасное пространство, в котором дети смогут экспериментировать с ролями, что позволит им раскрыть свои эмоции и не бояться осуждения. Не менее важно то, что в процессе игры будут развиваться социальные навыки, дети будут активно взаимодействовать друг с другом, тренируя в себе навыки коммуникации, эмпатии, поддержки. Важным для нашего исследования является следующая характеристика: в сюжетно-ролевой игре можно смоделировать различные жизненные ситуации, которые могут касаться девиантного поведения и находить оптимальные решения такого рода проблем.

Например, игра «Давление сверстников: выпить или отказаться?». Игра проводится в несколько этапов с чётким соблюдением регламента. В начале происходит распределение ролей между участниками: один участник становится Учеником А (подросток, которому предлагают алкоголь), второй – Учеником Б (друг, настаивающий на употреблении), третий – Учеником В (родитель, отслеживающий изменения в поведении), четвёртый – Учеником Г (психолог, анализирующий ситуацию). Каждому участнику выдаётся краткое описание его роли и задач. На этапе разыгрывания сюжета участники погружаются в заданную ситуацию вечеринки. Ученик Б инициирует предложение алкоголя, а остальные участники внимательно наблюдают за развитием событий, фиксируя эмоциональные реакции, используемые аргументы и невербальные сигналы.

Время ролевого этапа ограничено 15–20 минутами. В аналитическом этапе участники обсуждают использованные стратегии отказа, влияние давления со стороны, возможные долгосрочные последствия ситуации. Особое внимание уделяется анализу поведения Ученика А и эффективности его отказа. При поиске решений группа предлагает альтернативные варианты развития событий, обсуждает возможные выходы из ситуации.

Но для того, чтобы эффективно внедрить сюжетно-ролевую игру в профилактическую работу педагогу необходимо, во-первых, правильно адаптировать сюжет, чтобы он содержал актуальные проблемы, в которые дети могут попасть в любой момент; во-вторых, поддержка ведущего, потому что именно ведущий следит за эмоциональным и психологический состоянием ребенка, он же направляет и корректирует игру, если того требует ситуация; в-третьих, рефлексия после игры, это не менее важный этап, в котором дети делятся своими эмоциями и рассуждают правильно ли они поступили в той или иной ситуации, а также какой урок они из этого извлекли.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра представляет собой мощный инструмент профилактики девиантного поведения, но её эффективность напрямую зависит от качества организации всех этапов работы и профессионализма ведущего.

Список литературы

1. Актуальные вопросы инновационного развития Арктического региона РФ: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / сост.: М.Н. Кузнецова, А.В. Шишкина. – Архангельск: САФУ, 2020. – 316 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e.lanbook.com/book/226742 (дата обращения: 16.09.2025).

2. Белова Е.Е. Эффективность использования сюжетно-ролевой игры в образовательном процессе / Е.Е. Белова, С.В. Параховская, М.В. Архипова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=18490 (дата обращения: 19.09.2025).

3. Гилинский Я.И. Социология девиантного поведения: избранные статьи / Я.И. Гилинский. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2017. – 348 с.

4. Я на правильном пути. Профессия – педагог: учебно-методическое пособие / Ю.В. Кудинова, И.В. Резанович, С.А. Солодовченко [и др.]. – В 2 ч. Ч. 2. – Воронеж: ВГПУ, 2025. – 164 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e.lanbook.com/book/498545 (дата обращения: 15.09.2025). – EDN IMHWKS

5. Мальчукова Н.Н. Педагогическая практика: учебно-методическое пособие / Н.Н. Мальчукова, И.Е. Шемякина. – Тюмень: ГАУ Северного Зауралья, 2024. – 128 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e.lanbook.com/book/393227 (дата обращения: 17.09.2025).

6. Региональный социум в зеркале социологии: монография / А.А. Русанова, И.А. Макарова, Е.В. Филлипова [и др.]; под ред. А.А. Русановой. – Чита: ЗабГУ, 2021. – 215 с.

Еремеева Анна Владимировна
магистрант
Научный руководитель
Селезнёва Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, директор Института детства
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Аннотация: *статья представляет собой осмысление практического опыта и результатов анализа проблемы готовности педагогов начальной школы к использованию игровых технологий. Актуальность исследования обусловлена противоречием между нормативными требованиями и недостаточной компетентностью педагогов. Целью работы является анализ и систематизация профессиональных дефицитов, выявленных в ходе наблюдения за практической деятельностью учителей, и обоснование необходимости разработки обучающей программы. В качестве результатов представлены три ключевые проблемы: терминологическая неопределенность, фрагментарность применения игр и недостаток операциональных умений. В заключении, на основе анализа практического опыта, обозначены перспективы разработки и апробации модульной обучающей программы для педагогов.*

Ключевые слова: *игра, игровые технологии, воспитательный процесс, начальная школа, профессиональная компетентность, профессиональный дефицит, обучающая программа, повышение квалификации.*

В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, а применение игровых технологий является одним из наиболее эффективных инструментов воспитания, адекватных возрастным особенностям младших школьников [4]. Однако анализ современной практики раскрывает устойчивое противоречие: при декларируемой результативности игровых технологий их реальное применение в воспитательном процессе остается фрагментарным и зачастую сводится к развлекательным элементам, а не к системной педагогической работе.

Научная проблема исследования заключается в недостаточной профессиональной компетентности педагогов начальной школы в области проектирования и реализации игровых технологий, что препятствует полноценному использованию их воспитательного потенциала. Целью данного исследования является выявление и систематизация профессиональных дефицитов педагогов в этой области и разработка концептуальных основ обучающей программы, направленной на их компенсацию.

В ходе анализа были выделены три взаимосвязанных блока проблем.

Первый блок – терминологический и методологический дефицит. Он заключается в неоднозначности понимания педагогами профильного

терминологического ряда – смешении понятий «игра», «игровой прием» и «игровая технология», отсутствии четкого понимания системной природы игровой технологии как целостного педагогического инструмента, включающего концептуальные основания, целевую ориентацию и критерии эффективности. Анализ исследований Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, С.А. Шмакова позволяет утверждать, что игровая технология представляет собой целостную систему [2; 3; 7; 8]. На практике педагоги часто ограничиваются использованием отдельных игровых приемов или вообще отказываются от использования игровых технологий, что связано с недостаточным пониманием их методологических основ [1].

Второй блок – интеграционный дефицит. Он проявляется в неспособности педагогов интегрировать игровые технологии в целостный воспитательный процесс. Анализ практики показывает, что игры часто используются эпизодически, как развлекательный элемент, а не как системообразующий компонент воспитательной работы. Этот дефицит имеет двойственную природу. С одной стороны, он обусловлен недостатком знаний о возможностях интеграции игровых технологий в урочную и внеурочную деятельность. С другой стороны, он связан с отсутствием навыков проектирования сквозных игровых проектов, способных объединить различные виды деятельности младших школьников в единый воспитательный процесс. Как следствие, воспитательный потенциал игровых технологий реализуется лишь частично.

Третий блок – операциональный дефицит. Он касается операционального компонента профессиональной компетентности: даже при наличии необходимых теоретических знаний, педагоги испытывают трудности в практической реализации игровых технологий. К наиболее значимым дефицитам можно отнести неумение проектировать и адаптировать игровые технологии к особенностям конкретного детского коллектива, недостаточное владение техниками рефлексии игровой деятельности, неумение анализировать и оценивать воспитательные эффекты игровых технологий. Особую проблему представляет отсутствие у педагогов «игровой компетентности» – способности не только организовывать, но и проживать игру вместе с детьми, сохраняя при этом педагогическую позицию.

Проведенный анализ проблем готовности педагогов позволяет перейти от констатации проблем к проектированию путей их решения. В рамках исследования предлагается разработать модульную обучающую программу для педагогов начальной школы, включающую три взаимосвязанных компонента.

Первый – теоретико-методологический – модуль направлен на преодоление терминологической неопределенности и формирование системных знаний об игровых технологиях [6]. Содержание модуля включает: анализ психолого-педагогических основ игровой деятельности, классификацию игровых технологий и их воспитательного потенциала, изучение возрастных особенностей младших школьников в контексте игровой деятельности.

Второй – проектировочно-технологический – модуль ориентирован на формирование практических умений проектирования и реализации игровых технологий. Модуль включает в себя: освоение алгоритма

проектирования игровых технологий, разработку и апробацию авторских игровых разработок, овладение техниками модификации и адаптации игр.

Третий – рефлексивно-аналитический – модуль направлен на формирование навыков анализа и оценки эффективности игровых технологий [5]. Данный модуль содержит: освоение методов педагогической диагностики в игровой деятельности, развитие навыков рефлексии и самоанализа, формирование умений проектировать и корректировать воспитательную работу с учетом анализа эффективности деятельности.

Особенностью предлагаемой программы является ее практико-ориентированный характер, когда каждый теоретический блок подкрепляется практическими заданиями с анализом конкретных педагогических ситуаций и проектированием «игровых» решений.

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует о необходимости системного подхода к подготовке педагогов начальной школы в области использования игровых технологий. Выявленные профессиональные дефициты (терминологические, интеграционные и операциональные) носят комплексный характер и требуют целенаправленной работы в рамках специально разработанной программы.

Перспективы дальнейшей работы видятся в разработке детального содержания предложенной модульной программы, ее апробации в условиях реального образовательного процесса, разработке критериев оценки эффективности и создании дальнейшего методического сопровождения для педагогов. На наш взгляд, это будет способствовать не только повышению профессиональной компетентности педагогов, но и качественному изменению воспитательной работы в начальной школе в соответствии с требованиями системы современного образования и воспитания.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Игровые технологии в контекстном обучении / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. №6. – С. 56–65.

2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–76. EDN OWVTDS

3. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 303–323.

4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.10.2025).

5. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – М.: МПУ, 1996. – 268 с.

6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – В 2 т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.

7. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с. EDN JHVMPJ

8. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Зотова Влада Владимировна
магистрант
Научный руководитель
Селезнёва Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, директор Института детства
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ ПО ВИДАМ СПОРТА «ВОЛЕЙБОЛ» И «РУКОПАШНЫЙ БОЙ»

Аннотация: *в статье рассматриваются особенности психологической подготовки спортсменов в игровых видах спорта на примере волейбола и в боевых единоборствах на примере рукопашного боя.*

Ключевые слова: *волейбол, рукопашный бой, психологическая подготовка.*

Индивидуальный подход является одним из основных принципов подготовки спортсменов в любом виде спорта. В волейболе необходимо учитывать физические данные, технические навыки и тактическое мышление каждого игрока, поскольку в команде каждый игрок имеет определенную специализацию (роль).

Во время игры волейболист выполняет одну из важных особенностей двигательных актов – необходимость быстро переключаться с одной формы движения на другие: по ритму, характеру и скорости. Данная специфика обусловлена самой игрой в волейбол. Так, средняя скорость полета волейбольного мяча при подачах составляет 12,3 м/сек, дальность полета – 15–16 метров [3]. При увеличении скорости полета во время подачи условия приема становятся сложнее. Постоянное взаимодействие с мячом способствует улучшению глубинного и периферического зрения, точности и ориентировки в пространстве. Развивается двигательная реакция на зрительные и слуховые сигналы.

Волейбол – командный вид спорта, в котором благоприятный исход матча зависит от командного взаимодействия и понимания между игроками. Вследствие этого, одним из ключевых аспектов подготовки спортсменов-волейболистов является развитие командной игры. Тренер должен учитывать следующие особенности [2]:

1) формирование командной химии: тренеры должны приводить к созданию атмосферы доверия и взаимопомощи внутри команды. Специальные упражнения и игры на сплочение команды помогают улучшить взаимодействие на площадке;

2) тренировка игровых взаимодействий: специфические игровые упражнения, имитирующие ситуации, которые возникают в матчах,

помогают игрокам развивать взаимопонимание и улучшать взаимодействие (включает тренировки на расстановку сил, передачу и защиту);

3) тактическая подготовка: игры с акцентом на выполнение тактических комбинаций и концепций – это позволит спортсменам лучше понимать роли друг друга и выстраивать эффективные стратегические действия в игре.

Таким образом, морально-психологическая и тактическая подготовка, развитие внимания и процессов восприятия у волейболистов являются важными компонентами в учебно-тренировочном процессе.

Вид спорта «рукопашный бой» включает в себя удары и блокирование руками и ногами, а также броски, болевые и удушающие приемы, которые могут привести к рисковым моментам и опасности для здоровья обучающихся, что в свою очередь актуализирует проблему их психологической подготовки. В рукопашном бое даже у опытных спортсменов часто встречается чувство тревожности, излишнего возбуждения, апатии к соревнованиям – это негативно сказывается на результативности соревновательной деятельности. Практика также показывает, что психологические травмы излечиваются не сразу, а имеют затяжной характер [4].

Психологическая подготовка в единоборствах направлена на ряд таких качеств, как целеустремленность, уверенность, смелость, но мало уделяется внимания негативному воздействию этих видов спорта на психику человека, в особенности ребенка, – излишней агрессии [1].

При формировании индивидуального стиля деятельности, способствующего успешному выполнению спортсменом-рукопашником основных действий поединка, достижению победы в нем, стоит обратить внимание на разработку индивидуальной программы ведения поединка для каждого спортсмена. Такая программа позволит наиболее полно активизировать свойства нервной системы, качества и способности личности и компенсирует биологические и личностные недостатки. Например, в случаях недостатков в тактическом мышлении спортсмена, компенсация осуществляется за счет высокого уровня внимания и двигательной реакции. Если необходимо компенсировать недостатки в распределении внимания – стоит довести до максимального уровня мыслительные процессы и восприятие обучающегося. Снизить негативный эффект от недостаточной быстроты двигательной реакции возможно за счет развития тактического мышления.

Таким образом, психологическая подготовка спортсменов по видам спорта «волейбол» и «рукопашный бой» должна осуществляться не только в процессе общих учебно-тренировочных занятий, но и с применением специальных психологических средств и приемов, учитывающих индивидуальные особенности спортсменов, а также с осуществлением непрерывного психологического контроля за ходом подготовки.

Список литературы

1. Ворожейкин А. Методические подходы к построению тренировочного процесса в единоборствах на этапе начальной спортивной подготовки / А. Ворожейкин, А. Глухов, А. Волков // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2024. – №1 (33). – С. 84–95. DOI 10.14258/zosh(2024)09. EDN OZRSRA

2. Отличительные характеристики принципов подготовки спортсменов-волейболистов / А.В. Зюкин, Е.С. Никитина, А.М. Фокин, Ж.Т. Нишанбаев // Культура физическая и здоровье. – 2025. – №1 (93). – С. 275–279. DOI 10.47438/1999-3455_2025_1_275. EDN LCZVSX

3. Мамедов С.А. Психологическая подготовка волейболистов / С.А. Мамедов // Академическая публицистика. – 2023. – №12–1. – С. 744–747. EDN NYEMNT

4. Шебештин О.Э. Особенности формирования состояния психической готовности рукопашников к соревновательной деятельности / О.Э. Шебештин, П.В. Минин // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2018. – Т. 13. №1. – С. 147–154. DOI 10.14526/01_2018_293. EDN YUDKTY

Качурина Анастасия Николаевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В ВОЛОНТЕРСКИХ ПРОЕКТАХ

Аннотация: *статья посвящена теме исследования волонтерской деятельности как педагогического условия формирования гражданской активности старшеклассников. Актуальность обусловлена необходимостью поиска эффективных практик воспитания социальной ответственности у подрастающего поколения. Целью работы является выявление влияния участия в волонтерских проектах на уровень и характер гражданской активности школьников. Методы исследования включают теоретический анализ литературы, анкетирование учащихся и педагогов, наблюдение. Эмпирической базой выступили учащиеся 8–11 классов и педагоги общеобразовательной школы №2 г. Серпухова. Результаты показывают, что систематическое участие в волонтерской деятельности положительно коррелирует с ростом социальной ответственности, развитием командных навыков и повышением вовлеченности в школьную жизнь. В заключении формулируются рекомендации по интеграции волонтерских практик в воспитательную систему школы.*

Ключевые слова: *волонтерство, гражданская активность, старшеклассники, социальная ответственность, воспитание, социальные проекты, педагогические условия.*

В условиях трансформации современного российского общества проблема воспитания гражданской активности у подрастающего поколения приобретает особую остроту. Современная образовательная система направлена на формирование не только академически успешной, но и социально ответственной личности, готовой к конструктивному участию в жизни общества. Однако на практике педагоги часто сталкиваются с проявлениями социальной пассивности и потребительского отношения у подростков, что актуализирует поиск эффективных педагогических инструментов для их преодоления.

Одним из таких инструментов, чей потенциал активно обсуждается в современной педагогике, является волонтерская (добровольческая)

деятельность. Она позволяет подросткам получить опыт осмысленной общественно полезной деятельности, развить ключевые социальные компетенции и сформировать активную жизненную позицию. Проблема гражданского воспитания имеет глубокие корни в отечественной педагогике. Классики, такие как А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский, рассматривали воспитание как процесс целенаправленной социализации, тесно связанный с включением ребенка в коллективную общественно значимую деятельность. А.С. Макаренко, в частности, подчеркивал, что воспитание гражданина невозможно без формирования у него чувства ответственности перед коллективом и обществом [5].

Научная проблема исследования заключается в том, что, несмотря на признание высокого воспитательного потенциала волонтерства, его интеграция в воспитательную систему школы часто носит эпизодический, формальный характер и не приводит к формированию устойчивой гражданской активности. Целью данного исследования является эмпирическое изучение влияния систематического участия в волонтерской деятельности на формирование компонентов гражданской активности старшеклассников.

Исследование носило опытно-поисковый характер и проводилось на базе общеобразовательной школы №2 г. Серпухова Московской области. В нем приняли участие 75 учащихся 8–11 классов (42 девушки и 33 юноши) и 5 педагогов, курирующих волонтерскую деятельность.

В качестве методов использовались следующие.

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы для определения структуры и компонентов гражданской активности (социальная ответственность, инициативность, навыки командной работы, готовность к принятию решений).

2. Анкетирование учащихся (авторская анкета), направленное на выявление их исходного уровня социальной активности (участие в жизни класса/школы), мотивации к участию в общественной деятельности и отношения к волонтерству.

3. Включенное наблюдение за деятельностью школьных волонтерских объединений в ходе реализации конкретных проектов (экологические акции, помощь ветеранам, организация школьных мероприятий). Фиксировались такие параметры, как степень инициативности, характер взаимодействия в группе, уровень ответственности при выполнении поручений.

4. Фокус-групповые дискуссии с учащимися, активно участвующими в волонтерской деятельности, для выявления качественных изменений в их ценностных ориентациях и самовосприятии.

5. Беседы с педагогами-кураторами для фиксации динамики изменений в поведении и установках учащихся.

Сочетание качественных и количественных методов позволило обеспечить комплексный анализ изучаемого феномена.

Анализ результатов анкетирования на констатирующем этапе показал, что лишь около 25% старшеклассников проявляли устойчивый интерес к общественной жизни школы, тогда как большинство (75%) демонстрировало пассивную или ситуативную позицию. Основными барьерами для участия в волонтерстве назывались нехватка времени из-за учебной нагрузки (65%), недостаток информации об интересных проектах (40%) и

отсутствие сформированной мотивации («не понимаю, зачем мне это нужно», 30%).

В ходе формирующего этапа исследования была активизирована работа по вовлечению учащихся в систематическую волонтерскую деятельность. Итоговые данные, полученные через год, показали значимые позитивные изменения. Доля учащихся, регулярно участвующих в волонтерских проектах, возросла до 45%. Более 75% из числа активных волонтеров, по данным повторного анкетирования и наблюдений педагогов, стали активнее проявлять себя в общественной жизни школы в целом. Педагоги отметили у этих подростков рост вовлеченности в учебный процесс, повышение ответственности и стремление к самореализации.

Качественный анализ данных, полученных в ходе фокус-групп и наблюдений, позволил выделить несколько ключевых эффектов. Во-первых, участие в реальных проектах способствует развитию социальной ответственности. Подростки начинают осознавать личный вклад в решение конкретных проблем (например, улучшение экологической обстановки в микрорайоне). Во-вторых, совместная деятельность в команде развивает коммуникативные навыки и умение сотрудничать, что является важным компонентом гражданской зрелости. Сами участники добровольческих объединений в ходе бесед отмечали, что у них повысился уровень ответственности, внимательности к другим, а также развились навыки работы в команде [1].

Полученные результаты согласуются с выводами отечественных исследователей, доказывающих положительное влияние осмысленной общественно полезной деятельности на личностное и гражданское становление подростков [2; 6]. Эмпирически подтверждено, что волонтерская деятельность, организованная как система, а не как разовое мероприятие, является эффективным педагогическим условием формирования гражданской активности, поскольку она переводит знания о социальных нормах в реальный опыт социального действия.

Проведенное исследование доказывает, что целенаправленное вовлечение старшеклассников в волонтерские проекты способствует формированию у них чувства социальной ответственности, коммуникативных навыков и активной гражданской позиции.

На основе полученных результатов можно сформулировать следующие рекомендации: интегрировать волонтерскую деятельность в воспитательную программу школы на системной основе, обеспечив ее связь с урочной и внеурочной деятельностью; организовать подготовку педагогов-наставников (в том числе советников по воспитанию) к кураторству волонтерских проектов; привлекать к сотрудничеству внешних социальных партнеров (молодежные центры, НКО, органы местного самоуправления) для расширения спектра волонтерских инициатив; активно использовать онлайн-ресурсы для информирования, координации и привлечения учащихся в волонтерские проекты.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение лонгитюдного влияния волонтерского опыта на жизненные и профессиональные траектории выпускников.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 432 с.

2. Божович Л.И. Проблема формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 352 с.

3. Крупская Н.К. Союз молодежи / Н.К. Крупская // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1980. – С. 150–165.

4. Крупская Н.К. О задачах комсомола в школе / Н.К. Крупская // Педагогические сочинения – В 10 т. Т. 4. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 310–318.

5. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко // Избранные педагогические сочинения / сост. М.И. Кондаков, Г.С. Серикова. – В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1977. – С. 379–402.

6. Мальковская Т.Н. Социальная активность старшеклассников / Т.Н. Мальковская. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.

Коваленко Александра Иннокентьевна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ОБЗОР ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СОВЕТНИКА ПО ВОСПИТАНИЮ

Аннотация: *статья посвящена вопросу организации профориентационной работы с учетом психологических особенностей подростков. На основе анализа государственных документов и исследований рассматриваются ключевые понятия и эффективные формы работы советника по воспитанию. Определена роль советника как координатора процесса профессионального самоопределения старшеклассников.*

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, профориентация, подростковый возраст, советник по воспитанию, проект «Билет в будущее».*

В условиях динамичных социально-экономических изменений осознанный выбор профессии становится ключевым фактором успешной социализации и самореализации личности. В ответ на этот вызов в российской системе образования была внедрена Единая модель профессиональной ориентации, а в штатное расписание школ введена должность советника директора по воспитанию. Эти нововведения актуализировали научную проблему, связанную с определением специфической роли и функционала нового специалиста в уже сложившейся системе профориентационной работы.

Возникает ряд противоречий: между широким спектром задач, возлагаемых на советника, и недостаточной конкретизацией его должностных обязанностей в области профориентации; между необходимостью координации усилий всех участников (психолога, классных руководителей, родителей) и отсутствием четких механизмов такого взаимодействия. Таким образом, возникает вопрос: какова уникальная роль советника по воспитанию в координации профориентационной деятельности и какие

формы работы в его арсенале являются наиболее эффективными для решения этой задачи?

Целью данной статьи является анализ проблемного поля и систематизация эффективных форм профориентационной работы советника по воспитанию как ключевого координатора этого процесса в современной школе.

Теоретической основой деятельности советника служат труды классиков отечественной психологии труда и профориентации. Так, классификация профессий Е.А. Климова («человек – природа», «человек – техника» и т. д.) до сих пор является базовым инструментом для первичной профессиональной диагностики. Концепция личностно-развивающего подхода Э.Ф. Зеера ориентирует на выстраивание индивидуальной образовательной траектории школьника. Особую значимость для работы советника имеют идеи Н.С. Пряжникова, который рассматривал профориентацию не просто как помощь в выборе, а как комплексную систему морально-эмоциональной поддержки оптанта, включающую формирование у него готовности к планированию карьеры и принятию ответственности за свой выбор. Именно эти идеи ложатся в основу координационно-навигационной функции советника.

Согласно Н.С. Пряжникову, профориентация – это комплексная, системная помощь в выборе профессии и планировании профессионального развития, включающая профинформацию, профпросвещение, профдиагностику, профотбор и профподбор, а также морально-эмоциональную поддержку и помощь в планировании карьеры [12, с. 6]. В определении Э.Ф. Зеера, М.В. Зиннатовой, Э.Э. Сыманюк профориентация рассматривается как система научно обоснованных психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии [4, с. 67].

Министерство просвещения Российской Федерации также предложило более узкое определение профориентации, представляя её как целенаправленную деятельность по подготовке обучающихся к профессиональному самоопределению с учётом их индивидуальных качеств, интересов, возможностей, состоянием здоровья и задачам развития общества. Данное определение было изложено в письме Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 года «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации» [8].

В современных условиях особая роль в реализации профориентационной работы принадлежит советнику по воспитанию. Он обеспечивает сопровождение обучающихся в процессе профессионального выбора, помогает им соотнести собственные интересы с требованиями рынка труда, выстраивает взаимодействие между школой, родителями [1, с. 79]. Особенную значимость данный аспект приобретает в период подросткового возраста, когда выбор профессии становится неотъемлемой частью процесса взросления и формирования личности. Ж.А. Леснянская в своих трудах ссылается на Д. Б. Эльконина, который отмечал, что учебно-профессиональная деятельность в этот период приобретает особую значимость, поскольку она непосредственно связана с процессом личностного и профессионального самоопределения [7, с. 11].

В своей деятельности советник директора по воспитанию опирается на комплекс современных и проверенных практикой форм работы, которые

позволяют не просто проинформировать школьника о мире профессий, но и помочь ему совершить осознанный личностный выбор. Этот процесс выстроен системно, от изучения внутреннего мира ребенка к практическому освоению внешних возможностей [1, с. 163].

В своей деятельности советник реализует комплекс форм работы, соответствующий разным уровням «Профминимума» Единой модели. На базовом, урочном уровне он содействует интеграции профориентационного компонента в учебные предметы. На основном, внеурочном уровне арсенал советника значительно расширяется. Фундаментом здесь выступает психолого-педагогическая диагностика, результаты которой обсуждаются с подростком и родителями. На основе диагностики организуются тренинги и деловые игры, где школьники в безопасной среде «проживают» элементы профессиональной деятельности.

Ключевым элементом, координируемым советником, является организация «живого диалога» с миром профессий: встречи с профессионалами, экскурсии на предприятия, участие в мастер-классах. Эта работа направлена на разрушение стереотипов и получение информации «из первых рук». Важнейшей ступенью становится вовлечение школьников в проектную деятельность и профессиональные пробы, в частности, в рамках всероссийского проекта «Билет в будущее». Здесь подросток может «примерить» профессию на себя, выполняя реальные задачи под руководством наставника. На всех этапах советник выступает в роли тьютора, помогая школьнику отрефлексировать полученный опыт.

Не менее важным является живой диалог с миром профессий. Встречи с представителями разных сфер и экскурсии на предприятия разрушают стереотипы и дают возможность получить из «первых рук» информацию.

Следующей важной ступенью в профориентации становится вовлечение школьников в проектную и волонтёрскую деятельность. Такой формат позволяет обучающимся «примерить» профессию на себя, проверив на деле свои интересы и способности. Ключевую роль в этом играет всероссийский проект «Билет в будущее», предназначенный для учащихся 6–11-х классов. В его рамках проводятся профессиональные пробы – практические занятия, где школьники под руководством опытных наставников выполняют реальные задачи из разных профессиональных сфер. Также в рамках программы «Россия – мои горизонты», проводимой еженедельно, старшеклассники знакомятся с перспективными профессиями и востребованными специальностями.

На всех этапах этого пути подростку доступны индивидуальные консультации. Советник выступает в роли наставника, который помогает обобщить полученный опыт, проанализировать успехи и трудности [3, с. 180].

Неотъемлемым элементом современной профориентации стали цифровые ресурсы. Онлайн-тесты, виртуальные туры по предприятиям и специализированные платформы делают процесс знакомства с профессиями интерактивным, наглядным и доступным.

Проведенный анализ показывает, что в современной системе образования роль советника по воспитанию в сфере профориентации является ключевой и координирующей. В отличие от психолога, сфокусированного на диагностике, и классного руководителя, решающего локальные

задачи, советник выстраивает целостную, бесшовную систему сопровождения школьника на пути к осознанному выбору.

Эффективность его работы определяется не просто набором форм (диагностика, игры, пробы), а их системной организацией и способностью последовательно вести подростка от самопознания к практическому опыту и его рефлексии. Таким образом, советник по воспитанию становится навигатором и тьютором в сложном процессе профессионального самоопределения, обеспечивая взаимодействие всех участников образовательных отношений. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение моделей такого взаимодействия и разработку критериев оценки эффективности профориентационной деятельности советника.

Список литературы

1. Айталиев Р.А. Должностные обязанности советника директора по воспитанию: проблема конкретизации / Р.А. Айталиев // Современные образовательные технологии: новые вызовы и перспективы: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Астрахань, 29 ноября 2024 года). – Астрахань: Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева, 2024. – С. 161–166. EDN DUUCZZ

2. Белов Ф.А. Роль учителя-наставника в профориентации школьников / Ф.А. Белов // Вестник науки. – 2023. – Т. 1. №10 (67). – С. 77–83. EDN VKFVUA

3. Болотова Е.Л. Консультации / Е.Л. Болотова // Народное образование. – 2011. – №9 (1412). – С. 178–181. EDN MWGUEG

4. Зеер Э.Ф. Основы профессиологии: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, М.В. Зиннатова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Инфра-М, 2023. – 205 с.

5. Зеер Э.Ф. Психология профконсультирования: метод. пособие / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академия, 2014. – 224 с. EDN UJMXDM

6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 304 с. EDN QXYWQX

7. Леснянская Ж.А. Психология подросткового возраста и ранней юности: учеб. пособие / Ж.А. Леснянская. – Чита: ЗабГУ, 2018. – 148 с.

8. О внедрении Единой модели профессиональной ориентации: письмо Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. № АБ-2324/05 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/ (дата обращения: 26.09.2025).

9. Попов А.Н. Роль профориентации в профессионально-личностном самоопределении молодежи / А.Н. Попов, А.А. Хандримайлов, О.Ю. Малахова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76–4. – С. 272–275. EDN YHCQQZ

10. О реализации Единой модели профориентации обучающихся 6–11 классов общеобразовательных организаций в 2025/2026 учебном году: приказ Министерства образования Тульской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://czentrobrazovaniya52rassvet-r71.gosweb.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/poleznaya-informatsiya/proforientatsiya/ (дата обращения: 27.09.2025).

11. Воспитательный потенциал профориентации: взгляд нового поколения / В.Н. Пронькин, Д.А. Махотин, В.В. Кинелева, Н.Ф. Родичев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – №3 (50). – С. 96–104.

12. Пряжников Н.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.С. Пряжников, Л.С. Румянцева. – М.: Академия, 2013. – 208 с. EDN WIZYOB

13. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 20.09.2025).

Кудрина Алёна Ивановна
студентка
Научный руководитель
Сорвачева Ирина Дмитриевна
старший преподаватель
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория, Республика Крым

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация: *статья посвящена вопросу изучения значимости эмоционального интеллекта (ЭИ) для успешного обучения в начальной школе. Актуальность темы обусловлена признанием важности не только умственных, но и эмоциональных факторов в образовательном процессе. Рассматриваются различные теоретические походы к определению ЭИ и его ключевые составляющие, такие как самосознание, самоконтроль, социальная чуткость и управление отношениями. Особое внимание уделяется влиянию развития ЭИ на формирование адаптивности, мотивации и социальной интеграции младших школьников.*

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, младший школьный возраст, эмоциональная сфера, социальная адаптация.*

В современном образовании все большее значение придается взаимосвязи умственного и эмоционального развития детей. Акцент смещается с традиционной оценки IQ на более широкое понимание способностей, включающее в себя ЭИ как важный фактор успешной адаптации и обучения младших школьников [1, с. 29].

Исследования показывают, что ЭИ, определяемый как способность распознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также адекватно воспринимать и реагировать на эмоциональное состояние других людей, играет важную роль в формировании уверенной и социально адаптированной личности [2, с. 478]. В отличие от традиционного акцента на IQ, развитие ЭИ позволяет ребенку эффективно взаимодействовать с окружающей средой, справляться с трудностями и достигать образовательных целей.

Эмоциональный интеллект включает в себя четыре основных компонента, тесно связанных и влияющих друг на друга: самосознание, саморегуляцию, социальную осведомленность и управление отношениями [2, с. 478].

Существуют различные модели ЭИ предлагающие разные подходы к его структуре и развитию.

Классическая модель Дж. Майера, П. Саловея и Д. Карузо выделяет четыре основных способности: идентификацию и выражение эмоций, использование эмоций для стимуляции мышления, понимание эмоций и

управление ими [3, с. 197]. Эта модель подчеркивает важность восприятия эмоций и их использования в когнитивных процессах.

Более поздняя и усовершенствованная модель Д. Гоулмана уделяет внимание практическому применению ЭИ в повседневной жизни. Он выделяет пять компонентов, включающих самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки [2, с. 478]. Эта модель получила широкое признание благодаря ее ориентации на развитие конкретных навыков, необходимых для построения эффективных межличностных отношений и достижения успеха в различных сферах жизни.

Таким образом, перед современным педагогом встает методологический выбор: опираться на более академичную, когнитивно-ориентированную модель Дж. Майера и его коллег, делая акцент на понимании и анализе эмоций, либо использовать практически-ориентированную модель Д. Гоулмана, сфокусированную на развитии конкретных социальных компетенций. Важно понимать, что выбор теоретической рамки напрямую определяет набор педагогических инструментов. Первый подход требует развития у школьников рефлексивных способностей, тогда как второй – отработки поведенческих навыков в реальных или смоделированных ситуациях.

Рассматривая применение моделей ЭИ в образовательной среде, следует сделать акцент на том, что развитие ЭИ у младших школьников требует активных усилий со стороны педагогов и родителей. Существуют различные методы и подходы, направленные на формирование ключевых компонентов ЭИ.

Одной из эффективных стратегий является обучение управлению эмоциями, которое включает в себя распознавание и называние эмоций, понимание их причин и последствий. Важно научить детей конструктивно выражать свои эмоции, не подавляя их, а находя приемлемые способы выражения [4, с. 31].

Ролевые игры позволяют детям тренировать распознавание и регуляцию эмоций в безопасной и контролируемой обстановке. Проигрывая различные жизненные ситуации, дети учатся понимать чувства других людей, проявлять сочувствие и искать компромиссы [3, с. 199].

Развитие эмпатии играет важную роль в формировании социальных навыков. Активное слушание, умение поставить себя на место другого человека, понимание невербальных сигналов – все это важные компоненты эмпатии, которые необходимо развивать у младших школьников [3, с. 35].

Психогимнастика и релаксационные техники помогают детям справляться со стрессом и эмоциональным напряжением. Обучение техникам глубокого дыхания и позитивного мышления позволяет детям регулировать свое эмоциональное состояние и сохранять спокойствие в сложных ситуациях [5, с. 200].

Можно заметить, что все перечисленные методы, несмотря на их разнообразие, работают на достижение общей цели. Такие практики, как ролевые игры и развитие эмпатии, напрямую соотносятся с компонентами «социальная осведомленность» и «управление отношениями» в модели Д. Гоулмана. В то же время обучение управлению эмоциями через релаксационные техники и их вербализацию является практической реализацией ключевой способности к «управлению ими» в структуре ЭИ по Дж.

Майеру, П. Саловею и Д. Карузо. Это доказывает, что, несмотря на теоретические различия, на практике оба подхода используют схожий инструментарий, направленный на гармонизацию эмоциональной сферы ребенка.

Поэтому, модель ЭИ Д. Майера и П. Саловея представляет собой основу для понимания и развития эмоциональных способностей у младших школьников. Развитие ЭИ способствует успешной адаптации в школе, улучшению социальных навыков и развитию личности ребенка.

В своих практических рекомендациях И.В. Харитонова предлагает для педагогов и родителей, направления развития ЭИ у младших школьников:

1) развивать эмоциональную осознанность: помогать детям распознавать и называть свои эмоции, используя игры, ведение «дневника эмоций» и обсуждение различных ситуаций. Обращать внимание на физические проявления эмоций и объясняйте их взаимосвязь с эмоциональным состоянием;

2) обучать управлению эмоциями: предлагать стратегии регуляции эмоций, такие как глубокое дыхание, физические упражнения, позитивные мысли и техники визуализации. Учить детей выражать свои эмоции конструктивно, например, находить способы справляться с гневом или разочарованием;

3) развивать эмпатию: использовать ролевые игры, чтобы дети могли понимать чувства других людей. Обсуждать различные ситуации и эмоции персонажей из книг и фильмов;

4) развивать социальные навыки и коммуникацию: обучать навыкам активного слушания. Поощряйте сотрудничество и решение задач [4, с. 36];

5) создавать поддерживающую среду: формировать атмосферу доверия и эмоциональной безопасности в классе и дома. Использовать позитивное подкрепление за проявленную эмоциональную зрелость.

Влияние ЭИ на академическую успеваемость также многогранно. Дети с развитым ЭИ лучше понимают свои учебные цели, умеют мотивировать себя на выполнение заданий и справляются с трудностями. Они также лучше адаптируются к школьной среде, что способствует их социализации [1, с. 30].

Исследования показывают, что дети с высоким уровнем ЭИ лучше успевают в учебе, реже испытывают проблемы с поведением и устойчивы к стрессу. Они также более уверены в себе и оптимистичны, что позволяет им лучше справляться с трудностями и достигать успеха [4, с. 20].

Эмоциональный интеллект играет исключительно важную роль в успешном обучении и адаптации младших школьников. Развитие эмоциональных способностей у детей является важной задачей педагогов и родителей, так как способствует формированию личности, способной эффективно взаимодействовать с миром.

Проведенный анализ показывает, что развитие эмоционального интеллекта младшего школьника – это комплексная педагогическая задача, требующая осмысленного выбора теоретической основы. Как модель способностей Дж. Майера и коллег, так и смешанная модель Д. Гоулмана предоставляют действенные ориентиры для практики, акцентируя внимание либо на когнитивных, либо на социально-поведенческих аспектах ЭИ.

Ключевой вывод заключается в том, что эффективность педагогического воздействия зависит не столько от выбора конкретной модели, сколько от системного применения разнообразных методов (от ролевых игр до рефлексивных техник), которые обеспечивают целостное развитие всех компонентов эмоционального интеллекта. Перспективным направлением является разработка интегрированных программ, сочетающих развитие и осознания, и регуляции эмоций, что позволит сформировать у младших школьников фундамент для успешной учебной деятельности и социальной адаптации.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности: современное состояние проблемы / И.Н. Андреева // Вестник Витебского государственного университета. – 2010. – №1 (59). – С. 15–21.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Д. Гоулман. – М.: АСТ, 2009.‒478 с.

3. Майер Дж.Д. Эмоциональный интеллект: теория, результаты и следствия / Дж.Д. Майер, П. Саловей, Д.Р. Карузо // Психологическое исследование.‒2004. – №15 (3). ‒ С. 197–215.

4. Харитонова И.В. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников: практические рекомендации для педагогов и родителей / И.В. Харитонова // Начальная школа плюс До и После. ‒2016.‒№09. ‒С. 31–36.

Курочкина Елизавета Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация: *в статье представлены результаты диагностического исследования, посвященного изучению особенностей эмоциональной сферы детей 4–5 лет. Развитие эмоциональной регуляции рассматривается как ключевой фактор успешной адаптации и гармоничного личностного развития дошкольника. Целью исследования стало выявление типичных особенностей понимания и выражения эмоциональных состояний у детей данного возраста на основе апробации комплекса диагностических методик. В пилотажном исследовании, включавшем констатирующий и контрольный этапы, приняли участие 10 воспитанников ДОО. Результаты констатирующего этапа выявили преобладание низкого и среднего уровней развития эмоциональной сферы у большинства детей, в частности, трудности в распознавании эмоций и контроле поведенческих реакций. По итогам формирующей работы была зафиксирована положительная динамика, что подтверждает необходимость*

целенаправленной психолого-педагогической деятельности по развитию эмоционального интеллекта у дошкольников.

Ключевые слова: *дошкольники, эмоциональная сфера, эмоциональное развитие, эмоциональная регуляция, диагностика, понимание эмоций, эмпатия.*

Современное дошкольное образование ориентировано не только на развитие познавательной сферы ребенка, но и на формирование его эмоционально-личностной зрелости. В условиях усложняющихся социальных взаимодействий и возрастающих требований к адаптивности личности именно эмоциональная регуляция выступает важнейшим условием успешного развития ребенка. Способность понимать и контролировать свои эмоциональные состояния, а также учитывать эмоции других людей, обеспечивает не только гармоничные отношения со сверстниками и взрослыми, но и закладывает фундамент для дальнейшего школьного обучения и социализации. В противном случае у детей формируются трудности в коммуникации, снижается уровень эмоционального благополучия, что негативно отражается на их психическом развитии.

Актуальность данной темы подчеркивается многочисленными исследованиями отечественных ученых. Так, Л.С. Выготский [11, с. 512] указывал на значимость эмоциональных процессов в становлении личности ребенка, связывая их с развитием мышления и поведения. Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина [15, с. 166] разработали методики диагностики эмоционально-обусловленного поведения дошкольников, которые позволяют выявить особенности эмоциональной регуляции в раннем возрасте. А.Д. Кошелева [13, с. 98] изучала эмоциональные проявления детей и подчеркивала необходимость раннего формирования навыков эмпатии и устойчивости эмоциональных реакций. Современные исследования (Н.Е. Веракса, А.К. Белолуцкая и др.) показывают, что развитие эмоциональной компетентности дошкольников является фактором успешной адаптации к школе и социальному окружению.

Однако, несмотря на накопленный научный опыт, в практике дошкольного образования сохраняется противоречие между необходимостью формирования эмоциональной регуляции и недостаточной разработанностью эффективных программ и методических средств, направленных на её развитие. Многие дети среднего дошкольного возраста испытывают затруднения в понимании эмоций, демонстрируют низкий уровень эмпатии и самоконтроля, что снижает качество их взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Именно поэтому возникает необходимость в проведении диагностики уровня понимания и выражения эмоциональных состояний у детей 4–5 лет, а также в апробации методик, которые позволяют оценить эффективность коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Данная работа представляет собой пилотажное исследование, проведенное на базе дошкольного образовательного учреждения. В нем приняли участие 10 детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет) из одной группы, сопоставимых по уровню общего психического развития. Выборка малого объема является адекватной для решения основной задачи исследования – предварительного выявления характерных особенностей

эмоциональной сферы данной возрастной группы и апробации диагностического инструментария.

На констатирующем этапе исследования был выявлен ряд особенностей эмоциональной сферы воспитанников. Методика «Паровозик» (С.В. Велиева), оценивающая общее позитивное психическое состояние (ППС), выявила первую ключевую особенность группы: преобладание недостаточного уровня эмоционального благополучия. Так, низкий уровень ППС был зафиксирован у половины детей (5 человек), средний – у 3, и лишь 2 воспитанника продемонстрировали высокий уровень.

Вторая выявленная особенность касается устойчивости эмоциональных реакций. Результаты по методике «Изучение эмоциональных проявлений детей» (А.Д. Кошелева) показали дефицит сформированности эмоциональной отзывчивости и стабильности. Распределение по уровням оказалось схожим с предыдущей методикой: низкий уровень был выявлен у 5 детей, средний – у 3, и высокий – у 2 детей.

Третья, наиболее выраженная особенность группы, была выявлена с помощью методики «Эмоционально-обусловленное поведение дошкольника» (Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина). Она заключается в трудностях поведенческой регуляции, основанной на социальных эмоциях. Результаты показали, что большинство детей (6 человек) находятся на низком уровне, 3 ребёнка – на среднем, и лишь 1 ребёнок продемонстрировал высокий уровень сформированности способности к социально приемлемому выражению чувств.

Наконец, четвертая особенность связана с когнитивным компонентом эмоциональной сферы. Диагностика по методике Е.И. Изотовой «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» выявила недостаточный уровень развития способности к распознаванию и вербализации эмоций. Большинство воспитанников (6 человек) продемонстрировали низкий уровень понимания эмоций, 3 ребёнка – средний, и только 1 воспитанник показал высокий результат.

Обобщенные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что для большинства обследованных детей 4–5 лет характерен средний и низкий уровень развития эмоциональной регуляции. Это проявляется в трудностях с контролем своих эмоциональных реакций, особенно в стрессовых ситуациях, и в недостаточном понимании эмоций других людей. Данный результат согласуется с классическими представлениями о возрастных особенностях развития (Л.С. Выготский [11], Д.Б. Эльконин), согласно которым механизмы произвольной регуляции в среднем дошкольном возрасте находятся в стадии активного формирования, но еще не являются полностью сформированными.

Вместе с тем, наличие в выборке детей с высокими показателями подтверждает гипотезу о том, что уровень эмоциональной регуляции во многом зависит от условий воспитания. Высокие результаты, как правило, демонстрируют дети, в семьях и дошкольных группах которых уделяется целенаправленное внимание развитию эмоционального интеллекта: через обсуждение чувств, чтение и анализ художественной литературы, моделирование ситуаций. В противном случае развитие эмоциональной сферы происходит стихийно и остается на более низком уровне.

Зафиксированная в ходе исследования положительная динамика после проведения формирующей программы является прямым подтверждением данного тезиса.

Ограничения исследования. Следует отметить, что данная работа носит характер пилотажного исследования. Во-первых, выборка (10 человек) не позволяет экстраполировать выводы на всю популяцию детей 4–5 лет. Во-вторых, использование методик, включающих наблюдение, несет в себе элемент субъективизма со стороны исследователя. Тем не менее, полученные результаты представляют ценность для практики, так как наглядно демонстрируют типичные «зоны риска» в эмоциональном развитии дошкольников и подтверждают эффективность целенаправленной работы в этом направлении.

Проведённое диагностическое исследование позволило выявить следующие ключевые особенности эмоциональной сферы детей 4–5 лет.

1. Преобладание среднего и низкого уровней развития эмоциональной регуляции, что является возрастной нормой, но требует целенаправленного педагогического внимания.

2. Наибольшие трудности у детей вызывают задачи, требующие когнитивного анализа эмоций (распознавание по изображению) и произвольного контроля над поведением в социальных ситуациях.

3. Подтверждена высокая пластичность эмоциональной сферы в данном возрасте и ее зависимость от качества психолого-педагогического сопровождения.

Для эффективного развития эмоциональной сферы дошкольников воспитателям и родителям рекомендуется систематически использовать игровые методики, совместное чтение и обсуждение художественной литературы с акцентом на чувствах персонажей, а также упражнения на распознавание и выражение эмоций. Важно создавать в семье и группе эмоционально безопасную атмосферу, где ребенок может открыто говорить о своих переживаниях и получать поддержку.

Перспективы дальнейшей работы связаны с проведением аналогичного исследования на более широкой выборке для получения статистически значимых результатов, а также с организацией лонгитюдного исследования для отслеживания динамики формирования эмоциональной регуляции на протяжении всего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Ажиев А.В. Страхи в структуре эмоционального развития дошкольников / А.В. Ажиев, З.И. Гадаборшева // Педагогика и психология в современном мире: материалы Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов (24 октября 2019 г., г. Грозный). – Махачкала: Алеф, 2019. – С. 43–49. EDN QMSTDM

2. Аверина М.И. Использование игр для развития эмпатии у дошкольников / М.И. Аверина // Игровая педагогика: пособие для педагогов. – М., 1995. – С. 45–67.

3. Антонова Л.П. Развитие эмоциональной чувствительности через сказки / Л.П. Антонова // Литературные образы в педагогике: метод. пособие. – Краснодар, 1999. – С. 101–120.

4. Белолуцкая А.К. Факторы развития эмоциональной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста: обзор исследований / А.К. елолуцкая// Сибирский психологический журнал. – 2020. – №75. – С. 115–143. DOI 10.17223/17267080/75/7. EDN EKGTJF

5. Беляева Н.Н. Тренировка эмоциональной выдержки через ролевые игры / Н.Н. Беляева // Игровая деятельность в воспитании: метод. пособие. – Самара, 1996. – С. 102–118.

6. Бойко В.И. Психолого-педагогические условия эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста / В.И. Бойко // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018: материалы Междунар. студенч. науч.-практ. конф. (21–23 марта 2018 г., г. Магнитогорск). – Магнитогорск, 2018. – С. 740–744. EDN XOZAFN

7. Борисова А.Г. Игры-драматизации для развития эмоциональной сферы // Роль искусства в воспитании детей: метод. пособие. – СПб., 2000. – С. 92–110.

8. Велиева Е.П. Развитие эмоциональной выразительности у дошкольников // Эмоциональный интеллект в детском возрасте: учеб. пособие / Е.П. Велиева. – М., 2001. – С. 96–115.

9. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ исследований с позиций структурно-диалектического подхода / Н.Е. Веракса, М.Н. Гаврилова, А.К. Белолуцкая, К.С. Тарасова // Сибирский психологический журнал. – 2020. – №75. – С. 115–143. DOI 10.17223/17267080/75/7. EDN EKGTJF

10. Виноградова Л.С. Игры-беседы с дошкольниками: метод. рекомендации // Психолого-педагогическое развитие дошкольников: метод. пособие / Л.С. Виноградова. – Уфа, 1996. – С. 76–90.

11. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 512 с. EDN QXNSSV

12. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: монография / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

13. Кошелева А.Д. Психологические аспекты развития эмоциональной сферы дошкольников: монография / А.Д. Кошелева. – М., 1999. – 98 с.

14. Никифорова Л.Е. Формирование эмоциональной устойчивости у детей дошкольного возраста / Л.Е. Никифорова // Эмоциональная педагогика: метод. пособие. – М., 1999. – С. 95–112.

15. Урунтаева Г.А. Развитие эмоциональной сферы дошкольников: учеб. пособие / Г.А. Урунтаева. – М., 2003. – 116 с.

Матвеева Ольга Витальевна
канд. пед. наук, доцент, доцент
Дунаева Наталия Анатольевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

О ВЛИЯНИИ ПОЭЗИИ С. ЕСЕНИНА НА РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье рассматриваются некоторые аспекты развития образной речи детей старшего дошкольного возраста. Поэзия С. Есенина занимает особое место в отечественной литературе. Яркие образы, эмоциональность, языковые средства выразительности делают доступными стихотворения поэта для дошкольников.*

Ключевые слова: *речевая деятельность, художественная литература, художественный образ, поэзия, выразительность речи, языковые средства.*

Русский литературный язык богат своими выразительными возможностями, основанными на постоянном обогащении из народной среды и

внутренним возможностям развития. Образная речь является основой для воспитания культуры речи в широком смысле.

«Образность речи рассматривается, с одной стороны, как элемент функции языка, с помощью которого вызываются яркие наглядно-чувственные представления, с другой стороны – как элемент культуры речи» [2]. Высокий уровень речевой культуры предполагает такие качества как богатство речи (большой объем словаря), точность речи (оптимальное словоупотребление), а также выразительности речи, что предполагает отбор языковых средств, соответствующих условиям и задачам общения).

Развитие образной речи имеет огромное значение для формирования навыков речевой культуры ребенка. Образная речь способствует развитию многих психических процессов дошкольников, помогает старшим дошкольникам более точно выражать свои мысли по отношению к предметам или собеседникам, лучше понимать и воспринимать произведения художественной литературы. По мнению О.С. Ушаковой образная речь характеризуется как «важнейший элемент эстетической функции языка, способностью языковых средств вызывать наглядно-чувственные представления» [7]. Важнейшим источником развития образной речи дошкольников является художественная литература.

В исследованиях отечественных психологов и педагогов Л.С. Выготского, Л.М. Гурович, А.В. Запорожца, О.И. Никифоровой, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова подчеркивается готовность детей старшего дошкольного возраста к осмысленному восприятию художественных произведений, выражающаяся в понимании нравственной идеи произведения, понимании содержания, а также умении замечать средства художественной выразительности.

Развитие образной речи детей старшего дошкольного возраста следует рассматривать в единстве работы по развитию восприятия поэтических произведений, совершенствованию поэтического слуха, выразительного чтения. Недостаточное развитие образной речи выражается в низком количественном и качественном уровне словаря, в непонимании значений оттенков слов, неумении их объяснять и использовать в речи, в неумении дифференцировать антонимы, синонимы, в непонимании скрытого смысла пословиц, поговорок, фразеологизмов, метафор и склонности к конкретной их трактовке, в неумении замечать в тексте образные выражения и использовать их в самостоятельной речи. Важным источником развития выразительности речи являются поэтические произведения. Процесс восприятия детьми старшего дошкольного возраста поэтических произведений позволяет раскрыть перед дошкольниками богатство русского языка, его выразительность и образность. Благодаря этому у детей в дальнейшем формируются навыки использования всех богатств родного языка в повседневном общении и в самостоятельном творчестве. Систематическая работа по развитию и углублению процесса восприятия поэтических произведений способствует размышлению ребенка над текстом, формированию чувства художественной формы произведения, усвоению средств художественной выразительности.

Характеристика особенностей восприятия поэтических произведений детьми старшего дошкольного возраста такова, что при слушании стихотворений, благодаря особенной яркости данного жанра литературы,

ребенок постигает мир во всех его взаимосвязях и взаимозависимостях. Уровень развития образной речи детей старшего дошкольного возраста тесно связан с уровнем развития восприятия детьми поэтических произведений.

По мнению Е.В. Савушкиной, «…восприятие художественной литературы детьми носит творческий характер, выражающийся в субъективно эмоциональном, и преобразующем отношении ребенка к художественному произведению» [6]. Художественная литература находит отклик в чувствах детей дошкольного возраста, в мыслях маленьких читателей, позволяя реализовать воспитательную функцию литературы воздействием художественного образа. Образ – важное литературное понятие при определении процесса восприятия художественной литературы. Художественный образ – результат осмысления автором явления, форма отражения действительности искусством, одна из форм отражения и выражения чувств, мыслей, стремлений, эстетических эмоций автора.

Развитие наиболее полного и глубокого восприятия детьми старшего дошкольного возраста возможно при отборе поэтических произведений. Поэтические произведения должны быть подобраны с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста (устойчивость внимания, развитие образного мышления, памяти и т. д.), педагогических принципов (доступность, наглядность, занимательность, воспитательная ценность произведений), а также соответствовать литературоведческим принципам.

В юбилейный год 130-летия со дня рождения С. Есенина мы обращаемся к его поэзии. Творчество автора является частью национальной духовной культуры нашего народа. Его поэтические произведения о Родине, доме, родной природе являются уникальным средством воспитания и образования детей. Образ Родины является главным в творчестве великого русского поэта, певца страны «березового ситца». Творчество С. Есенина доступно старшим дошкольникам благодаря наличию ярких образов, эмоциональных описаний жизни людей, искренности человеческих чувств, взаимоотношений, явлений природы. Поэзия активно воздействует на чувства детей, развивает их восприимчивость, эмоциональность, поэтому работа с творчеством С. Есенина является доступным средством развития образной речи старших дошкольников. Язык произведений С. Есенина отличается образностью, эмоциональностью, богатством и разнообразием средств художественной выразительности. Одним из самых распространенных выразительных средств языка отмечаются тропы. Троп – «оборот речи, в котором слово или выражение употребляется в переносном значении в целях достижения большей выразительности. В основе тропа лежит сопоставление двух понятий, которые представляются нашему сознанию близкими в каком-либо отношении» [5].

А.В. Запорожец подчеркивал, что огромное воспитательное значение имеют произведения о Родине, он писал, что «такие произведения не только расширяют умственный кругозор ребенка, но и формируют более высокие мотивы деятельности». Слушая такие стихотворения, «дети не только радуются красочности поэтических образов, но и проникают любовью к Родине, стремлению к героическим поступкам» [4].

Как отмечено многими исследователями, поэзия о природе имеет глубокое нравственное содержание для дошкольников, прививает детям важность и необходимость проявления бережного отношения ко всему живому. Раскрывая перед детьми красоту окружающего мира через поэзию, можно формировать осознанно-правильное отношение детей к природным явлениям и объектам, умение восхищаться красотой родной природы.

В своих стихотворениях С. Есенин часто прибегает к приему олицетворения. Природа у С. Есенина – не застывший пейзажный фон: она живет, действует, горячо реагирует на судьбы людей, события истории. Она – любимый герой поэта. В процессе восприятия поэзии С. Есенина у детей развиваются представления о средствах выразительности, интерес детей к произведениям автора и желание использовать их в художественно-речевой и игровой деятельности. При этом дети знакомятся с наиболее простыми, традиционными средствами выразительности языка произведений поэта, с особой манерой их исполнения и затем начинают использовать выразительные средства в собственной речи [2].

Творчество С. Есенина является многогранным, поэтому педагогу важно внимательно подходить к отбору произведений для знакомства детей с творчеством поэта.

В статье Е.С. Грачева подчеркивает, что при отборе произведений С. Есенина «ориентиром может стать «осязаемость образа», когда ребенок способен, буквально ощутить кисти белой снежной бахромы на тонких ветках березы, увидеть своими глазами золото задремавших звезд, яркозолотые лучи солнца на восходе, услышать треск морозов». С этой точки зрения она рекомендует обратить внимание на такие произведения как «Восход солнца», «С добрым утром», «Зима», «Береза», «Поет зима-аукает», «Пороша», «Черемуха», «Ночь» и др. [3]. Также целесообразно использовать отрывки стихотворений «Закружилась листва золотая», «Отговорила роща золотая», соответствующие перечисленным требованиям [1].

Примером может служить занятие по ознакомлению детей со стихотворением С. Есенина «Пороша». С детьми проводится построчный анализ стихотворения с акцентом на образные средства языка, разбор значения непонятных или незнакомых слов, тренируется способность подбирать синонимы и антонимы к словам. Дети учатся рассуждать, а также строить грамматически правильные связные высказывания. С дошкольниками можно провести работу над пониманием переносных значений образных средств, встречающихся в стихотворении. В образовательную деятельность можно включить следующие творческие задания:

1) «Что хорошего и что плохого в зиме?». Цель: учить детей рассуждать, строить грамматически правильные связные высказывания. Педагог предлагает детям ответить на вопрос: «Что хорошего в зиме?». Дети должны высказать свое мнение, например: зимой много снега, можно кататься с горки на санках и т. д. Затем педагог спрашивает: «А что в зиме плохого?». Дети могут ответить, что зимой очень холодно, поэтому приходиться надевать много одежды и т. д.

2) «Зима». Цель: активизировать использование образной лексики в речи детей. Воспитатель предлагает детям вопросы:

– Какой снег зимой? (Сверкающий, белый, искристый, холодный, пушистый и т. д.)

– Что делает снег? (Сверкает, холодит, хрустит, падает и т. д.)

– На что похож снег, когда покрывает все вокруг? (На покрывало, на теплое, белоснежное одеяло, снег падает хлопьями, снег нарядил деревья в теплые снеговые шубки.)

В заключении занятия с детьми возможно провести работу по заучиванию наизусть первого четверостишие стихотворения «Пороша». При заучивании следует поддерживать интерес детей к запоминанию, хвалить за правильное повторение строк поэтического произведения.

При ознакомлении с произведением С. Есенина «Черемуха» проводится построчное чтение стихотворения «Черемуха» с анализом содержащихся в нем образных средств речи. При анализе стихотворения детям предлагаются вопросы по содержанию, которые помогают лучше усвоить услышанный материал, а также лучше запомнить представленные образы, например: почему поэт сравнивает золотистые ветки с кудрями? Почему у поэта роса цвета меда? Что означает слово «пряная», почему оно применено к черемухе? Каким автор изображает ручей? Почему изменилась черемуха? Кроме того, данные вопросы позволяют обратить внимание детей на образные поэтические средства, обратить внимание на эпитеты, скрытые сравнения, описания. Важно включить в ход непосредственно образовательной деятельности следующие творческие задания:

1) «Зашифрованная мудрость». Цель: закреплять умение распознавать в рисунках сюжеты пословиц, продолжать учить осмысливать переносное значение образных слов и словосочетаний, фразеологизмов, пословиц. В ходе задания детям предлагается узнать по изображениям на картинке пословицу, фразеологизм или поговорку;

2) «Подбери слово». Цель – научить детей правильно подбирать прилагательные к предложенному слову. Например, воспитатель предлагает слово «весна». Дети могут подобрать следующие варианты прилагательных: весна ранняя, поздняя, красивая, долгожданная, дождливая, цветущая, холодная и т. д.;

3) «Синоптики». Цель – уточнять представления об изменениях в неживой природе в зависимости от времени года, учить описывать состояние погоды, закреплять умение составлять рассказы разного типа (описание, повествование), используя разнообразные средства связи между частями высказывания, подбирать к объектам и явлениям неживой природы определения, синонимы и антонимы, использовать глаголы. Детям предлагается разложить маленькие картинки в пустые клетки вокруг картин с изображением времен года и составить рассказ о погоде в это время года. Состояние погоды может быть разным, в соответствии с этим маленькие картинки могут меняться. К изображениям на маленьких картинках дети подбирают определение, сравнение.

В дальнейшем, в качестве повторения, стихотворения можно использовать на одной из прогулок, а также при утреннем наблюдении за объектами живой природы.

Список литературы

1. Веракса Н.Е. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. – М.: Мозаика-Пресс, 2014. – 368 с.

2. Гасанова Р.Х. Развитие образной речи детей дошкольного возраста средствами художественной литературы: методическое пособие / Р.Х. Гасанова. – Уфа: ИРО РБ, 2015. – 92 с. EDN NAQQYL

3. Грачева А.С. Особенности работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с творчеством С.А. Есенина: методические принципы и практические инновации / А.С. Грачева // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2016. – С. 22–26. EDN WWPOLF

4. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1948. – №9. – С. 34–41.

5. Ильяшенко М.В. Развитие культуры речевого общения в дошкольном детстве / М.В. Ильяшенко // Язык и культура речи: содержание, традиции, перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции (27–28 января 2015 г.) / ред. колл.: Е.И. Артамонова, Т.В. Волосовец, Н.А. Герасименко, П.А. Лекант, О.С. Ушакова, В.И. Яшина. – М.: НИИ школьных технологий, 2015. – 318 с.

6. Савушкина Е.В. Влияние поэзии С.А. Есенина на образность речи детей-дошкольников / Е.В. Савушкина, Л.М. Волобуева, Л.Н. Комиссарова // Традиции и инновации в дошкольном образовании: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 135-летию МПГУ. – М.: ТОМ, 2007. – С. 268–270.

7. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи / О.С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 240 с.

Нужнова Наталья Михайловна
канд. пед. наук, доцент
Савинова Людмила Юрьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург

КАКИМИ ВИДЯТ ОРЛЯТ РОССИИ СОВРЕМЕННЫЕ МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ?

Аннотация: *в статье описаны результаты исследования представлений младших школьников – участников программы «Орлята России» о значимых качествах выпускника программы. Представлен и интерпретирован рейтинг соответствующих черт. Сложившийся портрет Орленка позволяет судить об эффектах и путях развития программы.*

Ключевые слова: *младший школьник, «Орлята России», портрет Орленка, социальная активность.*

В современной системе российского образования усиливается роль воспитательных практик, направленных на формирование гражданской идентичности и социальной активности подрастающего поколения. Масштабные федеральные программы, такие как «Орлята России», становятся одним из ключевых инструментов реализации государственной

политики в этой сфере. Программа охватывает миллионы младших школьников по всей стране, предлагая им ценностные ориентиры и модели социально одобряемого поведения.

Однако эффективность любой воспитательной программы определяется не только ее методологической проработанностью, но и тем, насколько заложенные в нее идеи и ценности оказываются созвучны внутреннему миру ребенка. Возникает научная проблема: существует ли разрыв между нормативным портретом участника, декларируемым организаторами, и тем реальным образом, который формируется в сознании самих детей? Изучение этого восприятия позволяет оценить неформальные эффекты программы и выявить, какие из транслируемых ценностей находят наибольший отклик у младших школьников.

Несмотря на широкий охват программы, в научной литературе до сих пор отсутствовали эмпирические исследования, анализирующие ее рецепцию детской аудиторией на федеральном уровне. Данная статья призвана восполнить этот пробел. Цель исследования – выявить и проанализировать структуру представлений современных младших школьников – участников программы «Орлята России» – о значимых качествах выпускника («Орленка»).

В соответствии с обозначенным планом на основе материалов научной школы кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка [1] в апреле-мае 2025 года Герценовский университет организовал проведение исследования удовлетворенности и опыта участия в программе всех субъектов образовательного процесса. При содействии региональных кураторов, представителей флагманских школ и базовых вузов были опрошены представители всех 89 субъектов Российской Федерации – участников реализации программы «Орлята России»: 42 432 младших школьника, 8 045 наставников, 136 099 родителей, 27 955 учителей начальной школы, 6 265 представителей административного корпуса. Общее количество собранных анкет составило 220796.

Для анализа большого массива текстовых данных (более 42 тыс. ответов) применялся метод качественного контент-анализа. На первом, индуктивном этапе, на основе анализа репрезентативной выборки (N = 1000) были выделены ключевые смысловые единицы и сформулирована кодировочная схема, включающая 13 основных категорий (например, «доброта», «активность», «патриотизм»). На втором этапе, с использованием поисковых запросов по ключевым словам и маркерам для каждой категории, был произведен подсчет частоты их упоминаний во всем массиве данных. Такой двухэтапный подход позволил сочетать глубину качественного анализа с масштабом количественных оценок.

Младшие школьники, которые стали респондентами в исследовании были преимущественно обучающиеся 2–4-х классов (участвующие в программе на протяжении 2–3 лет). Цель опроса – выяснить, насколько интересным и полезным они считают свое участие в программе. Предлагаемая для индивидуального заполнения анкета включала 18 вопросов различного типа, как открытых, так и закрытых.

Помимо оценки участия, исследование было направлено на создание обобщенного портрета «Орленка России». Для этого ответы школьников были систематизированы, по ключевым словам, и идеям, отражающим

такие качества, как доброта, активность, патриотизм, готовность помогать другим и т. д. Каждая категория включала описание, процентное соотношение к общему числу ответов и примеры высказываний детей. Учитывая большой объем данных, для анализа частоты упоминаний ключевых тем и последующей группировки использовался автоматизированный подход. В процессе обработки были учтены как краткие, так и развернутые ответы.

Следует учитывать, что ответы респондентов часто попадали сразу в несколько категорий (например, «добрый и активный»), что объясняло превышение 100% при суммировании процентов по категориям. Около 1% ответов были неинформативными и исключены из анализа. Орфографические ошибки в ответах младших школьников не повлияли на результаты, поскольку учитывалось смысловое содержание. В связи с большим объемом данных, процентное соотношение категорий было определено на основе выборки и ключевых слов.

Анализ детских ответов позволил нам воссоздать портрет Орлёнка, отражающий детское восприятие этого образа (рис. 1).

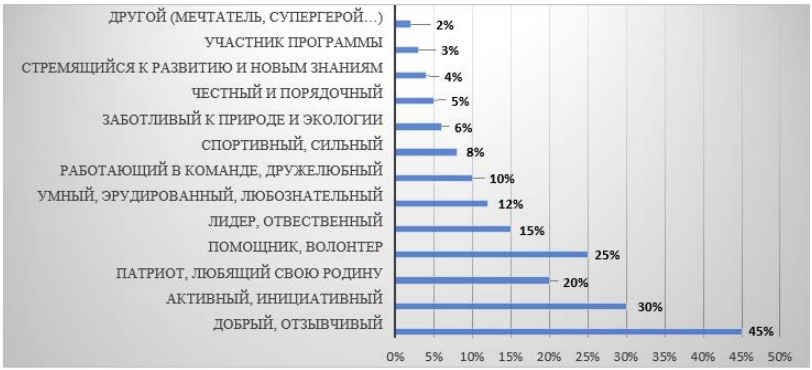

Рис. 1. Портрет Орлёнка глазами детей

Взгляд на «Орленка России» глазами младших школьников позволил увидеть его образ, на основе выделенных ключевых качеств, с которыми дети ассоциируют участника программы. Самым распространенным (45%) стало описание «Орленка» как доброго и отзывчивого человека: «человека, который помогает людям», «тот, кто помогает слабым и уважает старших», «добрый человек, который не бросит в трудную минуту», «человек, который помогает людям, животным и растениям». Это говорит о том, что для младших школьников доброта и отзывчивость являются ключевыми и наиболее ценными качествами, которые они ассоциируют с позитивным образом «Орленка России». Можно также признать, что это является и своеобразным результатом целенаправленных дел и событий в рамках программы, которые акцентируют внимание на этих качествах.

Второе по значимости место в образе занимает активный и инициативный участник (30%). Это проявляется в стремлении участвовать в мероприятиях, конкурсах и треках программы «Орлята России». Дети видят

«Орленка» как «активного человека», «ребенка, который везде участвует» и «активного ученика, готового прийти на помощь».

Образ «Орленка» в детском сознании представляет собой гармоничное сочетание доброты и активной жизненной позиции. Он не только готов прийти на помощь, но и активно участвует в жизни своего класса и школы. Активность здесь может рассматриваться как средство для реализации добрых дел.

Третьим по значимости качеством дети назвали патриотизм (20%). В этой группе качеств «Орленок» описывается как любящий свою страну, уважающий ее историю, традиции и стремящийся сделать Родину лучше: «патриот своей страны», «человек, который любит свою Родину», «тот, кто знает историю своей страны», «любит Россию», «настоящий патриот». Это позволяет говорить о том, что программа «Орлята России» успешно формирует у детей важнейшие гражданские качества, а вышеназванные детьми качества взаимосвязаны: любовь к Родине проявляется в активном участии в её жизни, в стремлении сделать её лучше, а доброта выражается в заботе о ближних и уважении к истории страны, а также в стремлении внести свой вклад в её процветание. Патриотизм становится неотъемлемой частью формирующейся личности.

Доминирование в ответах детей категории «Добрый, отзывчивый» (45%) не является случайным. Для младшего школьного возраста, находящегося на этапе активного формирования морально-этических представлений, именно гуманистические ценности, проявляющиеся в межличностном взаимодействии, являются наиболее понятными и значимыми. Примечательно, что вторая по частоте категория «Активный, инициативный» (30%) и четвертая «Помощник, волонтер» (25%) выступают деятельностным выражением первой. Таким образом, в сознании ребенка идеальный «Орленок» – это не просто пассивно-добрый человек, а проактивная личность, реализующая свою доброту в конкретных делах и помощи окружающим. Это свидетельствует об успешном формировании программой установки на деятельный гуманизм.

Вместе с тем, наши дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение того, как программа влияет на формирование более глубокого понимания истории и культуры своей страны, а также на развитие гражданской ответственности.

Четверть младших школьников (25%) охарактеризовали Орлёнка как «помощника» и «волонтера». Детские ответы, такие, к примеру, как «человек, который помогает природе» или «волонтер, он делает добрые дела», подчеркивают активное участие Орлёнка в общественно полезной деятельности, демонстрируют понимание важности помощи другим людям, животным и природе, указывают на его стремление делать добрые дела: помогать нуждающимся, заботиться об окружающей среде, участвовать в волонтерских проектах и акциях.

Пятое место по частоте упоминания заняли качества «лидер» и «ответственный» (15%). В своих ответах они описывали его как «лидера в своем деле», «организованного человека, ведущего за собой других», «того, кто берет на себя ответственность». В этих ответах прослеживаются два различных подхода к пониманию лидерства. С одной стороны, понимание лидерства как высокого статуса и авторитета в классе. С другой стороны,

лидер – это член классного коллектива и для младших школьников важно, чтобы он был ответственным и организованным, заботился об интересах группы. Ответы детей демонстрируют усвоение ключевых понятий, связанных с лидерством, и программа «Орлята России», в частности, трек «Орлёнок – Лидер» способствует формированию у детей многогранного представления о лидерстве. Очень важно, что они видят в лидере не просто того, кто значительнее для них, обладает авторитетом, а того, кто готов трудиться и быть ответственным за всех во благо всего коллектива, что является значимым аспектом в развитии социальной активности младших школьников.

Шестую позицию в рейтинге ответов заняла характеристика Орлёнка как умного, эрудированного и любознательного. 12% опрошенных детей подчеркнули его стремление к знаниям и широкий кругозор, описывая его как «умного человека», «человека, которому все хочется узнать», «эрудита» и «того, кто много знает и умеет». Учитывая активное участие ребят в треке «Орлёнок-Эрудит», можно говорить, что дети воспринимают Орлёнка как образец для подражания в плане интеллектуального развития, дети транслируют те ценности, которые активно продвигаются в рамках программы трека «Орлёнок-Эрудит», а именно – стремление к знаниям, любознательность и постоянное самосовершенствование, а программа способствует формированию у них широкого кругозора, стимулирует познавательный интерес и развивает интеллектуальные способности.

Умение работать в команде рассматривается в начальной школе не только как один из компонентов умения учиться, но и играет важную роль в развитии социальной активности младших школьников. Командная работа помогает сформировать способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, приобретать навыки эффективного общения.

В процессе командной работы формируются такие умения, как грамотная постановка цели совместной деятельности; разработка программы совместных действий; сознательная ориентировка в позициях других и ответственность каждого в соответствии с его возможностями; умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников, выстраивать продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

В ответах детей образ Орленка представлен такими характеристиками как «человек, который умеет работать в команде», «человек, который умеет дружить и помогать другим», «человек, который умеет поддерживать товарищей и строить дружеские отношения». Это седьмая строка в категории качеств-, ее представили 10% респондентов из числа участников опроса. Это позволяет говорить о том, что образ Орленка связан с командной работой, дружбой и взаимопомощью. Ребята видят в Орлёнке человека, который умеет выстраивать отношения в команде, поддерживать своих товарищей.

С точки зрения 8% опрошенных детей, «спорт» и «сила» оказались на восьмой строчке в характеристике Орлёнка. Заметно, что у учеников начальной школы образ Орлёнка связан с представлениями об «энергичном человеке», «ведущим здоровый образа жизни» и «участнике спортивных соревнований». Это вполне объяснимо, учитывая интерес младших школьников к активным играм и занятиям.

На девятой позиции в описании Орлёнка расположилась категория, отражающая заботу об окружающей среде и экологической ответственности. 6% младших школьников представили Орлёнка как «человека, проявляющего заботу о природе», «человека, стремящегося сохранить экологию», «человека, участвующего в экологических акциях и защищающего окружающую среду», «того, кто поддерживает чистоту и не загрязняет», «человека, оказывающего помощь Земле». Данный факт свидетельствует о растущем осознании важности экологических проблем среди младшего поколения. Дети, несмотря на свой юный возраст, уже формируют представление о необходимости бережного отношения к природе и активно транслируют это в своих описаниях положительного образа – Орлёнка. Это говорит о том, что экологическое воспитание, осуществляемое в программе «Орлята России» («Орленок-Эколог»), приносит свои плоды.

Интересно отметить, что данная категория оказалась на девятом месте, что может указывать на то, что забота об экологии пока не является доминирующей чертой в представлении младших школьников, связанных с образом Орленка. Однако, сам факт присутствия этой категории в описаниях свидетельствует о ее значимости для определенной части детей.

По мнению младших школьников, такие качества как «честность» и «порядочность» заняли десятую позицию в списке характеристик Орлёнка (5%). Ответы детей показывают процесс осознания важности этих черт. Честный человек, по их мнению, – это «тот, кто не только говорит правду, но и относится к другим справедливо, уважает их права и интересы». Это более глубокое понимание, чем простое следование правилам, и оно говорит о развитии у детей способности к моральному суждению.

Стремление к развитию и тяга к новым знаниям нечасто упоминались в ответах, характеризующих Орлёнка. Только 4% опрошенных детей отметили, что Орлёнок – это «человек, который хочет развиваться», «тот, кто стремится к новому», «человек, стремящийся к успеху», «тот, кто не боится трудностей», «человек, который стремится стать лучше». В этих высказываниях младших школьников прослеживается тенденция к восприятию образа Орлёнка скорее как набора поведенческих характеристик, чем как отражения внутреннего стремления к саморазвитию. Дети, возможно, еще не в полной мере осознают важность развития личности и связывают успех больше с внешними достижениями, чем с внутренним ростом. Важно показать детям, что стремление к новому – это реальная возможность развивать себя во всех направлениях.

На двенадцатой позиции в нашем рейтинге оказались ответы детей (3%), которые воспринимают Орленка исключительно как часть программы «Орлята России». Их определения сводились к тому, что Орленок – это тот, кто «занимается по трекам» и «принимает участие в событиях».

Ответы, не попавшие в основные категории, но описывающие Орленка как «супергероя», «мечтателя», «творца», а также метафорично как «будущее страны», были объединены в группу «другой», отражающую разнообразные качества Орленка. Подобные ответы составили 2% от общего числа опрошенных учеников начальных классов. Это говорит о том, что у небольшого, но значимого числа детей существует абстрактное, идеализированное представление об Орленке, наделяющее его качествами,

выходящими за рамки конкретного места или программы. Они видят в этом символе потенциал, творчество и надежду на будущее, что может свидетельствовать о влиянии на их восприятие позитивных образов, транслируемых в медиа или через воспитательные практики, формирующих ассоциации с лидерством, созиданием и героизмом.

Таким образом, портрет «Орленка» в сознании респондентов представляется многогранным и включает в себя широкий спектр положительных качеств, распределенных по 13 различным категориям. Это прежде всего добрый, отзывчивый и активный человек, готовый прийти на помощь, любящий свою Родину, стремящийся к знаниям и умеющий работать в команде, заботящийся об окружающей среде, увлекающийся спортом, честный и даже обладающий чертами супергероя.

Мы полагаем, что начальная школа сегодня «обрела новое качество взаимодействия и выстраивания траектории образования и воспитания детей, которое обеспечивается педагогической работой с детьми, направленной на развитие их нравственных качеств, на формирование базовых национальных ценностей» [5, с. 257].

Очевидно, что все эти качества тесно перекликаются с ценностями, заложенными программой «Орлята России», что подтверждает ее результативность в развитии социальной активности обучающихся начальных классов.

Список литературы

1. Вергелес Г.И. Опыт и перспективы развития идеи формирования младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения в современной начальной школе / Г.И. Вергелес, Л.Ю. Савинова // Методика преподавания в современной школе: актуальные проблемы и инновационные решения: материалы Российско-узбекской научно-методической конференции. – СПб., 2023. – С. 203–210. EDN FCBTGB

2. Денисова А.А. Некоторые проблемы и механизмы развития социальной активности личности / А.А. Денисова, Л.Ю. Савинова // Концептуальные основы реализации программы «Орлята России»: материалы региональной научно-практической конференции (Благовещенск, 23 мая 2024 года). – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2024. – С. 65–74. – EDN AYMOTN.

3. Нужнова Н.М. «Орлята России»: из опыта работы учителя по развитию социальной активности младших школьников / Н.М. Нужнова, М.В. Егорова // Начальное образование. – 2025. – Т. 13. №3. – С. 40–44. – DOI 10.12737/1998-0728-2025-13-3-40-44. – EDN CRYKXR.

4. Нужнова Н.М. Работа по программе «Орлята России»: взгляд учителей и старшеклассников-наставников флагманской школы / Н.М. Нужнова, О.С. Андреева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – №4 (61). – С. 29–33. – DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-29-33. – EDN PFTUEM.

5. Нужнова Н.М. Цифровое детство: интеграция духовно-нравственного воспитания и информационно-технологического развития / Н.М. Нужнова // Философия образования и проблемные пространства детства: сборник научных трудов на основе материалов XXVIII Международной конференции к 225-летию РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2022 года). – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2022. – С. 257–261. – EDN JCMRNF.

6. Программа развития социальной активности «Орлята России» для обучающихся начальных классов общеобразовательных школ // Орлята России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://orlyatarussia.ru/library/programma-razvitiya-sotsialnoy-aktivnosti-orlyata-rossii-dlya-obuchayushchikhsya-nachalnykh-klassov/ (дата обращения: 07.09.2025).

7. Развитие детского движения в современной России: материалы Второй всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 5 декабря 2024 года). – СПб.: Медиапапир, 2024. – 300 с. – ISBN 978-5-00110-471-1. – EDN VVOERK.

8. Савинова Л.Ю. Реализация смены «Содружество Орлят России»: трудности и перспективы развития / Л.Ю. Савинова, Н.М. Нужнова, Т.А. Масленицына // Журнал педагогических исследований. – 2025. – Т. 10. №3. – С. 63–69. – DOI 10.12737/2500-3305-2025-10-3-63-69. – EDN MPZDHX.

Онешко Екатерина Владимировна
студентка
Научный руководитель
Сорвачева Ирина Дмитриевна
старший преподаватель

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория, Республика Крым

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: *статья посвящена вопросам формирования у младших школьников таких личностных качеств как гражданственность, гражданская позиция, патриотизм посредством организации и проведения внеурочной деятельности. Анализируются теоретические основы и современные подходы к воспитанию гражданской ответственности, подчеркивая важность активного вовлечения учащихся в различные внеучебные формы работы. В статье рассматриваются конкретные методы, формы и приемы, способствующие развитию у младших школьников патриотических чувств, правовой культуры и социальной ответственности.*

Ключевые слова: *гражданственность, гражданская позиция, патриотизм, гражданская ответственность, нравственность, внеурочная деятельность, младший школьник.*

Воспитание гражданственности представляет собой одно из основных направлений образования в Российской Федерации. Такую актуальность эта проблема приобрела по причине резких изменений в нравственной сфере подрастающего поколения. Утратили свою силу такие важные понятия как нравственность, патриотизм, гражданственность, гражданская ответственность, Отечество, традиции. Вместе с тем, несмотря на обилие методических разработок, остается недостаточно изученным вопрос сравнительной эффективности различных форм внеурочной деятельности в формировании отдельных компонентов гражданственности. Целью данного исследования является теоретический анализ и систематизация наиболее эффективных форм и методов внеурочной деятельности, способствующих формированию гражданской позиции у младших

школьников, на основе анализа современной педагогической практики и нормативных документов.

Понятие «гражданская позиция» появились не так давно и обозначало одну из составляющих гражданской активности личности, а также является лишь частью более общего понятия, такого как «гражданственность». Однако с определением «гражданственности» возникают трудности, обусловленные сложностью и многогранностью данного понятия.

Так, например, В.И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» дал такое определение «гражданственности» – «состояние гражданской общины; понятие и степень образования, необходимые для составления гражданского общества» [1, с. 87].

В энциклопедическом словаре «гражданственность» рассматривается как «активная и сознательная включенность в дела политического сообщества; психологическое ощущение себя гражданином, высшая добродетель свободного и полноправного участника политического сообщества; готовность идти на жертвы ради этих интересов» [5].

В педагогической литературе присутствуют и другие трактовки понятия «гражданская позиция». П.А. Баранов, рассматривая гражданскую позицию, выделяет ее как доминантную характеристику личности определяющую всю сферу деятельности человека. Г.Я. Гревцева же писала, что нравственные характеристики (убеждения, понятия, нормы и правила) являются составляющей гражданской позиции. В своих трудах Г.Н. Филонов трактует гражданскую позицию как «принятие духовно-нравственных ценностей, проявления достоинства в межличностном общении, а также субъективно-личностные качества, проявляющиеся во всех сферах жизнедеятельности человека» [3, с. 80]. По мнению Д.И. Здуновой, гражданская позиция в пирамиде жизненных ценностей человека является высшим звеном [2, с. 27].

Современные тенденции образования освящены в нормативных документах, главным ориентиром в сфере гражданского воспитания молодежи является «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.» в основу которого положена система духовно-нравственных ценностей как неотъемлемая часть образования, а также инициируется «создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества» [6].

На современном этапе развития школы и педагогики ведущими гражданскими ценностями являются:

– патриотизм (любовь к Родине, знание и уважение ее истории);
– духовность;
– законоисполнительность;
– трудолюбие;
– стремление и профессиональному самоопределению и развитию;
– милосердие и неравнодушие;
– уважение института семьи;
– честность и ответственность;

Гражданственность, как качество личности формируется в ходе обучения и воспитания личности, выступает качественным результатом

освоения младшими школьниками базовых гражданских ценностей в ходе специальной планируемой и организуемой внеурочной деятельности.

Формирование гражданской позиции как стратегии воспитания включает:

– совокупность теоретических и методологических подходов в формировании гражданственности;

– создание условий для формирования ценностных ориентаций через воспитательно-просветительскую деятельность;

– организацию культурно-духовных мероприятий и акций, посвященных государственным праздникам;

– возрождение лучших отечественных моделей воспитания, отражающих эффективность системы воспитания в Российской Федерации.

Внеурочная деятельность представляется самой удобную форму воспитания гражданственности и патриотизма у младших школьников. Такие занятие не входят в основную учебную программу, поэтому имеют большее разнообразие и свободу в выборе форм и методов проведения [4].

Анализ «Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 г.» [6] и передового педагогического опыта показывает, что наибольшим потенциалом обладают те формы внеурочной деятельности, которые основаны на принципах системности, деятельностного подхода и социального партнерства. Рассмотрим, как эти принципы реализуются в конкретных форматах работы с младшими школьниками

Формами внеурочной деятельности, подходящими под цели воспитания у младших школьников гражданственности, могут выступать:

– кружки, секции или курсы, например, такие как «Орлята России», созданные на принципах патриотизма и гражданственности, формирующие у детей младшего школьного возраста социально-ценностные знания, отношения и опыт позитивного преобразования социального мира на основе российских базовых национальных ценностей;

– экскурсии в музеи, а также исторические центры города для формирования у детей правильного понятия истории Родины;

– проекты, например, на тему «Мой родной город», где младший школьник может погрузиться в историю своего города для более глубокого понятия истории своего края.

Методами воспитания гражданственности на внеурочной деятельности могут выступать:

– словесные, например, лекции, дискуссии или беседы на тему «Что такое родина?», «Что значит быть ответственным гражданином?»;

– наглядные: походы в музей, просмотр фильмов, плакатов, стендов;

– практические: соревнования и различные дидактические игры.

Актуальных форм и эффективных методов проведения внеурочной деятельности актуальных в воспитании гражданственности у младших школьников достаточно много. Именно, внеурочная деятельность обладает самым большим потенциалом в воспитании гражданственности у обучающихся.

Таким образом, внеурочная деятельность является ключевым ресурсом для формирования гражданственности у младших школьников. Наибольшей эффективностью обладают комплексные формы работы (проектная деятельность, социально-значимые акции), которые

позволяют перевести теоретические знания о патриотизме и ответственности в плоскость личного опыта ребенка. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка диагностического инструментария для оценки уровня сформированности гражданской позиции у учащихся начальной школы.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание / В.И. Даль. – В 4 т. Т. 1. – М.: АСТ; Астрель, 2011. – 1326 с. EDN QVXVNP

2. Здунова Д.И. Особенности формирования гражданской позиции студентов / Д.И. Здунова // Ученые записки Казанского филиала «Российского государственного университета правосудия». – 2017. – Т. 13. – С. 26–28. EDN YODFAQ

3. Казаева Е.А. Психолого-педагогические исследования понятия «гражданская позиция будущего учителя» / Е.А. Казаева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №7. – С. 78–81. EDN JVCEPN

4. Аверченкова Ю.С. Воспитание патриотизма и гражданственности во внеурочной деятельности / Ю.С. Аверченкова // Вестник магистратуры. – 2021. – №5–6 (116) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-patriotizma-i-grazhdanstvennosti-vo-vneurochnoy-deyatelnosti (дата обращения: 11.09.2025).

5. Политология: энциклопедический словарь / общ. ред. и сост. Ю.И. Аверьянов. – М.: Изд-во Моск. коммерч. ун-та, 1993. – 431 с.

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/71057260/?ysclid=mfky5gcz7c199185469 (дата обращения: 10.09.2025).

Погодина Ольга Александровна
канд. филос. наук, доцент
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»
г. Коломна, Московская область
Кашкина Дарья Олеговна
старший воспитатель
ФГБОУ «Прогимназия №1» Управления делами Президента Российской Федерации
г. Москва

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, РОДИТЕЛЕЙ, НКО И УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация: *статья посвящена вопросам взаимодействия образовательных организаций среднего и высшего образования с родителями детей с ОВЗ, с НКО и СОНКО, учреждениями культуры и спорта в области социальной инклюзии. Особое внимание уделяется исследованию форм и механизмов партнерства, способствующих созданию инклюзивного образовательного пространства. Анализируются успешные практики совместной работы, направленные на усиление роли общества в*

образовательном процессе, а также интеграцию культурных и социальных ресурсов в учебную деятельность. Рассмотрены перспективы расширения социальных инициатив. Подчеркивается значимость системного подхода к взаимодействию всех заинтересованных сторон для достижения доступности образовательного процесса обучающимися с инвалидностью и ОВЗ колледжей, техникумов и вузов.

Ключевые слова: *взаимодействие, некоммерческие организации, культурные учреждения, поддержка, доступность.*

В условиях растущей значимости инклюзивного подхода в образовании, не менее важными остаются вопросы включения в социальную жизнь и вывод из изоляции детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Практика показывает, что наряду с расширением инклюзивного образовательного пространства, дети, особенно подростки, испытывают определенные дискриминационные барьеры, непонимание сверстников и педагогов. Партнерство образовательных организаций с учреждениями культуры и спорта, НКО и СОНКО в области социальной инклюзии становится одним из ключевых факторов успешной интеграции данной категории лиц в общество, повышая шансы на успешность и качество их жизни и образования.

Однако на практике взаимодействие этих субъектов часто носит фрагментарный, бессистемный характер. Для оценки реального состояния межсекторного партнерства, выявления барьеров и эффективных моделей на базе ГОУ ВО МО «ГСГУ» в 2024 году был проведен мониторинг. Цель данной статьи – представить результаты этого мониторинга и на их основе разработать комплекс организационно-практических мероприятий по оптимизации процесса развития инклюзивного образования.

Социальное партнерство и межсубъектное взаимодействие в контексте инклюзивного образования способствует разработке уникальных программ и проектов, направленные на развитие навыков (другими словами, компетенций), необходимых для полноценного участия детей и подростков в социальной жизни. В тоже время данные процессы служат основой для развития ключевых элементов системы инклюзивного образования, таких как инклюзивная политика, инклюзивное сознание, инклюзивное поведение, инклюзивные практики [2, с. 20]. Подобные взаимодействия не только обогащают образовательную среду, но и создают условия для внедрения инновационных подходов для эффективной интеграции инвалидов в социум.

Реализация инклюзивной политики зависит от влияния и взаимодействия таких социальных субъектов, как власть, социальные группы, общественные организации, спонсоры и работодатели, работники образования и медицины, люди с инвалидностью и ОВЗ, их окружение. Инклюзивная политика оказывает непосредственное влияние на межсубъектное взаимодействие и может как способствовать, так и препятствовать созданию объективных условий и субъективных факторов, таких как инклюзивное общественное сознание и инклюзивная культура. С течением времени эти условия и факторы нарастают, формируя инклюзивную среду, а затем и инклюзивное поведение, которое закрепляется через инклюзивные

практики. Данный процесс способствует эффективности инклюзивного образования [4, с. 25].

В рамках развития межсубъектного взаимодействия образовательных организаций с учреждениями культуры и спорта, общественными организациями и НКО, на базе ГОУ ВО МО «ГСГУ» в 2024 году был проведен мониторинг состояния развития социального партнерства в области инклюзии, какова роль и значимость данного вида взаимодействия в реализации инклюзивного образования.

Данное исследование позволило выявить имеющиеся проблемы процесса инклюзивного образования, изучить имеющийся потенциал межсубъектного взаимодействия и степень готовности различных структур в данной сфере, разработать комплекс организационно-практических мероприятий для оптимизации процесса развития инклюзивного образования и обозначить место и роль организаций культуры, спорта и НКО в этом процессе.

Мониторинг проводился в форме онлайн-анкетирования и серии полуструктурированных интервью. В исследовании приняли участие три группы респондентов: преподаватели и администрация образовательных организаций СПО и ВО Московской области (N = 35); представители региональных НКО и СОНКО, работающих в сфере инклюзии (N = 15); родители детей с ОВЗ, обучающихся в колледжах и вузах (N = 50). Инструментарий был направлен на выявление существующих форм партнерства, оценку их эффективности, а также на определение основных барьеров и потребностей всех заинтересованных сторон.

Полученные результаты исследования можно сформулировать следующим образом: межсубъектное взаимодействие является объективным условием для реализации инклюзивного образования. Это взаимодействие подразумевает активное сотрудничество между различными субъектами образовательного процесса, включая студентов, преподавателей, родителей и специалистов. Его роль проявляется в следующих факторах:

– создает условия для более глубокого вовлечения студентов с инвалидностью в общественную жизнь за счет открытости и ухода от формализованных установок (совместные проекты, мастер-классы и мероприятия на базе культурных и спортивных организаций дает возможность подросткам с ОВЗ не только развивать свои способности, но и находить новые увлечения, формировать социальные связи и преодолевать барьеры, мешающие интеграции);

– помогает выявить актуальные потребности как образовательной системы, так и общества в целом (образовательные организации, проводя совместные мероприятия, получают возможность оценить эффективность имеющихся ресурсов);

– предоставляет возможности подготовить педагогов и специалистов к работе с детьми с особыми потребностями через совместные инклюзивные проекты и волонтерские программы;

– способствует повышению общественного сознания о проблемах и нуждах людей с инвалидностью (а также просветительская деятельность по формированию в обществе толерантности);

– предоставляет возможности для самореализации и профессионального роста как инвалидам, так и людям, поддерживающих их;

– просветительская деятельность по формированию в обществе, в первую очередь, среди молодежи, обучающейся в организациях высшего и среднего профессионального образования, ценностей социальной инклюзии

– развивает благотворительные инициативы, направленные на помощь семьям и лицам с ОВЗ и инвалидностью [5, с. 659].

Таким образом, проведенный мониторинг позволил выявить ключевое противоречие: при высоком осознании всеми сторонами необходимости взаимодействия, на практике оно тормозится из-за отсутствия единой координационной площадки, дефицита информации о ресурсах друг друга и недостатка методической готовности педагогов к работе в рамках межсекторных проектов. Полученные данные убедительно доказывают, что успешное партнерство – это не результат отдельных инициатив, а управляемый процесс, требующий системного подхода. Разработка и внедрение «дорожных карт» взаимодействия, создание единого цифрового ресурса с базой данных НКО и культурных учреждений, а также включение в программы повышения квалификации педагогов модулей по социальному партнерству являются необходимыми шагами для создания подлинно инклюзивной образовательной среды.

Список литературы

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. №1. – С. 5–16.

2. Кулькова В.Ю. Теоретические аспекты межсекторного социального партнерства в современном управлении / В.Ю. Кулькова // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2013. – №15. – С. 17–24. EDN RSZFAJ

3. Мартынова Е.А. Роль некоммерческих организаций в развитии инклюзивного профессионального образования / Е.А. Мартынова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – №7 (389). – С. 115–121.

4. Панченко О.Л. Социальное партнерство в инклюзивном образовательном поле как механизм непрямого государственного управления / О.Л. Панченко, В.Д. Парубина // Вестник государственного и муниципального управления. – 2015. – №3 (18). – С. 23–34. DOI 10.12737/13599. EDN UZLQWZ

5. Погодина О.А. Педагогические условия формирования компетенций студентов-волонтеров вуза для работы в инклюзивном образовательном пространстве / О.А. Погодина, Д.О. Кашкина // Шамовские чтения: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. – В 2 т. – М., 2024. – С. 656–660.

6. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальная политика и социальная работа в меняющейся России / Е.Р. Ярская-Смирнова, П.В. Романов. – М.: ИНИОН РАН, 2002. – 456 с.

Селезнёва Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, директор Института детства
Постникова Ольга Михайловна
магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ОРЛЯТА РОССИИ»

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования традиционных нравственных ценностей в процессе реализации Всероссийской программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» («Орлята России»). Авторами классифицированы нравственные ценности, традиционные для Российской Федерации, описана специфика их формирования с учётом особенностей активностей, предусмотренных в различных треках программы.*

Ключевые слова: *традиционные нравственные ценности, программа, Орлята России, Родина, семья, познание, команда, здоровье, природа, младший школьник.*

В условиях современных вызовов задача формирования у подрастающего поколения незыблемой ценностной основы – стержня личности – приобретает особую актуальность. Указ Президента РФ №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» задает четкие ориентиры для всей системы образования [2], а программа «Орлята России» призвана стать одним из ключевых инструментов реализации этой задачи.

Однако простой декларации ценностей и их формального включения в программу недостаточно для их реального усвоения детьми. Возникает научная проблема: каковы педагогические условия и механизмы, позволяющие перевести внешне заданные ценности во внутренние, личностно значимые убеждения ребенка? Существует риск формализма, при котором участие в программных активностях превращается в механическое выполнение заданий без глубокого эмоционального и смыслового переживания.

Целью данной статьи является анализ специфики и потенциальных механизмов формирования традиционных нравственных ценностей в рамках треков программы «Орлята России», а также выявление условий, способствующих их глубокой интериоризации младшими школьниками. Для решения этой задачи мы, вслед за П.В. Степановым, рассматриваем ценность как «значимость для людей тех или иных объектов и явлений» [5] и анализируем, как эта значимость конструируется в педагогической практике.

Теоретической и нормативной базой исследования выступают Конституция РФ [1] и вышеупомянутый Указ Президента РФ №809,

определяющие перечень традиционных ценностей, включающий жизнь, достоинство, патриотизм, крепкую семью, созидательный труд, историческую память и другие. Далее мы проведем сопоставительный анализ этих нормативно закрепленных ценностей с теми ценностными основаниями, которые заложены в программу «Орлята России» (табл. 1), чтобы выявить не только формальное соответствие, но и специфику их педагогической интерпретации.

Таблица 1

Соотношение традиционных нравственных ценностей

Конституция РФ	Указ Президента	Ценностные основания программы «Орлята России»
защита жизни, достоинства, прав и свобод человека	защита жизни, достоинства, прав и свобод человека	здоровье
обязанность сохранять природу и окружающую среду	-	природа
гарантия права на образование	совершенствование форм и методов воспитания и образования детей и молодежи	познание
защита института брака как союза мужчины и женщины, дети – приоритет государственной политики	крепкая семья	семья
гарантия права на труд	созидательный труд	-
гарантия свободы мысли и слова, свободы совести и свободы вероисповедания	высокая нравственность	-
гарантия права на жизнь	гуманизм	-
достоинство личности охраняется государством	милосердие	-
	справедливость	-
защита исторической правды	историческая память	-
суверенитет и территориальная целостность, исторически сложившееся государственное единство	единство народов России	Родина
	взаимопомощь и взаимоуважение	
гарантия права на объединения	коллективизм	команда

Проведенный сопоставительный анализ показывает, что ценностные основания программы «Орлята России» полностью соответствуют перечню традиционных ценностей, закрепленных в нормативных документах. Однако ключевой вопрос заключается не в формальном

соответствии, а в механизмах их формирования. Рассмотрим, как ценности, не заявленные напрямую, раскрываются в содержании треков, и каковы условия их эффективного усвоения.

Так, ценность «созидательный труд» в треке «Мастер» формируется не через нравоучения, а через практическую, продуктивную деятельность, результатом которой становится реальный, осязаемый продукт (поделка, модель, рисунок). Механизмом здесь выступает переживание ребенком радости от созидания и чувства собственной компетентности.

Ценность «милосердие» в треке «Доброволец» интериоризируется через организацию конкретных дел, направленных на помощь другим (помощь ветеранам, забота о животных, поддержка младших). Ключевым механизмом является развитие эмпатии – способности к сопереживанию и деятельному сочувствию, подкрепленное положительной обратной связью от тех, кому была оказана помощь.

Ценность «историческая память» в треке «Хранитель исторической памяти» усваивается не через заучивание дат, а через личностно-ориентированную деятельность: изучение истории своей семьи («мой прадед-герой»), малой родины, участие в создании школьного музея. Механизм – эмоциональное проживание сопричастности к истории через личные и семейные нарративы.

Проведенный анализ показал, что программа «Орлята России» обладает значительным потенциалом для формирования традиционных нравственных ценностей у младших школьников, поскольку ее содержание полностью коррелирует с ценностными ориентирами, заданными в ключевых государственных документах.

Специфика программы заключается в том, что формирование ценностей происходит не через прямую декларацию, а опосредованно, через включение детей в разнообразную, эмоционально насыщенную и личностно значимую деятельность. Ключевыми педагогическими механизмами выступают переживание успеха от созидательного труда, развитие эмпатии через реальную помощь и эмоциональное проживание сопричастности к истории.

Однако эффективность программы напрямую зависит от преодоления риска формализма. Условием глубокой интериоризации ценностей является создание педагогом такой среды, в которой ребенок не просто выполняет задания, а получает возможность для рефлексии, свободного выражения чувств и осмысления получаемого опыта. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическое изучение степени сформированности этих ценностей у участников программы и выявление наиболее эффективных методических приемов, используемых педагогами.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020. – М.: Эксмо, 2023. – 80 с.

2. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. №809 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 28.09.2025).

3. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

4. Положение о программе социальной активности учащихся начальных классов «Орлята России» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://orlyatarussia.ru/o-programme/ (дата обращения: 27.09.2025).

5. Степанов П.В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогический поиск, 2016. – 136 с.

6. Учебно-методический комплекс программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России». Методические материалы / авт.-сост.: Н.А. Волкова, А.Ю. Китаева, А.А. Сокольских [и др.]; под общ. ред. А.В. Джеуса, Л.Р. Сайфутдиновой, Л.В. Спириной. – Краснодар: Новация, 2022. – 342 с.

Скоторенко Ангелина Александровна
преподаватель
Гришина Ольга Георгиевна
преподаватель
ГПОУ Тульской области «Чернский профессионально-педагогический колледж»
рп Чернь, Тульская область

КОНСПЕКТ ИНТЕРАКТИВНОГО ЗАНЯТИЯ «МЫ ПОМНИМ! МЫ ГОРДИМСЯ!» КАК ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье представлена методическая разработка интерактивного гражданско-патриотического занятия для младших школьников «Мы помним! Мы гордимся!», приуроченного к Году защитника Отечества. Обосновывается актуальность использования интерактивных и игровых форм для формирования у детей базовых нравственных ценностей и чувства гордости за героическое прошлое Родины. Представлен подробный конспект занятия, включающий цели, задачи, необходимое оборудование и описание каждого этапа работы. Разработка может быть использована учителями начальных классов и педагогами дополнительного образования.*

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, младшие школьники, методическая разработка, интерактивное занятие, Великая Отечественная война, Год защитника Отечества.*

Формирование патриотического сознания у младших школьников является одной из важнейших задач современной образовательной системы, что отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [4]. Особое значение эта работа приобретает в контексте государственных инициатив, таких как объявление 2025 года Годом защитника Отечества [1]. Однако работа с детьми младшего школьного возраста, характеризующимися наглядно-образным мышлением и эмоциональной восприимчивостью, требует особого подхода. Абстрактные понятия о патриотизме, истории и гражданском долге

должны быть представлены в доступной, эмоционально насыщенной и, что самое главное, деятельностной форме.

Как показывают исследования, именно в этот период формируются основные личностные качества ребёнка, его ценностные ориентиры и навыки взаимодействия с обществом [3; 5]. Поэтому традиционные лекционные форматы и репродуктивные методы оказываются малоэффективными. Наиболее продуктивными становятся инновационные подходы, включающие игровые методики, коллективно-творческие формы и интерактивное взаимодействие, которые учитывают возрастные и психофизиологические особенности детей [2]. Педагог должен не просто передать информацию, но и создать условия для ее эмоционального проживания и личностного присвоения ребенком.

Целью данной методической разработки является представление опыта создания и проведения интерактивного гражданско-патриотического занятия «Мы помним! Мы гордимся!», направленного на формирование у учащихся осознания своей связи с историческим прошлым Родины через активное вовлечение в познавательную и творческую деятельность.

Конспект интерактивного гражданско-патриотического занятия «Мы помним! Мы гордимся!»

Направление воспитания: гражданско-патриотическое.

Целевые ориентиры: формирование у учащихся осознания своей связи с прошлым, настоящим и будущим родного края и Родины – России.

Цель занятия: развитие патриотических чувств через знакомство с историей и героическими событиями Великой Отечественной войны.

Задачи:

Образовательная: расширить знания детей о событиях Великой Отечественной войны 1941–1945 годов, укрепить связь поколений.

Развивающая: развивать интерес к истории страны, творческую активность и навыки коммуникации.

Воспитательная: воспитывать чувство гордости за героическое прошлое Родины, любовь к ней, уважение к старшему поколению и почтение к подвигам народа.

Оборудование: интерактивная доска, ноутбуки, слайд-шоу «Дети войны», аудиозапись песни «День Победы», раздаточные материалы (ножницы, клей, бумага, цветные карандаши, краски, фломастеры), видеофрагмент «Парад Победы», запись обращения Ю. Левитана.

Методическое обоснование выбора формы занятия.

Выбранная форма интерактивного занятия-путешествия является оптимальной для решения поставленных задач в работе с младшими школьниками.

Во-первых, игровой сюжет («путешествие на машине времени») создает высокую внутреннюю мотивацию, превращая познавательный процесс в увлекательное приключение.

Во-вторых, интерактивность, реализуемая через использование ИКТ (пазл на доске, слайд-шоу, аудио- и видеофрагменты), обеспечивает постоянное вовлечение детей, смену видов деятельности и опору на наглядно-образное восприятие.

В-третьих, деятельностный подход (ответы на вопросы, творческие задания) позволяет каждому ребенку быть не пассивным слушателем, а активным участником, что способствует более глубокому и личностному усвоению материала.

Ход занятия.

1. Введение. Мотивация и постановка темы (организационный этап).

Приветствие и объявление темы занятия – путешествие в героическое прошлое Родины.

Цель – изучить важные исторические моменты, оставившие глубокий след в сердцах людей, и вдохновиться ими. Для создания интриги и погружения в атмосферу представляется идея путешествия во времени с помощью воображаемой «машины времени». На интерактивной доске – изображение закрытой двери или карты с «белыми пятнами» в виде пазла. Учитель объясняет, что каждый правильный ответ на вопрос будет открывать один фрагмент пазла, прокладывая путь в прошлое. Это ставит перед детьми первую игровую задачу и мотивирует их к активной работе.

2. Основная часть (деятельностный этап).

Сообщение из прошлого. Этап «Погружение». Прослушивание аудиозаписи обращения Ю. Левитана о начале Великой Отечественной войны. Создается атмосфера тишины и серьезности.

Вопросы для обсуждения:

– О чём говорится в обращении? (Начало войны.)

– Когда началась война? (22 июня 1941 года.)

– Какие чувства вызвало у вас это сообщение? (Тревога, страх.)

– К кому обращено сообщение? (К гражданам страны.)

– Кто напал на страну? (Фашистская Германия.)

Обсуждение «Война – это не только фронт». Этап «Осмысление». Учитель инициирует беседу о том, что Победа ковалась не только на полях сражений, но и в тылу. Демонстрируется слайд-шоу «Дети войны» с краткими комментариями о труде детей на заводах, в госпиталях.

Задание (работа в группах): Детям предлагается разделиться на группы и выполнить творческое задание на выбор:

1) нарисовать открытку ветерану;

2) изготовить модель танка или самолета из бумаги;

3) написать несколько строк в «фронтовое письмо-треугольник» со словами поддержки солдату.

Эта работа позволяет через собственную деятельность прикоснуться к истории.

Станция «Подвиг народа». Этап «Закрепление». Просмотр короткого видеофрагмента «Парад Победы 1945 года» и прослушивание фрагмента песни «День Победы».

Обсуждение:

– Какие эмоции испытывали люди на параде? (Радость, гордость, скорбь.)

– Почему День Победы – это «праздник со слезами на глазах»?

3. Заключение (рефлексивно-оценочный этап).

Подведение итогов путешествия по страницам истории. Учитель возвращается к собранному на доске пазлу, который теперь открывает изображение, например, Вечного огня или летящих журавлей. Обсуждение

понятий «мужество», «стойкость предков», «память». Призыв гордиться историей и стремиться сделать мир лучше.

Рефлексия «Свеча памяти»: на интерактивной доске появляется изображение незажженной свечи. Каждый ребенок, отвечая на вопрос «Что я сегодня понял/почувствовал?», «зажигает» свой огонек на общей свече.

Напоминание: Фраза «Мы помним! Мы гордимся!» – это не просто слова, а наш долг перед теми, кто подарил нам мирное небо.

Таким образом, представленная методическая разработка демонстрирует, как через использование интерактивных технологий, игровых элементов и деятельностного подхода можно решать сложные задачи патриотического воспитания в начальной школе. Структура занятия, построенная по логике «мотивация – погружение – осмысление – закрепление – рефлексия», обеспечивает поэтапное и глубокое усвоение материала. Данная форма работы позволяет не просто передать детям исторические знания, но и обеспечить их эмоциональное проживание, сформировать личностное отношение к героическому прошлому страны и заложить основы гражданственности, что в полной мере соответствует целям и задачам, поставленным ФГОС НОО.

Список литературы

1. О Годе защитника Отечества: Указ Президента РФ от 16.01.2024 №28 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202501160039 (дата обращения: 22.09.2024).

2. Калинина С.А. Патриотическое воспитание младших школьников через различные виды деятельности / С.А. Калинина, Р.Р. Никифорова, Л.Н. Савандеева // Молодой ученый. – 2023. – №18 (465). – С. 242–245. EDN EYDGCZ

3. Устьянцева Л.Д. Методы и формы патриотического воспитания младших школьников: современный аспект / Л.Д. Устьянцева // Инновационные педагогические технологии: материалы V Международной научной конференции (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 191–195.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 22.09.2024).

5. Шиканова А.Н. Патриотическое воспитание в процессе формирования ценностно-смысловой компетенции младших школьников / А.Н. Шиканова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2020. – №1 (106). – С. 232–238. DOI 10.37972/chgpu.2020.41.70.030. EDN MUNPIB

Уткина Юлия Сергеевна
магистрант
Научный руководитель
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ НА ОСНОВЕ ЦИКЛА PDCA

Аннотация: *в статье рассматривается проблема повышения качества сенсорного развития подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в системе специального образования. На основе анализа отечественной психолого-педагогической теории и практики разработана и апробирована организационно-педагогическая модель управления этим процессом. Модель включает диагностический, технологический и организационно-методический компоненты, реализуемые в циклической системе PDCA. Проведенное экспериментальное исследование подтвердило эффективность предложенного подхода, показав положительную динамику развития представлений о форме у подростков с УО и повышение профессиональной компетентности педагогов. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости системного управления сенсорным развитием для достижения стабильных образовательных результатов.*

Ключевые слова: *сенсорное развитие, управление качеством, организация педагогической деятельности, подростки с ОВЗ, системное моделирование, дидактические игры, мониторинг профессионального развития педагогов.*

В рамках реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) особое значение приобретает вопрос повышения эффективности коррекционных методов работы с учащимися, имеющими ограничения по здоровью (ОВЗ). Особенно важным аспектом считается развитие сенсорных навыков у подростков с умственной отсталостью (УО), поскольку именно эти навыки служат основой для формирования познавательных, социальных и профессиональных компетенций, а также обеспечивают успешную социализацию и адаптацию в обществе [11].

На практике часто наблюдается, что процессы сенсорного развития реализуются спонтанно, без системного подхода, и их результаты зачастую зависят от индивидуальных профессиональных навыков педагогов, а не от чётко организованной деятельности учреждения. В связи с этим возникает необходимость в создании структурированной модели, которая

обеспечила бы системное управление качеством этого направления работы в рамках системы менеджмента качества (СМК).

Обзор отечественной научной литературы подтверждает, что сенсорное развитие – это не просто один из элементов коррекционной деятельности, а ключевая основа, на которой строится вся последующая когнитивная деятельность. Исследования таких учёных, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер и других, показывают, что сенсорное восприятие выступает как инструмент формирования высших психических функций и жизненных навыков. У подростков с умственной отсталостью этот процесс нередко сопровождается системными нарушениями восприятия форм, что проявляется в замедленности реакции, фрагментарности восприятия и низкой способности применять полученные знания в практической деятельности.

Современные подходы к управлению качеством образования (например, работы В.А. Болотова, М.М. Поташника) подчёркивают необходимость перехода от хаотичных педагогических практик к системным и технологичным моделям, которые гарантируют достижение поставленных целей. В системе специального образования важную роль играет внутренняя система оценки качества (ВСОКО), которая должна не только выступать инструментом контроля, но и служить средством развития педагогической деятельности посредством постоянного мониторинга и обратной связи.

На основе анализа современных теоретических концепций и практических задач была создана организационно-педагогическая модель управления качеством сенсорного развития подростков с ОВЗ. В ее структуру входят три ключевых компонента:

Диагностический – регулярная оценка уровня сформированности сенсорных представлений, интегрированная в процедуры ВСОКО для выявления потенциальных зон риска, он описывает инструментарий и процедуры мониторинга.

Содержательно-технологический – внедрение специальных дидактических игр, практических упражнений и специально подготовленной предметно-пространственной среды, направленных на формирование сенсорных эталонов.

Организационно-методический – повышение профессиональной компетентности педагогов, создание банка методических материалов и организация циклов работы по модели PDCA. Этот компонент описывает, как именно организован процесс: кто несет ответственность, как распределены функции между администрацией, методическими объединениями и педагогами, как система встроена в годовой план работы школы.

Данная модель предполагает системный, циклический и проактивный подход к управлению, что позволяет постоянно повышать качество педагогической деятельности и добиваться конкретных образовательных результатов.

Предлагаемая модель направлена на создание проактивных условий, способствующих профессиональному развитию педагогов и снижению уровня их эмоционального выгорания. В отличие от традиционной психологической коррекции последствий выгорания, данный подход фокусируется на формировании организационно-педагогической среды, которая

позволяет педагогам реализовывать свой потенциал, видеть результаты своего труда и ощущать поддержку профессионального сообщества. Это достигается за счёт системного управления, которое реализуется в рамках циклического процесса по модели PDCA (планирование, выполнение, оценка, корректировка), встроенного в годовой цикл работы школы [11].

Первый этап – диагностика и планирование. На этом этапе осуществляется ежегодный системный мониторинг кадровых рисков и профессиональных трудностей педагогов. Он включает в себя формальную оценку кадровых рисков, которая закрепляется локальными нормативными актами и включается в планы работы школы. В результате составляется аналитическая справка и разрабатывается «Дорожная карта» – конкретный план мероприятий по повышению профессиональной успешности педагогов. Такой подход превращает диагностику из разового исследования в регулярную практику, обеспечивая своевременное выявление проблем и планирование мер по их решению.

Второй этап – реализация мероприятий. Это основной, практический этап, в ходе которого реализуются запланированные мероприятия по повышению профессиональной компетентности и развитию педагогического коллектива. Работа ведётся на трёх уровнях: организационно-методическом, научно-методическом, личностно-профессиональном. В процессе реализации организационно-методического уровня создаются условия для профессионального роста, например, формируется единая электронная база методических материалов. Важной инициативой является проведение ежегодного фестиваля «Педагогические успехи года», на котором педагоги представляют успешные кейсы и достижения. Такой формат способствует признанию профессиональных побед, мотивирует педагогов и создаёт позитивную атмосферу.

На научно-методическом уровне руководители, отвечающие за этот уровень, организуют наставничество, открытые уроки и обсуждения, направленные на поиск ресурсов и эффективных практик. Важной технологией становится интервизия – форма совместного анализа педагогических ситуаций, которая способствует развитию профессионализма и избавлению от чувства профессионального одиночества. Такой подход позволяет педагогам учиться друг у друга и делиться опытом.

Личностно-профессиональное развитие связано с навыками саморефлексии и саморазвития педагогов. Внедряется использование портфолио профессиональных достижений, которое позволяет педагогам фиксировать и анализировать свой рост. Также организуются практические семинары и мастер-классы по актуальным проблемам, например по управлению поведением учеников. Эти мероприятия делают повышение квалификации практическим и целенаправленным, что соответствует принципам андрагогики и повышает эффективность профессионального развития.

По завершении учебного года проводится повторный аудит эффективности внедренных мероприятий – оценка и рефлексия. Используются как количественные показатели, так и качественные методы, такие как фокус-группы и рефлексивные сессии «Мой профессиональный год». На итоговой педагогической сессии проводится анализ достигнутых результатов, выявляются сильные стороны и проблемы, что создает основу для дальнейших улучшений.

Корректировка и планирование нового цикла осуществляется на основе итогового анализа администрация и методический совет принимают управленческие решения по корректировке модели и постановке новых целей. Это обеспечивает динамичное развитие системы, адаптацию к меняющимся условиям и постоянное повышение эффективности работы педагогического коллектива.

Таким образом, модель обеспечивает системное, проактивное и целенаправленное управление профессиональным развитием педагогов, что способствует снижению уровня эмоционального выгорания и повышению качества педагогической деятельности за счёт создания поддерживающей и развивающей среды.

Экспериментальная проверка эффективности разработанной модели проводилась на базе ГОУ ТО «Тульского областного центра образования» в течение двух учебных лет. Учитывая специфику выборки, исследование носило характер пилотного проекта, что позволило глубоко проанализировать динамику изменений. В нем приняли участие 6 подростков в возрасте 13–14 лет с диагнозом «умеренная умственная отсталость».

Работа включала три этапа.

1. Констатирующий этап. Для оценки исходного уровня сформированности сенсорных представлений о форме использовался комплекс диагностических методик, включавший задания из альбома Н.Я. Семаго и М.М. Семаго («Классификация геометрических фигур», «Складывание разрезанных фигур») и адаптированные пробы А.Р. Лурия. Диагностика выявила характерные для данной категории обучающихся трудности: фрагментарность восприятия, неумение анализировать сложную форму и слабую переносимость знаний в практическую деятельность.

2. Формирующий этап. В течение двух лет с подростками велась систематическая работа в рамках технологического компонента модели. Она включала комплекс адаптированных дидактических игр («Геометрическое лото», «Составь узор»), сенсорно-моторные упражнения (обводка по трафарету, работа с рамками-вкладышами Монтессори) и проектную деятельность (создание аппликаций и моделей из геометрических фигур). Параллельно в рамках организационно-методического компонента велась работа с педагогами по освоению технологий обследования и формирования представлений о форме.

3. Контрольный этап. Повторная диагностика с использованием того же инструментария подтвердила положительную динамику. Качественный анализ показал, что у всех участников эксперимента восприятие формы стало более целостным и аналитичным, повысилась скорость и точность выполнения заданий. Количественные результаты свидетельствуют о переходе большинства (4 из 6) обучающихся с низкого на средний уровень сформированности представлений о форме по итогам комплексной оценки. Педагоги, в свою очередь, отметили рост своей профессиональной компетентности в вопросах диагностики и планирования коррекционной работы.

Результаты контрольной диагностики подтвердили положительную динамику: уровень сформированности сенсорных представлений повысился, а показатели детей улучшились. Педагоги отметили рост своих

профессиональных навыков, а дети – повышение уровня восприятия и умения применять знания на практике.

Это исследование наглядно демонстрирует, что развитие сенсорных навыков у подростков с ограниченными возможностями здоровья следует рассматривать как управляемый результат, достигаемый благодаря внедрению системной организационно-педагогической модели. Такой подход обеспечивает стабильность, измеримость и повышение эффективности коррекционной работы, а также способствует формированию у детей базовых сенсорных представлений – важнейших элементов для дальнейшего развития и успешной адаптации в обществе.

Список литературы

1. Болотов В.А. Менеджмент качества образования / В.А. Болотов. – М.: Просвещение, 2004. – 256 с.

2. Венгер Л.А. Сенсорная культура и развитие восприятия / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.

3. Выготский Л.С. Психология развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Академический проект, 2005. – 368 с.

4. Запорожец А.В. Перцептивные действия и развитие восприятия / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 200 с.

5. Зверева В.И. Менеджмент и управление качеством в образовании / В.И. Зверева. – М.: Высшая школа, 2012. – 312 с.

6. Змеева С.И. Проактивное управление рисками в педагогической практике / С.И. Змеева. – М.: Академия, 2018. – 240 с.

7. Иванова Н.П. Применение цикла Деминга (PDCA) для управления качеством коррекционно-развивающей работы в школе / Н.П. Иванова // Управление качеством образования: теория и практика. – 2019. – №2. – С. 45–53.

8. Майоров А.Н. Мониторинг педагогической системы / А.Н. Майоров. – М.: Инфра-М, 2005. – 256 с.

9. Поташник М.М. Управление качеством в системе образования / М.М. Поташник. – СПб.: Питер, 2010. – 320 с.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Академия, 1986. – 480 с.

11. Сидорова М.В. Современные подходы к диагностике и развитию сенсорной сферы у подростков с интеллектуальными нарушениями / М.В. Сидорова // Дефектология. – 2021. – №4. – С. 12–21. DOI 10.47639/0130-3074_2021_4_12. EDN EPCOSV

Федяшина Алла Сергеевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»
г. Владимир, Владимирская область

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования нравственных ценностей у учащихся начальных классов. Исследуются методы и подходы, направленные на развитие морально-этических качеств младших школьников, раскрывается роль образовательных учреждений и семьи в данном процессе. Особое внимание уделено влиянию цифровых технологий на формирование нравственных ориентиров современного ребенка.*

Ключевые слова: *нравственные ценности, младшие школьники, развитие уважения, моральные ценности, учитель начальных классов, начальные классы, начальное образование.*

Формирование нравственных ценностей у младших школьников приобретает особое значение ввиду актуальной тенденции снижения уровня культурного воспитания молодого поколения. Современные школьники зачастую испытывают трудности в освоении элементарных норм поведения и культурной коммуникации. Перед педагогическим сообществом встаёт важная задача компенсировать дефицит воспитания на ранних этапах школьной жизни.

Однако в условиях интенсивной цифровизации и трансформации семейных ценностей традиционные формы воспитательной работы зачастую теряют свою эффективность. Перед педагогическим сообществом остро встает проблема поиска и апробации новых, адекватных современным реалиям моделей и технологий нравственного воспитания. Цель данного исследования – на основе анализа мнений учителей-практиков выявить наиболее эффективные и востребованные формы воспитательной работы и определить ключевые факторы их успешности.

Проблематика исследована на основании изучения профессиональной практики преподавателей начальных классов и анализа реализуемых мероприятий, направленных на развитие нравственных установок у детей. Методологической основой выступили труды признанных учёных в области воспитания младших школьников (Безрукова В.С., Казакова Е.И.).

Основной целью исследования было создание оптимальной модели формирования нравственных ценностей путём включения учебных занятий и внеклассных мероприятий. Были использованы разнообразные методы, включая анкетирование учителей начальных классов, изучение текущих практик, а также анализ успешных опытов воспитательной работы.

Исследование проводилось в форме анонимного онлайн-анкетирования. В опросе приняли участие 120 учителей начальных классов из различных регионов Российской Федерации с опытом работы от 3 до 25 лет. Инструментарий включал вопросы закрытого типа, направленные на

оценку популярности и предполагаемой эффективности различных форм воспитательных мероприятий (представлены в табл. 1), а также вопросы открытого типа для выявления основных трудностей в воспитательной работе.

Полученные данные свидетельствуют о наличии ряда трудностей в формировании нравственных качеств. Анализируя результаты опроса, выяснилось, что значительная доля педагогов выражает обеспокоенность уровнем усвоения учениками элементарных норм этикета и дисциплины. По результатам анкеты, 78% учителей подчёркивают необходимость расширения арсенала воспитательных мероприятий. Наиболее популярными формами оказались тематические занятия, игровые формы обучения и творческие конкурсы.

Большое внимание уделяется активизации роли семьи в воспитательном процессе. Многие образовательные учреждения регулярно проводят семейные субботники («Чистый двор»), организуют благотворительные мероприятия («Ярмарка добрых сердец») и внедряют экологические акции («Экологический квест») [3–5].

Отдельно отмечается возрастающая роль цифровых технологий в воспитании нравственных ориентиров. Значительное число педагогов (около 65%) признаёт положительный эффект дистанционного формата в воспитательной деятельности. Ярким примером такого проекта является всероссийская инициатива «ДелаемДоброВместе». Итоги анкетирования представлены в таблице ниже.

Таблица 1

Оценка педагогами эффективности воспитательных мероприятий

Мероприятие	Количество проголосовавших «за» (%)
Чистый двор	52
Ярмарка добрых сердец	48
Экологический квест	36
ДелаемДоброВместе	65

Результаты анкетирования отражают мнение учителей начальных классов относительно эффективности отдельных мероприятий, проводимых в рамках воспитательной работы. Всего в опросе приняли участие 120 педагогов, представляющих разные регионы России.

Наиболее популярным оказался проект «ДелаемДоброВместе», поддержанный 65% респондентов. Этот показатель свидетельствует о высоком уровне признания данного мероприятия как эффективного инструмента формирования нравственных ценностей у младших школьников. Причина популярности заключается в широком спектре возможностей, предоставляемых проектом: организация флешмобов, творческих мастер-классов и роликов, демонстрирующих положительные примеры поведения.

Следующим по количеству голосов оказалось мероприятие «Чистый двор», получившее поддержку 52% педагогов. Участие семей в совместных акциях содействует укреплению связи школы и семьи, а также формированию экологической сознательности.

Проект «Ярмарка добрых сердец» набрал чуть меньше голосов – 48%. Несмотря на меньшую популярность, данное мероприятие получило признание благодаря своей способности вовлечь большое количество семей и создавать атмосферу сотрудничества и взаимопомощи.

Менее востребованным оказалась акция «Экологический квест», набравшая всего 36% голосов. Возможно, причина низкой поддержки связана с отсутствием ярких примеров реализации проекта или ограниченными возможностями практической реализации в некоторых регионах.

Важно отметить, что даже наименее популярное мероприятие всё равно получило значительное количество голосов, что подтверждает общую заинтересованность педагогов в разработке эффективных механизмов воспитания нравственных качеств у детей.

Анализ полученных данных позволяет выявить ключевую закономерность: наибольшую поддержку педагогов получают те формы работы, которые сочетают традиционные ценностные основы с современными, в том числе цифровыми, технологиями («ДелаемДоброВместе», 65%) либо предполагают активное вовлечение семьи («Чистый двор», 52%). Примечательно, что даже менее популярные, но инновационные форматы («Экологический квест», 36%) все равно получают значительную поддержку, что свидетельствует о высоком запросе педагогов на обновление своего методического арсенала.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что эффективность нравственного воспитания в современной начальной школе определяется двумя ключевыми факторами: интеграцией традиционных и инновационных подходов и укреплением партнерства «семья-школа». Наиболее успешными становятся те мероприятия, которые выводят воспитание за рамки классного часа, вовлекая в совместную социально значимую деятельность как детей, так и их родителей. Дальнейшая разработка и методическое обеспечение именно таких комплексных, семейно-ориентированных и технологически насыщенных проектов представляется наиболее перспективным направлением модернизации воспитательной работы.

Список литературы

1. Безрукова В.С. Основы духовно-нравственного воспитания школьников / В.С. Безрукова. – М.: Просвещение, 2020. – 144 с.

2. Казакова Е.И. Воспитание духовно-нравственных ценностей в начальной школе / Е.И. Казакова. – СПб.: Речь, 2022. – 112 с.

3. Программа нравственного воспитания младших школьников / под ред. Н.Ф. Виноградовой, А.В. Полякова. – М.: Академия, 2021. – 128 с.

4. Система патриотического воспитания в начальной школе / под ред. Л.Н. Блиновой. – Екатеринбург: УрГПУ, 2022. – 98 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 17.09.2025).

Халилова Валерия Владимировна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОТ ФОРМАЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ДО ОСМЫСЛЕННЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация: *статья посвящена вопросам патриотического воспитания старшеклассников. Автором рассматривается переход от формальных мероприятий к более осмысленным и значимым проектам. Проанализированы актуальные подходы и методы, которые помогают сделать патриотическое воспитание более глубоким и личностно значимым для учащихся.*

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, формальные мероприятия, осмысленные проекты.*

Патриотическое воспитание является важной составляющей формирования личности гражданина [1; 9]. В старших классах школы особенно важно не просто проводить формальные мероприятия, но и вовлекать учащихся в осмысленные проекты, направленные на развитие их патриотических чувств и уважения к истории и культуре своей страны.

Традиционно в школах проводятся мероприятия, посвящённые государственным праздникам, такие как День Победы, День народного единства и другие. Однако важно не ограничиваться только формальным проведением этих мероприятий, но и углублять их содержание, делать их более значимыми для учащихся [4].

Например, вместо простого участия в шествии можно организовать тематическую выставку, посвящённую истории праздника, с интерактивными элементами, где учащиеся смогут узнать больше о событиях, которые этот праздник символизирует. Это поможет им лучше понять значение праздника и почувствовать свою причастность к нему [7].

Одним из эффективных способов патриотического воспитания является вовлечение учащихся в проекты, которые позволяют им на практике проявить свою гражданскую позицию и уважение к истории своей страны [10].

Так, старшеклассники могут принять участие в проекте по созданию документального фильма о героях своей местности, о значимых исторических событиях. Это не только поможет им лучше изучить историю, но и развить навыки работы в команде, критического мышления и публичных выступлений [11].

Также можно организовать проект по благоустройству территории школы или района, посвящённый памяти героев Великой Отечественной войны или других значимых событий. Учащиеся смогут не только узнать больше о истории своей страны, но и внести свой вклад в сохранение памяти о подвигах предков. Взаимодействие с историческими и культурными учреждениями.

Важным аспектом патриотического воспитания является взаимодействие с историческими и культурными учреждениями. Организация экскурсий в музеи, встречи с ветеранами, участие в культурных мероприятиях, связанных с историей и культурой страны, помогут учащимся глубже понять и прочувствовать патриотические ценности [8].

Например, можно организовать встречу с ветеранами Великой Отечественной войны или тружениками тыла, которые расскажут о своих воспоминаниях и опыте. Это не только будет полезно с точки зрения изучения истории, но и поможет передать эстафету уважения и благодарности молодому поколению [2].

Примером комплексной работы в этом направлении является Всероссийский Слет активистов движения «Пост №1» в Тульской области, целью которого является вовлечение молодежи в деятельность по сохранению традиций несения вахт памяти у воинских мемориалов, а также создание всероссийской конкурсной и коммуникативной площадки для военно-патриотических клубов России в целях совершенствования новых форм деятельности молодёжных организаций.

Патриотическое воспитание в старших классах должно быть направлено не только на проведение формальных мероприятий, но и на вовлечение учащихся в осмысленные проекты. Это поможет им не только лучше понять историю и культуру своей страны, но и развить важные гражданские качества, такие как ответственность, уважение к старшим, готовность к служению своей Родине.

Важно помнить, что патриотическое воспитание – это не только слова и лозунги, но и конкретные дела, которые, по словам Д.С. Лихачёва, и являются настоящим вкладом в будущее страны [5].

Список литературы

1. Агапов И.Г. Патриотическое воспитание молодёжи: теория и практика / И.Г. Агапов. – М.: Педагогика, 2010. – 256 с.

2. Байбородова Л.В. Взаимодействие школы и семьи в патриотическом воспитании учащихся / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 192 с.

3. Головатенко А.А. История России: учебное пособие для старшеклассников / А.А. Головатенко. – М.: Просвещение, 2018. – 416 с.

4. Кузнецова Л.В. Гражданское и патриотическое воспитание в школе: методические рекомендации / Л.В. Кузнецова. – М.: Владос, 2014. – 160 с.

5. Лихачёв Д.С. Размышления о России / Д.С. Лихачёв. – СПб.: Logos, 1999. – 667 с.

6. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы»: Постановление Правительства РФ от 16.02.2001 №122 (утратил силу) // СПС «КонсультантПлюс».

7. Петровский А.В. Психология воспитания / А.В. Петровский. – М.: Академия, 2009. – 368 с.

8. Селиванова Н.Л. Социализация и воспитание в условиях изменяющегося мира / Н.Л. Селиванова. – М.: Академия, 2013. – 240 с.

9. Соловьёв В.С. Оправдание добра. Нравственная философия / В.С. Соловьёв. – М.: Академический проект, 2004. – 512 с.

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 №1897 (ред. от 31.12.2015) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/55170507/ (дата обращения: 01.10.2025).

11. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения / С.Т. Шацкий. – В 4 т. Т. 4. – М.: Просвещение, 1965. – 476 с.

Цыркун Надежда Александровна
канд. психол. наук, доцент
ИПКиПК учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств»
г. Минск, Республика Беларусь

ВОСПИТАНИЕ ХАРАКТЕРА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *анализ тематики тренингов для взрослых, информация о которых содержится в открытом доступе в интернете, создает впечатление о том, что детство – это период агрессивно-депрессивных состояний, травм, нелюбви родителей, непреодолимых трудностей в общении, одиночестве. Вместе с тем, обстоятельства жизни взрослого человека требуют от него проявления жизнестойкости, волевых усилий, высших чувств как мотивов достижения цели. Отсюда – актуальность исследований о психологических средствах и методах воспитания характера в дошкольном детстве, о структуре характера, волевых качествах личности. Результаты исследования показали возможности дошкольного детства для воспитания воли ребенка. Особое значение имеет совместная деятельность и диадическое взаимодействие ребенок-взрослый. В этом процессе формируется не только характер ребенка, но и характер взрослого. Для количественной оценки проявления воли эффективно использовать формулу «Показатель настойчивости», в которой фиксируются результаты и время достижения цели.*

Ключевые слова: *психологическая война, компетентность взрослых, тренинг-практикум, волевые качества, показатель настойчивости.*

Воля – основа активности и проактивности личности. По И.М.Сеченову, воля – это деятельная сторона разума и морального чувства. Важно научить ребенка осуществлять преднамеренное управление чем-то и кем-то и самоуправление, осознанный контроль чьей-то деятельности и самоконтроль, совершать усилия и самостоятельно достигать творческую общественно полезную цель, ориентируясь на последствия и т. д.

В советской психологии накоплен богатый материал о характере и его значении для личности. О характере, воле и высших чувствах писали классики советской психологии.

Так, в монографии Н.Д. Левитова характер рассматривается как единство волевых качеств и высших чувств личности. Глубоко исследовалась воля в научной школе В.И.Селиванова. О воспитании воли, ее значении для детей и взрослых писали в своих трудах Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Е.О. Смирнова, Б.М. Теплов, Г.А. Урунтаева, Д.Б. Эльконин и др.

Следует отметить, что после изменения социально-экономических условий и обстоятельств жизни общества в 90-е годы XX века наследие советской психологии, если и не полностью игнорируется, то не используется как основной методологический фундамент научных исследований и практики воспитания личности.

Например, характер не изучается в его сложной и многообразной целостности и проявлении в деятельности, а подменяется вопросом об акцентуациях. Препятствия, встречающиеся во взрослой и детской жизни на пути к достижению цели, рассматриваются почти исключительно как травма, после которой «надо относиться к себе нежно, любить себя, принять себя и простить родителей и т. д.».

Таким образом, можно говорить о признаках нарушения права ребенка:

1) на получение адекватных психологических и педагогических воспитывающих действий;

2) на осуществление жизнедеятельности в социально-психологическом пространстве, которое дает возможность проявить высшие чувства как мотивы деятельности и поведения, а также – жизнестойкость, настойчивость, мужество, коллективизм, выдержку, умение совершать усилия в созидательном творческом преобразовании мира;

3) на воспитание, которое побуждает личность ориентироваться не только на удовлетворение личных потребностей, но и направлять усилия на достижение общественного блага.

4) на восприятие окружающего мира как на возможность собственной творческой активностью конструктивно преобразовывать его, принося общественную пользу, а не как враждебное окружение детей и взрослых с «токсичными» отношениями и бесконечным выстраиванием границ.

Вместе с тем, фокус внимания научной и педагогической общественности переключается либо на вопросы формирования так называемых компетенций дошкольника в связи с подготовкой к обучению в школе, либо на преодоление разнообразных «ненормотипических», травматических вариантов развития. Таким образом, существует проблема утраты цели целостного гармоничного воспитания характера в дошкольном возрасте.

Преодолеть эту проблему возможно, на наш взгляд, интегрируя требования к воспитанию детей, которые содержатся в «Образовательном стандарте дошкольного образования» и в «Учебной программе дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания» Республики Беларусь [1; 2], и фундаментальные научные принципы и методы советской психологии.

В соответствии с этим замыслом нами была разработана концепция развития волевых качеств в дошкольном детстве [9], схема дидактической игры с ребенком [6; 7], тренинг-практикум развития психологической компетентности взрослых в воспитании воли у детей дошкольного возраста [7; 11], использовалась методика диагностики произвольного выбора эстетических эталонов [10], схема анализа онтогенеза воли по материалам воспоминаний взрослых о своем детстве [9].

Основные методы исследования – естественный эксперимент, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности. Теоретические подходы и практические процедуры прошли апробацию в «Школе отцов», на семейных консультациях, на занятиях с педагогами и психологами, в процессе экспериментирования с детьми дошкольного возраста и нашли свое отражение в публикациях [7–11].

Результаты исследования показали, что в различных условиях и видах деятельности (игра, общение, труд, учеба) дети способны совершать усилия и проявлять различные волевые качества (настойчивость, целеустремленность, выдержку, терпение, дисциплинированность).

Выявлено, что для решения воспитательных задач и достижения этих результатов необходима специальная подготовка взрослого (родителей, педагогов, психологов, музыкальных руководителей и др.).

Были разработаны практикумы и тренинги по следующим направлениям.

Тренинг-практикум развития психологической компетентности взрослых в воспитании воли у детей дошкольного возраста. Практикум развития воли в общении. Практикум для изучения и воспитания воли ребенка в процессе формирования готовности к обучению в школе. Тренинг-практикум развития психологической компетентности взрослых для коррекции волевого развития и воспитания воли у детей дошкольного возраста. Тренинг-практикум «Стихотерапия» для развития психологической компетентности родителей по воспитанию воли у дошкольников. Практикум по воспитанию воли детей дошкольного возраста на музыкальных занятиях. Практикум с использованием арт-технологий для воспитания воли в игре.

Выводы. Воспитание характера как единство волевых качеств и высших чувств в дошкольном детстве проходит важный сензитивный этап формирования и развития.

В современном мире угроз и санкций мишенью воздействия является характер человека. Эскалация психологической войны имеет «цель … – полное подчинение противника своей воле … Современная война – это ожесточенная борьба между противоположными и враждебными волями … Поскольку «основной принцип ведения психологической войны – антропоцентричность или волеуправление» [12, с. 345] с использованием разрушающих личность штампов и приемов, воспитание воли и характера, начиная с дошкольного возраста, имеет первостепенное значение.

«Посеешь характер – пожнёшь судьбу», – гласит народная мудрость.

Список литературы

1. Образовательный стандарт дошкольного образования: утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 4 авг. 2022 г. №228 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238596p (дата обращения: 08.07.2025).

2. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания: утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 4 августа 2022 г. №229 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: pravo.by/ dokument/? guid=12551&p0=W22238589p (дата обращения: 08.07.2025).

3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка: сборник / М.: Эксмо, 2003. – 507 с.

4. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности у детей дошкольного возраста. Детская психология / Е.О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2006.

5. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии: пособие / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина; под ред. Г.А.Урунтаевой. – М.: Просвещение; Владос, 2005. – 290 с.

6. Цыркун Надежда Александровна. Психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com@cyrkun (дата обращения: 09.08.2025).

7. Цыркун Н.А. Воспитание воли у детей дошкольного возраста / Н.А.Цыркун. – СПб.: Скифия, 2025. – 316 с.

8. Цыркун Н.А. Закономерности онтогенеза воли в воспоминаниях взрослых о своем детстве / Н.А. Цыркун // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: сб. науч. тр. / Белорус. гос. пед. ун-т; под общ. ред. Л.Н. Воронецкой, Т.В. Поздеевой. – Минск, 2010. – С. 235–238.

9. Цыркун Н.А. Концепция развития волевых качеств личности детей дошкольного возраста / Н.А. Цыркун // Дошкольное детство в современном поликультурном пространстве: сб. науч. тр. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: О.Н. Анцыперович. – Минск, 2017.

10. Цыркун И.И. Методика изучения эстетического сознания младших школьников (часть 1) / И.И. Цыркун // Психология, педагогика, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 23 нояб. 2017 г.) / Междунар. центр. инновац. исслед. «Омега Сайнс»; отв. ред. А.А. Сукиасян. – В 2 ч. Ч. 2. – Уфа, 2017. – С. 163–165. EDN ZUUNKL

11. Цыркун Н.А. Тренинг-практикум развития психологической компетентности взрослых в воспитании воли у детей дошкольного возраста / Н.А. Цыркун // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. XV Междунар. науч.-практ. семинара (Барановичи, 26 апр. 2024 г.) / Баранов. гос. ун-т; редкол: Н.Г. Дубешко (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи, 2024. – С. 280–282.

12. Цыркун Н.А. Психологическая война: стратегия, тактика, опережающее и оперативное воздействие на личность / Н.А. Цыркун // Государство и право в условиях войн и санкций: монография / И.А. Иванников [и др.]. – Ростов н/Д.: Спутник науки, 2025. – С. 336–346.

13. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие / Д.Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 383 с. – EDN QXRAFD

Чернецкая Елизавета Андреевна
студентка

Научный руководитель
Сорвачева Ирина Дмитриевна
старший преподаватель

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория, Республика Крым

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: *в статье рассматривается актуальная проблема воспитания толерантности у обучающихся начальной школы в условиях образовательной среды. Современное поликультурное общество, характеризующееся многообразием культур, этносов, религий и индивидуальных особенностей людей, предъявляет новые требования к системе образования.*

В обзоре публикаций по теме отмечается значительный вклад отечественных и зарубежных исследователей. Так, теоретические основы толерантности и интолерантности глубоко раскрыты в работах О.И. Барановой, Д.В. Изосимовой. Вопросы поликультурного образования и

воспитания межэтнической толерантности нашли отражение в трудах Е.Г. Огольцовой, Ю.В. Шабалиной.

Статья обобщает современные подходы к решению данной проблемы и предлагает конкретные направления работы для педагогов начальной школы.

Ключевые слова: *толерантность, интолерантность, младший школьный возраст, образовательная среда, поликультурное воспитание.*

Современный мир динамичен и противоречив. Процессы глобализации, интенсивная миграция, расширение информационного пространства приводят к тесному взаимодействию представителей различных культур, национальностей, конфессий и социальных групп. В этих условиях воспитание толерантности становится не просто педагогической задачей, а социальным императивом, ключевым условием устойчивого развития человечества. Начальная школа как фундаментальная ступень образования играет ключевую роль в этом процессе. Ребенок 7–10 лет активно входит в новую для него социальную ситуацию развития, где учитель и сверстники становятся референтными фигурами. Именно в этом возрасте закладываются базовые моральные ориентиры, формируются навыки общения, усваиваются модели поведения в группе. Поэтому целенаправленное воспитание толерантности в начальной школе является наиболее эффективным и перспективным.

Однако именно в этом возрасте возникает и ключевое психолого-педагогическое противоречие. С одной стороны, ребенок испытывает острую потребность в принадлежности к группе («мы»), что способствует его социализации. С другой – этот процесс часто сопровождается стихийным формированием ингруппового фаворитизма и противопоставлением своей группы «другим», «чужим» («они»). Таким образом, фундаментальная задача педагога начальной школы заключается не просто в декларации ценностей толерантности, а в грамотном управлении процессами групповой идентификации, направляя их по пути принятия и уважения многообразия, а не отторжения и ксенофобии.

Воспитание в широком смысле трактуется как стихийное воздействие на личность природной и социальной средой, передачей культурного опыта, а в узком смысле воспитание представляет собой целенаправленную профессиональную деятельность педагогов, основанную на применении методических подходов, ориентированных на развитие личности [2, с. 3].

По мнению О.И. Барановой воспитание толерантности означает целенаправленное формирование таких категорий как уважение, принятие и адекватное понимание многообразия мировых культур, форм самовыражения и способов проявления индивидуальности. Его главная цель заключается в развитии у подрастающего поколения потребности и готовности к продуктивному взаимодействию с людьми и группами независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззренческих позиций и особенностей поведения [1, с. 3].

Именно поэтому чисто «урочный» или событийный подход к воспитанию толерантности оказывается малоэффективным. Ребенок младшего школьного возраста усваивает социальные нормы не столько из дидактических бесед, сколько из «скрытого учебного плана» – атмосферы,

царящей в школе, стиля общения учителя, способов разрешения конфликтов, невербальных реакций взрослых на проявления «инаковости». Когда декларируемые на уроках ценности уважения расходятся с реальной практикой школьной жизни, формируется цинизм и формальное отношение. Следовательно, единственным действенным решением является создание целостной толерантной образовательной среды.

Толерантность (от лат. tolerantia – терпение) – понятие многогранное. В Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО (1995) оно определяется как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности». Это не пассивное терпение или безразличие, а активная жизненная позиция, основанная на признании прав и основных свобод человека [3, с. 2].

Применительно к младшему школьному возрасту толерантность подразумевает:

– уважение прав другого и признание его собственного мнение, внешности, особенности поведения (при условии, что они не нарушают права окружающих);

– способность к эмпатии – сопереживанию и понимание чувств другого человека;

– готовность к сотрудничеству и диалогу со сверстниками, независимо от их национальной, религиозной, социальной принадлежности, физических и интеллектуальных особенностей;

– умение конструктивно разрешать конфликты без применения агрессии и унижения достоинства оппонента;

– открытость к познанию других культур, традиций, ценностей.

Поступление младшего школьника в школу знаменует переход от «Я» к «Мы»: у ребенка возникает мощная потребность в принадлежности к группе (классу) и развивается чувство коллективизма, которое важно направить не на противопоставление «мы – они», а на сплочение разнородного коллектива на основе общих целей и уважения к индивидуальности каждого. Природная любознательность и познавательная активность младших школьников, их интерес к миру можно и нужно использовать для воспитания уважения к другим культурам и народам.

Толерантность не может воспитываться исключительно на уроках или в ходе отдельных мероприятий. Она должна быть «вплетена» в саму ткань школьной жизни, стать неотъемлемой частью образовательной среды. Эта среда включает несколько компонентов.

1. Ценностно-смысловой компонент. Школа должна декларировать принципы толерантности, уважения человеческого достоинства, неприятия любой формы дискриминации.

2. Содержательный компонент. Интеграция идей толерантности в содержание учебных предметов:

– литературное чтение: обсуждение поступков героев, их мотивов, взаимопомощи, сострадания, изучение сказок и мифов народов мира;

– окружающий мир: темы многообразия природы и культур, знакомство с традициями народов России и мира, основами прав человека;

– русский язык: работа с текстами соответствующей тематики, развитие речи через обсуждение нравственных дилемм;

– технология, ИЗО: совместные творческие проекты, знакомство с народными промыслами и искусством разных стран.

3. Коммуникативный компонент. Стиль общения между всеми участниками образовательного процесса (учитель – ученик, ученик – ученик, учитель – родитель) должен быть диалогичным, уважительным, партнерским. Педагог создает атмосферу психологической безопасности, где каждый ребенок имеет право на голос и ошибку.

4. Работа с родителями. Воспитание толерантности не может быть успешным без взаимодействия с семьей. Семейные установки часто являются определяющими для ребенка. Формы работы с родителями:

– родительские собрания на темы: «Воспитание толерантности в семье», «Как говорить с ребенком о различиях между людьми»;

– совместные детско-родительские мероприятия: фестивали семейных традиций, праздники, спортивные соревнования;

– индивидуальные консультации психолога и педагога;

– информационные стенды и буклеты с рекомендациями [3, с. 4].

Таким образом, воспитание толерантности в начальной школе – это не набор отдельных мероприятий, а системная работа по конструированию образовательной среды, интегрирующей ценностный, содержательный и коммуникативный компоненты. Однако ключевым, системообразующим элементом этой среды является сам педагог. Его собственная толерантность, эмпатия, способность к рефлексии и умение выстраивать диалог в поликультурном пространстве класса выступают главным инструментом и самым убедительным примером для подражания. В конечном счете именно профессиональная и личностная позиция учителя определяет, станет ли школьная среда реальным пространством принятия и уважения или останется лишь площадкой для формального проведения тематических классных часов.

Список литературы

1. Баранова О.И. Система работы учителя начальных классов по воспитанию толерантности младших школьников / О.И. Баранова, И.А. Десятниченко // ИСОМ. – 2016. – №2–2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-raboty-uchitelya-nachalnyh-klassov-po-vospitaniyu-tolerantnosti-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 11.09.2025). DOI 10.17748/2075-9908-2016-8-2/2-128-133. EDN TSMZCQ

2. Изосимова Д.В. Формирование толерантности у младших школьников как психолого-педагогическая проблема / Д.В. Изосимова, И.В. Дуда // Молодой ученый. – 2019. – №38 (276). – С. 156–159 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/276/62450/ (дата обращения: 18.09.2025). EDN PHKQDY

3. Огольцова Е.Г. К вопросу о толерантности в образовательном процессе / Е.Г. Огольцова, А.П. Блинникова, К.В. Меновщикова // Молодой ученый. – 2020. – №15 (305). – С. 284–286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/305/68695/ (дата обращения: 11.09.2025). EDN STAZNP

4. Селюкова Е.А. Воспитание толерантных взаимоотношений в школе / Е.А. Селюкова, М.Н. Фокина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Международной научной конференции (г. Уфа, март 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 103–105 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3587/ (дата обращения: 16.09.2025). EDN VTGSOL

5. Шабалина Ю.В. Воспитание толерантности младших школьников: современное состояние проблемы / Ю.В. Шабалина, О.И. Димова // Молодой ученый. – 2020. – №50 (340). – С. 518–520 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/340/76346/ (дата обращения: 16.09.2025). EDN TMIEVI

Шорина Валерия Алексеевна
студентка
Научный руководитель
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ 5–6 ЛЕТ

Аннотация: *в статье рассматриваются основные формы организации оздоровительной деятельности с детьми 5–6 лет в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Особое внимание уделяется значению физического развития в старшем дошкольном возрасте как основе формирования здорового образа жизни. Описаны наиболее эффективные формы оздоровительной работы: физкультурные занятия, утренняя гимнастика, подвижные игры, прогулки на свежем воздухе, гимнастика после сна и закаливающие процедуры. Подчёркивается важность взаимодействия педагогов, родителей и медицинских работников в укреплении здоровья детей. Отмечается, что систематическая и комплексная организация оздоровительной деятельности способствует формированию у дошкольников устойчивого интереса к физической активности и заботе о собственном здоровье.*

Ключевые слова: *оздоровительная деятельность, дети 5–6 лет, дошкольное образование, физическое развитие, здоровый образ жизни.*

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования одной из приоритетных задач является сохранение здоровья детей в процессе обучения и воспитания.

Период 5–6 лет является временем активного физического развития, становления двигательных навыков и укрепления иммунной системы. Именно в этом возрасте формируются основы здорового образа жизни, которые в будущем определяют общее качество жизни человека. Эффективность оздоровительной работы во многом зависит от целенаправленной систематической воспитательно-образовательной работы в дошкольном образовательном учреждении.

Однако современная практика показывает, что наличие в арсенале педагогов множества форм оздоровительной работы само по себе не гарантирует успеха. Ключевая проблема заключается в переходе от простого набора мероприятий к созданию целостной, системной и педагогически осмысленной здоровьесберегающей среды. Цель данной статьи – проанализировать основные формы оздоровительной деятельности и показать, каким образом их интеграция и комплексное применение способствуют формированию основ здорового образа жизни у детей 5–6 лет.

Изучением данным вопросом занимались многие исследователи, среди которых можно выделить: А.А. Бодалев, А.Л. Венгер, М.И. Лисина и др.

Опираясь на труды отечественных психологов, можно утверждать, что эффективность оздоровительной работы определяется не столько количеством проведенных мероприятий, сколько формированием у ребенка осознанной потребности в здоровом образе жизни [5]. Это означает, что задача педагога – не просто «провести гимнастику», а сделать ее интересной и желанной для ребенка, превратив физическую активность из обязанности в увлекательную игру.

Работы О.А. Князевой, И.М. Новиковой и др. показывают, что уже в дошкольном возрасте у детей появляется устойчивый интерес к своему здоровью. Данное отношение является фундаментом, на котором строится потребность ребенка в здоровом образе жизни.

Традиционно считается, что занятие по физической культуре является основной формой организованного, систематического обучения детей двигательным умениям и навыкам. Оно проводится, согласно образовательной программе, 2–3 раза в неделю и включает в себя: общеразвивающие упражнения, подвижные игры, упражнения с предметами (мячами, скакалками, обручами), элементы спортивных игр.

Следующей формой организации оздоровительной деятельности старших дошкольников рассмотрим утреннюю гимнастику. Это один из самых распространённых и действенных видов оздоровительной работы. Проводится ежедневно после пробуждения или прихода детей в группу. Продолжительность – 7–10 минут. Гимнастика активизирует организм, улучшает кровообращение и способствует формированию правильной осанки. Гимнастика после дневного сна направлена на постепенное приведение организма в активное состояние. Обычно включает спокойные упражнения с элементами дыхательной гимнастики и самомассажа. Подвижные игры проводятся ежедневно в процессе свободной и организованной деятельности. Они являются естественной формой двигательной активности детей и способствуют не только физическому развитию, но и формированию навыков общения, дисциплины, умения действовать по правилам.

Прогулки на свежем воздухе является ежедневной формой оздоровления, в том числе в холодное время года. Во время прогулок дети не только двигаются, но и закаливаются. Особое внимание необходимо уделять организации подвижных и сюжетно-ролевых игр, наблюдений за природой.

Так же следует помнить, что эффективность оздоровительной работы напрямую зависит от педагогов, родителей и медицинских специалистов. Воспитатель должен не только организовывать физическую активность, но и формировать у детей интерес к движению, поддерживать положительный эмоциональный фон и учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Медицинский работник – контролирует состояние здоровья, участвует в планировании закаливающих мероприятий и следит за их выполнением. Родители должны быть партнёрами в этом процессе: продолжать оздоровительные процедуры дома, обеспечивать режим дня, полноценное питание и активный досуг.

Таким образом, анализ основных форм оздоровительной работы показывает, что их эффективность достигается не за счет изолированного применения, а благодаря их системной интеграции в единый образовательный процесс. Физкультурное занятие формирует базовые двигательные навыки; утренняя гимнастика и гимнастика после сна поддерживают тонус в течение дня; подвижные игры на прогулке позволяют реализовать потребность в движении в свободной форме. Ключевым условием успеха этой системы является создание единого здоровьесберегающего пространства, которое объединяет усилия педагогов, медицинских работников и, что особенно важно, родителей. Только в этом случае формируется не просто набор полезных привычек, а целостная культура отношения к собственному здоровью, которая становится фундаментом для всей последующей жизни человека.

Список литературы

1. Антропова М.В. Физическое развитие ребенка / М.В. Антропова. – М.: Просвещение, 2009. – 249 с.

2. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: МОДЭК, 1996. – 256 с.

3. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика / А.Л. Венгер. – В 2 ч. Ч. 1. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.

4. Илиппова С.О. Физическое воспитание и развитие дошкольников / С.О. Илиппова. – М.: Академия, 2009. – С. 224–226.

5. Князева О.А. Я, ты, мы: социально-эмоциональное развитие детей от 3 до 6 лет / О.А. Князева. – М.: Просвещение, 2005. – 128 с.

6. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: МОДЭК, 1997. – 384 с.

7. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников / И.М. Новикова. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 96 с.

8. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э.Я. Степаненкова. – М.: Академия, 2006. – 368 с. EDN QVAFTX

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/ (дата обращения: 11.09.2025).

10. Шебеко В.Н. Физическое воспитание дошкольников / В.Н. Шебеко. – М.: Академия, 2000. – 176 с. EDN VTEBEP

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА К РЕАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Алисманова Ульяна Сергеевна
магистрант
Научный руководитель
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ: ФАКТОРЫ РИСКА И ПОТЕНЦИАЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация: *работа в коррекционной школе сопровождается высокими нагрузками и рисками профессионального выгорания, которое отражается не только на качестве образовательного процесса, но и на психологическом благополучии детей. Целью исследования стало выявление доминирующих симптомов и организационных факторов профессионального выгорания у педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ. В исследовании приняли участие 30 педагогов ГОУ ТО «Тульский областной центр образования». Применялись методики MBI К. Маслач, опросник В.В. Бойко, авторская анкета для анализа организационной среды и методика А.Н. Лутошкина. Результаты показали высокий уровень эмоционального истощения, деперсонализации и редукции достижений, обусловленных в первую очередь организационными факторами. Результаты исследования позволяют предположить, что высокий уровень выгорания педагогов является существенным фактором риска, способным негативно влиять на учебную мотивацию, повышать тревожность и тормозить социализацию обучающихся с ОВЗ. Сделан вывод о необходимости разработки и внедрения комплексных программ управленческой профилактики выгорания как условия качества коррекционного образования.*

Ключевые слова: *профессиональное выгорание, педагоги, обучающиеся с ОВЗ, психологическое благополучие, коррекционная школа, образовательный процесс, кадровые риски.*

В последние годы образовательная система Российской Федерации сталкивается с интенсивными трансформациями, что особенно сказывается на деятельности специалистов, обучающих детей с особыми образовательными потребностями. Современные стандарты образования,

установленные на федеральном уровне (ФГОС ОВЗ), требуют, чтобы преподаватели создавали развивающую среду, способствующую всестороннему росту учащихся: сюда включаются не только овладение учебными компетенциями, но и формирование личностных и социальных навыков. При этом работа с учениками, у которых наблюдаются сложные нарушения развития, нередко сопряжена с необходимостью индивидуализации образовательного маршрута, что приводит к возрастанию педагогической и эмоциональной нагрузки.

Особую сложность для педагогов составляет постоянное взаимодействие с представителями других профессий (логопедами, психологами, дефектологами) и регулярное общение с родителями, чье участие во многом определяет успешность инклюзивного процесса. В условиях, когда учителю требуется одновременно решать широкий спектр специализированных задач и поддерживать высокий уровень личной вовлечённости, возрастает риск развития профессионального истощения. Это состояние представляет собой не только психологическую проблему отдельного специалиста, но рассматривается исследователями как кадровый вызов для образовательных организаций в целом, влияющий на стабильность работы коллектива, а также на качество и безопасность обучающей среды.

Конечно, в системе коррекционного образования эмоциональная вовлечённость педагога приобретает особую значимость, поскольку напрямую связана с эффективностью социализации обучающихся с ОВЗ. Если специалист испытывает признаки выгорания, это может сказаться на его способности реализовывать индивидуальный подход, сохраняя необходимый баланс между профессиональными требованиями и сохранением собственного психического ресурса. Проблема профессионального выгорания обуславливает снижение мотивации, приводит к росту текучести кадров и препятствует формированию эффективных межличностных отношений внутри коллектива, что влияет как на образовательные результаты, так и на психологический климат среди учеников и педагогов.

В этих условиях особую актуальность приобретают исследования, направленные на разработку эффективных стратегий профилактики профессионального выгорания среди педагогических работников коррекционных школ. Создание условий для психологической поддержки, совершенствование организации труда и повышение уровня специальной подготовки кадров могут стать ключевыми направлениями повышения устойчивости педагогов, чья деятельность играет критически важную роль в формировании успешной инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ.

Целью статьи является выявление доминирующих симптомов и организационных факторов профессионального выгорания педагогов, работающих в условиях коррекционной школы, а также анализ потенциальных рисков, которые данное явление представляет для психологического благополучия обучающихся с ОВЗ на основе результатов эмпирического исследования.

Явление профессионального выгорания впервые было концептуализировано и систематизировано Г. Фрейденбергером в 1974 году, после чего его теоретические основания были существенно доработаны в трудах К.

Маслач, С. Джексон и ряда других зарубежных исследователей [2]. Сегодня ключевой для научного анализа выгорания считается модель, включающая три взаимосвязанных компонента: эмоциональное истощение, феномены отчуждённости (или деперсонализации), а также снижение субъективной оценки собственных профессиональных результатов [7]. В российской научной традиции эта концепция была не только интегрирована, но и значительно расширена такими учёными, как В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Л.М. Митина [1].

В сфере коррекционного образования проблема профессионального выгорания становится максимально острой. Здесь специалисты взаимодействуют с обучающимися, требующими постоянной эмоциональной поддержки и индивидуального подхода, что неизбежно ведёт к существенным психологическим затратам со стороны педагогов [3]. Недостаток внутренней эмоциональной включённости неизбежно сказывается на атмосфере в классе: учащиеся чаще сталкиваются с повышенной тревожностью, у них ослабляется мотивация к обучению и замедляется процесс адаптации в коллективе [5; 6]. Поэтому выгорание сотрудников специальных школ рассматривается не только через призму индивидуальной уязвимости, но и как организационный фактор, непосредственно определяющий психологическое состояние и успешность социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [4].

Эмпирическая база работы – Государственное образовательное учреждение Тульской области «Тульский областной центр образования». В исследовании приняли участие 30 педагогов.

Использовались следующие диагностические методики:

1) MBI (Maslach Burnout Inventory) в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой для оценки трех компонентов выгорания;

2) методика В.В. Бойко для анализа фаз (напряжение, резистенция, истощение) и симптомов выгорания;

3) авторская анкета «Анализ организационной среды школы» для выявления восприятия педагогами организационных факторов риска;

4) методика А.Н. Лутошкина «Оценка психологического климата» для определения уровня сплоченности коллектива.

Диагностика проводилась в 2023–2024 учебном году в рамках констатирующего этапа эксперимента.

Авторская анкета «Анализ организационной среды школы» представляла собой опросник из 20 утверждений, направленный на оценку восприятия педагогами ключевых организационных факторов риска. Респондентам предлагалось оценить свое согласие с утверждениями по 5-балльной шкале Лайкерта. Анкета включала следующие шкалы: «Удовлетворенность системой мотивации», «Уровень бюрократической нагрузки», «Качество коммуникаций в коллективе», «Восприятие поддержки со стороны администрации».

Следует отметить, что выборка (N = 30) является ограниченной, и полученные результаты следует рассматривать как пилотажные, требующие дальнейшего подтверждения на более репрезентативной группе.

Данные, полученные с использованием диагностического инструментария MBI, выявили тревожные тенденции в сфере эмоционального

состояния педагогов. Среднее значение по шкале эмоционального истощения достигло 28,1, что соответствует выраженному уровню; при этом в группу риска вошли около 37% работников образовательной организации. Показатели по компоненту деперсонализации также оказались высокими: средний балл составил 12,5, а проявления эмоционального отчуждения были характерны для примерно трети испытуемых (33%). Наиболее острый аспект касается редукции профессиональных достижений, где почти половина опрошенных (47%) отмечают у себя переживание профессиональной неуспешности.

Использование методики В.В. Бойко позволило обнаружить доминирование стадии резистенции, характерное для 83% респондентов. Данная фаза, как правило, проявляется формальным подходом к выполнению профессиональных обязанностей и тенденцией к экономии эмоциональных ресурсов. Вместе с тем у 63% педагогов диагностирована фаза истощения, что свидетельствует о переходе стрессового состояния на уровень психосоматических нарушений.

Анализ данных, полученных с помощью авторской анкеты, позволяет выделить следующие проблемные позиции в организационной среде. Прежде всего, педагоги демонстрируют низкую удовлетворённость существующей системой стимулирования труда, средний показатель по этому параметру составил лишь 1,9 балла. Дополнительное напряжение создают бюрократическая нагрузка и высокий объём работы, что отражается в значении 2,4 балла. Кроме того, указано на недостаточную степень поддержки внутри коллектива и низкую сплочённость работников.

При применении методики А.Н. Лутошкина было установлено преобладание моделей поведения «Мерцающий маяк» и «Мягкая глина», что свидетельствует о неустойчивости корпоративных связей и отсутствии полноценного профессионального сообщества среди педагогов.

Анализ собранных результатов позволяет выстроить логическую взаимосвязь между выраженными признаками выгорания у педагогов и потенциальными негативными изменениями в образовательной динамике детей. Теоретические модели и практический опыт показывают, что в условиях, когда учитель испытывает недостаток эмоциональных ресурсов, в классной среде могут возникать такие риски, как ослабление учебной мотивации школьников и снижение их вовлеченности в учебный процесс. Как следствие, может возрастать общая тревожность и снижаться чувство психологической защищенности, что отрицательно сказывается на атмосфере внутри класса и замедляет процесс освоения социальных умений.

Выявленные тенденции подтверждают положение о том, что эмоциональное благополучие педагогического коллектива неразрывно связано с успешной адаптацией и личностным ростом обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Эти выводы соотносятся с результатами отечественных исследований, в частности работой Л.М. Митиной (2008), в которых подчёркивается определяющая роль личности учителя для образовательной успешности и психологического комфорта учеников.

Обнаруженные закономерности подтверждают предположение, что профессиональное выгорание работников образовательной сферы

следует рассматривать как значимый системный вызов кадровой политике, способный серьезно осложнять достижение целевых показателей обучения. В случае детей с ограниченными возможностями здоровья эмоциональное неблагополучие педагога становится дополнительным фактором риска: учитель, утративший внутренние ресурсы, не только утрачивает способность эффективно поддерживать и социализировать обучающихся, но и может формировать атмосферу безразличия и формального отношения, что ведёт к подрыву доверительных отношений и нивелирует роль образования как средства личностного роста.

Анализ источников профессионального выгорания выявил превалирование организационных детерминант, среди которых важнейшими выступают избыточные нагрузки, отсутствие эффективной системы мотивации и слабая консолидация педагогического коллектива. Индивидуальные различия сами по себе не выступают главными катализаторами стрессовых явлений. В связи с этим эффективные меры по снижению масштабов выгорания требуют комплексного управленческого подхода, включая совершенствование рабочей среды, социальных гарантий и корпоративной поддержки, а не сводятся лишь к психологическим интервенциям адресного характера.

В результате проведённого анализа можно сформулировать следующие выводы.

Во-первых, исследование эмпирически подтвердило высокую частоту проявлений профессионального выгорания среди педагогов коррекционной школы. Эмоциональное истощение и деперсонализация зафиксированы у более трети специалистов, а с проблемой редукции профессиональных достижений сталкивается почти половина опрошенных. Ключевыми факторами риска выступают недостатки организационного порядка: чрезмерная бумажная нагрузка, непрозрачная система мотивации и дефицит командного сотрудничества.

Во-вторых, выявленный уровень выгорания педагогов создает системные риски для психоэмоционального благополучия обучающихся с ОВЗ, что может проявляться в снижении их учебной мотивации и замедлении социальной адаптации. Это предположение, основанное на анализе состояния педагогов, обуславливает необходимость дальнейших комплексных исследований, включающих диагностику не только педагогов, но и обучающихся. Следовательно, система управления рисками профессионального выгорания должна стать неотъемлемой частью системы контроля качества образовательного процесса.

В-третьих, результаты исследования имеют прямую практическую значимость. Они могут быть использованы администрацией коррекционных школ при разработке целевых программ профилактики выгорания, направленных на оптимизацию нагрузки, совершенствование системы стимулирования, развитие профессиональных сообществ и внедрение практик нематериального признания педагогических достижений.

Список литературы

1. Акинфиева Н.В. Мониторинг как один из методов управления качеством образования / Н.В. Акинфиева, А.А. Владимирова // Новые исследования в образовании. – 2002. – №1. – С. 5–12.

2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2017. – 363 с.

3. Березовская Р.А. Психология профессионального здоровья за рубежом: современное состояние и перспективы развития / Р.А. Березовская // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. №26. – С. 1. EDN QBGZID

4. Макарова Г.А. Синдром эмоционального выгорания / Г.А. Макарова. – М.: Речь, 2005. – 128 с.

5. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. вузов / Н.Г. Осухова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 288 с. EDN QXZPPF

6. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / под ред. Л.М. Митиной. – 3-е изд., стер. – М.: МПСИ; Флинта, 2003. – 184 с.

7. Чернов В.А. Управление рисками: учеб. пособие / В.А. Чернов. – М.: Проспект, 2007. – 160 с.

Волоскова Анастасия Дмитриевна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация: *статья посвящена вопросу анализа проблемы влияния профессионального выгорания педагога на учебную деятельность и личностное развитие младшего школьника. Рассматриваются ключевые компоненты синдрома выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений) и анализируются психологические механизмы, посредством которых каждый из них воздействует на формирование учебной мотивации, самооценки и коммуникативных навыков учащихся начальных классов. Обосновывается, что эмоциональное состояние учителя является значимым фактором образовательной среды, влияющим на успешность адаптации ребенка к школе.*

Ключевые слова: *профессиональное выгорание, младший школьник, учитель начальных классов, учебная деятельность, эмоциональное истощение, деперсонализация, образовательная среда.*

В современной образовательной парадигме фигура учителя начальных классов рассматривается как ключевой фактор, определяющий успешность адаптации ребенка к школе и формирование основ его учебной деятельности. Профессионализм и личностные качества педагога создают ту образовательную среду, в которой раскрывается потенциал каждого ученика. Однако интенсивный характер педагогического труда, сопряженный с высоким эмоциональным напряжением и ответственностью, делает учителя уязвимым для синдрома профессионального выгорания [7].

В психологии труда накоплен значительный массив исследований, посвященных факторам и симптомам выгорания педагогов [2; 3; 7]. В то же время научная проблема заключается в том, что влияние этого состояния на учеников зачастую рассматривается в общем виде. Недостаточно изученными остаются конкретные психологические механизмы, посредством которых каждый из компонентов выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация) трансформируется в факторы, негативно влияющие на учебную мотивацию, самооценку и когнитивное развитие именно младшего школьника, для которого учитель является референтной фигурой.

Целью данной статьи является теоретический анализ механизмов влияния профессионального выгорания педагога на успешность учебной деятельности и личностные характеристики младшего школьника.

Синдром профессионального выгорания представляет собой трехкомпонентную структуру, включающую эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений [11]. Рассмотрим, как каждый из этих компонентов проявляется во взаимодействии с учениками начальных классов.

1. Эмоциональное истощение. Данный компонент проявляется в ощущении опустошенности и усталости от контактов с людьми. Эмоционально истощенный учитель теряет способность к эмпатии и эмоциональной отзывчивости [2]. Для младшего школьника, который познает мир через эмоциональный отклик взрослого, это означает попадание в «эмоциональный вакуум». Механизм влияния здесь двоякий. Во-первых, ребенок, не получая от учителя эмоционального подкрепления (радости от его успехов, сочувствия при неудачах), теряет внутреннюю мотивацию к учебной деятельности. Во-вторых, как отмечает Г.М. Андреева, эмпатия развивается через подражание; ученик, сталкиваясь с эмоциональной холодностью, не учится распознавать и адекватно выражать собственные и чужие эмоции, что тормозит развитие его эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков [10].

2. Деперсонализация. Этот компонент выражается в циничном, безразличном, а порой и негативном отношении к субъектам своей деятельности [11]. Учитель начинает воспринимать учеников не как личностей, а как обезличенные «объекты», к которым нужно применить определенные педагогические манипуляции. Основной механизм влияния на младшего школьника здесь – атака на его формирующуюся «Я-концепцию». В этом возрасте самооценка ребенка напрямую зависит от оценки референтного взрослого. Негативные или безразличные оценки со стороны педагога («вечно ты не стараешься», «от тебя одни проблемы») интериоризируются ребенком, формируя у него заниженную самооценку, «выученную беспомощность» и страх перед учебными задачами [9]. Как показывают исследования Б.А. Вяткина, тревожность учеников напрямую коррелирует с уровнем выгорания их учителей [4].

3. Редукция профессиональных достижений. Этот компонент проявляется в занижении собственных успехов, потере веры в свою профессиональную компетентность. Учитель перестает видеть смысл в своей работе, относится к ней формально. Механизм влияния – трансляция

формального отношения к учебному процессу. Ученики чутко улавливают незаинтересованность педагога. Урок превращается из совместного познавательного акта в рутинное отбывание времени. Это неизбежно ведет к снижению познавательной активности школьников, падению интереса к предмету и, как следствие, к снижению успеваемости [3; 7].

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что профессиональное выгорание педагога является не просто его личной проблемой, а значимым деструктивным фактором образовательной среды, напрямую влияющим на младшего школьника. Выявлены следующие ключевые механизмы этого влияния.

1. Эмоциональное истощение учителя приводит к дефициту эмоционального отклика, что тормозит развитие эмпатии и снижает учебную мотивацию ребенка.

2. Деперсонализация проявляется в негативном или безразличном отношении, что напрямую подрывает формирующуюся самооценку и порождает тревожность у ученика.

3. Редукция достижений педагога транслируется в формальное отношение к урокам, что ведет к угасанию познавательной активности школьников.

Таким образом, проблема профилактики и коррекции профессионального выгорания учителей начальных классов приобретает особую остроту, поскольку от ее решения зависит не только психологическое здоровье самих педагогов, но и успешность вхождения целого поколения детей в систему школьного образования.

Список литературы

1. Баранов А.А. Стресс-толерантность педагога: теория и практика / А.А. Баранов. – М.; Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2002. – 186 с. EDN TIDTZP

2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинъ, 1996. – 472 с.

3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с. EDN QXSISV

4. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей начальных классов / Б.А. Вяткин // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С. 18–26. EDN NBEUVZ

5. Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии / Л.Я. Дорфман. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 280 с. EDN QXLTJL

6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с. EDN RZYUSP

7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с. EDN QTJOBP

8. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с. EDN XUDEUH

9. Рыльская Е.А. Эмоциональное выгорание учителя как фактор деформации педагогического общения / Е.А. Рыльская // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2018. – Т. 11. №1. – С. 96–104.

10. Федоренко Е.Ю. Взаимосвязь профессионального выгорания учителей и школьной тревожности учащихся начальных классов / Е.Ю. Федоренко // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. №2. – С. 37–46.

11. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. The Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996. 52 p.

Гладнева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация: *в статье предпринята попытка описать и структурировать содержание профессионального умения проводить анализ художественного произведения на уроках литературного чтения. Описаны также трудности формирования этого комплексного умения у студентов педагогического вуза – будущих учителей начальных классов.*

Ключевые слова: *школьный анализ художественного произведения, уроки литературного чтения, профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов.*

Работа с текстом художественного произведения занимает основное место в структуре уроков литературного чтения. От того, насколько глубоко и разносторонне будет представлен этот анализ для младших школьников, зависит их уровень литературного развития, а также эффективность нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения. Соответственно, умение проводить анализ художественного произведения – одно из основных профессиональных умений, которые необходимо освоить будущим учителям начальной школы за время профессиональной подготовки.

Однако, как показывает практика преподавания в педагогическом вузе, формирование этого комплексного умения сопряжено со значительными трудностями. Ключевое противоречие заключается в необходимости научить студента переходить от академического, литературоведческого анализа, освоенного им в курсе теории и истории литературы, к его методической адаптации и трансформации в логику урока, доступную для восприятия младшего школьника. Цель данной статьи – структурировать содержание этого профессионального умения и проанализировать основные барьеры, возникающие при его формировании.

О значимости и сложности формирования данного умения неоднократно упоминается в научной и методической литературе. Большое внимание вопросам подготовки будущих учителей начальных классов к проведению анализа художественного произведения на уроках литературного чтения уделяется в трудах О.В. Сосновской, Т.В. Рыжковой, М.П. Воюшиной, Н.Н. Светловской, Т.С. Пиче-Олл и др. [1; 3–5].

Умение проводить анализ художественного произведения на уроках литературного чтения – сложное профессиональное умение, оно складывается из комплекса следующих составляющих:

1. Умение выполнять литературоведческий анализ художественного произведения. Такой анализ необходим при подготовке к уроку. Он позволяет выявить особенности содержания и формы произведения, раскрыть замысел автора, наметить значимые места в развитии сюжета, осмыслить систему художественных образов и роль каждого их них в раскрытии идеи произведения, увидеть особенности языка и стиля. Литературоведческий анализ, как правило, проводится по четко выстроенному плану, в котором последовательно выделяются аспекты содержания произведения (тема, идея, проблематика) и художественной формы (композиция, сюжет, художественные образы, языковые особенности).

2. Умение выстроить логику анализа художественного произведения для изучения его младшими школьниками на уроке литературного чтения. Логика анализа художественного произведения, как правило, отражена в образовательной программе (рабочей программе по литературному чтению) и в учебнике по литературному чтению. Соответственно, учитель при проведении урока не «изобретает» логику анализа художественного произведения с нуля. Но для того, чтобы работа на уроке не противоречила концепции, изложенной в образовательной программе и в учебнике, необходимо соотнести собственное понимание художественного замысла и воплощения этого замысла через используемые писателем художественные средства с концепцией составителей программы. Здесь важно определить: что будет самым главным при изучении художественного произведения на уроке. Отсюда будет зависеть и проектирование целей урока, и построение всего урока, не только анализа художественного произведения. Самая большая трудность в проектировании общей концепции анализа художественного произведения – то, что логика анализа художественного произведения существенно отличается от логики традиционного литературоведческого анализа.

На существование такого отличия неоднократно обращали внимание и О.В. Сосновская, М.П. Воюшина [1; 5] и другие методисты. Отсюда возникла существующая в методике начального литературного образования концепция выделение следующий направлений анализа художественного произведения в начальной школе: анализ развития действия, анализ художественных образов, анализ языка и стиля, проблемный анализ. Но знание студентом особенностей каждого вида анализа лишь косвенно сможет помочь ему построить общую логику анализа конкретного произведения. Осложняет работу необходимость учета жанровых особенностей при анализе произведения на уроках литературного чтения. Получается, что в методике обучения студентов – будущих учителей начальных классов – логике анализа художественного произведения на уроках литературного чтения приходится просто называть различные подходы к работе и направления такой работы, но это не поможет студенту ответить на вопрос: как, в какой последовательности надо выстроить анализ, чтобы за время, отведенное для анализа художественного произведения на уроке, максимально глубоко раскрыть перед младшими школьниками весь содержательный и эстетический потенциал конкретного шедевра литературного искусства. Единственное, о чем можно с уверенностью говорить при обучении построения общей концепции анализа – это то, что анализ

художественного произведения на уроке литературного чтения должен заканчиваться осмыслением идеи художественного произведения, даже если этот анализ начинался как раз с выделения этой идеи. В таком случае осмысление идеи будет осуществляться на более глубоком уровне.

3. Умение конкретизировать общую логику анализа посредством предварительного (на этапе подготовки к уроку) формулирования вопросов для беседы по произведению, подбора различных приемов анализа и расположения вопросов и различных видов работы в ходе урока в соответствии с выстроенной ранее общей логикой анализа. Здесь на помощь учителю придут вопросы к тексту, предлагаемые авторами учебников. Но дело в том, что таких вопросов может оказаться совсем немного, и учителю их может быть явно недостаточно. Кроме того, анализ художественного произведения на уроке литературного чтения должен представлять собой свободное совместное рассуждение учителя и учащихся над прочитанным вслух. Без подробного продуманного заранее перечня вопросов и заданий, представленного в разработке урока, выстроить такое свободное рассуждение будет крайне затруднительно, особенно если педагог только начинает свою профессиональную деятельность.

4. Умение оперативно реагировать на ответы детей на заранее спроектированные вопросы. Это умение будет востребовано непосредственно при реализации урока. Чтобы совместное размышление учителя и учащихся нал произведением вслух на уроке получилось, нужно не просто соглашаться или не соглашаться с ответами учащихся, не просто уметь оценить эти ответы, но и живо, непосредственно реагировать на мысли детей, звучавшие в их ответах, развивать эти мысли, что поможет ребенку увидеть не только фактический смысл, но и контекст произведения, осознать каждому из учеников собственное отношение к прочитанному.

Как показывает опыт проведения занятий по методике начального литературного образования со студентами 2–3 курсов очной и заочной форм обучения в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого, освоить такое умение студентам, как правило, бывает достаточно сложно в том случае, если они сами поверхностно разобрались в произведении, если формально подошли к подготовке урока, просто взяв за основу уже готовую концепцию, выстроенную в учебнике и в методических рекомендациях, не прочувствовали всей глубины и эстетической выразительности произведения, не знакомы или плохо знакомы с реалиями, изображенными в произведении, или с историей создания произведения.

Необходимо также отметить, что анализ художественного произведения невозможен без творческого осмысления прочитанного. Здесь важно учитывать, что творческий подход к чтению и анализу художественного произведения значим как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Получается, что учителю начальных классов в профессиональной деятельности нужно не только самому обладать способностью применять творческий подход к анализу художественного произведения, но и научить этому младших школьников. По мнению Г.М. Первовой, задача учителя – «поддерживать естественный ход интеллектуально-эмоционального развития детей посредством точной организации и научного

управления процессом чтения как общения с учётом специфики литературного учебного материала и законов восприятия искусства, постепенного увеличения самостоятельности в читательской деятельности детей» [2, с. 209].

Таким образом, формирование у будущих учителей начальных классов умения проводить анализ художественного произведения – это сложная методическая задача, требующая перехода от простого освоения отдельных видов анализа к развитию способности методической трансформации литературоведческих знаний. Практика показывает, что без целенаправленной работы по преодолению разрыва между академической и школьной логикой анализа невозможно подготовить профессионалов, способных не просто передавать знания, а организовывать на уроке живой диалог ребенка с текстом, что и является главной целью литературного образования.

Список литературы

1. Воюшина М.П. Модернизация литературного образования и развития младших школьников / М.П. Воюшина. – СПб.: Сударыня, 2007. – 318 с. EDN QWGWNP

2. Гареева Г.Ф. Проблемы анализа художественного произведения в школе / Г.Ф. Гареева // Вестник Башкирского университета. – 2008. – №1. – С. 209–219. EDN IPVFDR

3. Рыжкова Т.В. Литературное развитие младших школьников: учебное пособие / Т.В. Рыжкова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 381 с.

4. Светловская Н.Н. Методика обучения творческому чтению: учеб. пособие для вузов / Н.Н. Светловская, Т.С. Пичеоол. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 305 с. EDN CAZVKR

5. Сосновская О.В. Методика чтения и литературы // Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В.Сосновская. – М.: Академия, 2008. – С. 77–194.

Гревцова Екатерина Владимировна
канд. пед. наук, доцент, преподаватель,
заместитель директора института Детства
Паршина Татьяна Романовна
студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИМИТАЦИОННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: *актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов профессиональной ориентации старшеклассников в условиях современного образовательно-воспитательного процесса. В статье рассматривается роль имитационных игр как инструмента формирования представлений о профессии у школьников 9–11 классов. Авторы представляют теоретическое обоснование*

необходимости использования имитационных игр в процессе профессиональной ориентации старшеклассников и делают вывод о том, что имитационные игры способствуют формированию целостного представления о профессиях, развитию профессионального мышления и осознанному выбору будущей специальности.

Ключевые слова: *профессиональная ориентация, имитационные игры, старшеклассники, профессиональное самоопределение, представления о профессии, профориентационная работа.*

Подростки в выпускных классах сталкиваются с непростой задачей выбора будущей профессии. Этот процесс требует значительных усилий и не всегда проходит гладко. Уже с девятого класса школьники начинают размышлять о том, какое направление выбрать, какая профессия подойдет именно им и в каком вузе лучше всего получать образование. Для поддержки учащихся в принятии важного решения образовательными организациями организуются разнообразные мероприятия по профессиональной ориентации.

Профориентация играет ключевую роль в образовательной системе для старшеклассников, поскольку помогает сформировать реалистичное представление о существующих профессиях и способах профессионального развития. Для достижения этой цели необходимо использовать комплексный подход, включающий различные формы работы с учащимися. Профориентационная деятельность должна охватывать все аспекты профессионального самоопределения старшеклассников: от диагностики склонностей и способностей до практической пробы сил в выбранной сфере.

Как показал анализ исследований С.Н. Чистяковой, А.В. Сухарева и других ученых, современная система профориентации включает следующие эффективные методы работы: диагностические методики (тесты на определение профессиональных склонностей, способностей и интересов); просветительские мероприятия (лекции, встречи со специалистами, экскурсии на предприятия); практические занятия (профессиональные пробы, мастер-классы, стажировки); консультационная поддержка (индивидуальные и групповые консультации по вопросам профессионального выбора); игровые технологии (имитационные и профориентационные игры, тренинги).

Рассмотрим понятие «игра». Игра представляет собой особую форму деятельности, в процессе которой моделируются ситуации и условия профессиональной деятельности [2, с. 239].

По мнению С.В. Емельянова и А.Г. Ивановского для успешного выбора профессии полезны имитационные игры. Ученые рассматривают их как эффективный инструмент изучения процессов профессиональной деятельности. Н.В. Карчевская и Т.В. Сальникова подчеркивают, что имитационная игра создает условия для формирования целостного представления о профессиональной деятельности.

Для старших подростков имитационные игры представляют собой мощный инструмент профессиональной ориентации, поскольку они моделируют реальные рабочие ситуации и задачи. Имитационная игра – это

специально организованная деятельность, воспроизводящая реальные профессиональные ситуации в условной форме [3, с. 304].

Имитационная игра предоставляет возможность попробовать себя в профессии, которая интересует школьника. Например, он может мечтать стать космонавтом, но, опробовав эту профессию, используя имитационные игры, поймет, что она ему не подходит. В таком случае ему придется искать другие варианты. Поэтому важно помочь школьникам получить хотя бы общее представление о различных профессиях. Отметим, что в структуру представлений о профессии входят следующие компоненты:

– когнитивный компонент – знания о содержании профессии, необходимых качествах, условиях труда;

– эмоциональный компонент – отношение к профессии, профессиональные интересы;

– операциональный компонент – представления о трудовых действиях и операциях;

– ценностный компонент – понимание социальной значимости профессии [6, с. 496].

На уроках профессиональной ориентации важно осветить ключевые аспекты представления о профессиях, чтобы учащиеся 9–11 классов могли осознанно выбрать свой путь и не сожалели о сделанном выборе. При проведении диагностики среди старшеклассников можно выявить как положительные моменты, так и определенные трудности. Поэтому в процессе профориентации и работы с этой возрастной группой необходимо учитывать все возрастные особенности, чтобы избежать возможных проблем.

Также отметим, что в возрастной психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.) старший подростковый возраст (15–17 лет) определяется как период формирования устойчивого интереса к профессиональной деятельности; развития способности к профессиональному самоопределению; появления потребности в профессиональном самоопределении; формирования системы профессиональных ценностей [1, с. 281].

Перед проведением профориентации важно тщательно изучить возрастные особенности детей и правильно выбрать имитационные игры, которые помогут им раскрыть свой потенциал и сделать осознанный выбор в жизни. Имитационные игры позволяют: моделировать профессиональные ситуации; формировать практические навыки; развивать профессиональное мышление; создавать условия для профессиональной пробы; формировать адекватное представление о профессии.

Для эффективного знакомства детей с профессией педагогу необходимо тщательно продумать все этапы.

1. Подготовка включает создание сценария, распределение ролей среди участников и подробный инструктаж.

2. В ходе основной части дети воплощают игровые роли, решая задачи, характерные для выбранной профессии.

3. Завершается работа обсуждением результатов игры и осмыслением полученного опыта (рефлексия) [4, с. 65].

Приведем конкретный пример имитационной игры «Мой профессиональный путь».

Цель игры: Формирование осознанного подхода к выбору профессии через моделирование профессиональной деятельности и принятие карьерных решений.

Правила игры.

Участники делятся на группы по 3–4 человека. Каждая группа получает карточку с описанием профессии. Задача: изучить описание, назвать 3 главных качества, необходимых для работы и подготовить краткое представление профессии. Каждая группа кратко представляет свою профессию.

Имитационные игры являются эффективным инструментом формирования профессиональных представлений у старших подростков. Они позволяют создать условия для практического знакомства с профессией, развития профессиональных компетенций и формирования осознанного профессионального выбора.

Таким образом, отметим, что имитационные игры являются эффективным средством формирования представлений о профессии у старших подростков. В игровой форме снимается барьер страха перед ответственным выбором профессии. Учащиеся получают возможность экспериментировать с разными ролями без реальных последствий. Во время игры мозг активно вырабатывает дофамин, что обеспечивает эмоциональное закрепление полученного опыта и знаний. У учащихся возникает возможность примерить на себя профессиональные задачи и оценить свои способности в безопасной среде.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития: избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2025. – 281 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://urait.ru/bcode/562567 (дата обращения: 10.09.2025).

2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 239 с. EDN QXYCQD

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2014. – 304 с.

4. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 57–66. EDN MWHTBX

5. Пряжников Н.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник / Н.С. Пряжников, Л.С. Румянцева. – М.: Академия, 2013. – 208 с. EDN WIZYOB

6. Пряжникова Е.Ю. Профориентация: учебное пособие / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 496 с. EDN WJAPSZ

Рощеня Алла Ленстовна
канд. физ.-мат. наук, доцент, доцент
Уткина Евгения Ивановна
магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ У ПЕДАГОГОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ САМООБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *в статье на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы и нормативных документов обосновывается важность развития коммуникативных умений у педагогов в процессе самообразования. Определен состав и структура данных умений, описаны ключевые компоненты самообразовательной деятельности. По результатам пилотного исследования выявлены основные дефициты в коммуникативной компетентности педагогов. На основе этого анализа предложены и обоснованы педагогические условия, способствующие более эффективному развитию коммуникативных умений в рамках профессионального самосовершенствования.*

Ключевые слова: *педагоги, коммуникативные умения, формы самообразования.*

Современная система образования регламентируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [1], подзаконными актами, к которым относятся указы Президента РФ, Постановления правительства РФ и другие, Приказы Министерства просвещения РФ, Стандарты (ФГОС). Помимо этого, Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ утвержден Профессиональный стандарт педагога [2]. В этом документе описываются трудовые функции, дается характеристика обобщенных трудовых функций, трудовых действий, необходимых умений. В частности, педагог должен уметь:

− общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их;

− помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации;

− сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами;

− реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю и распознавать за ними серьезные личные проблемы;

− проявлять позитивное отношение к местным языковым явлениям, отражающим культурно-исторические особенности развития региона;

− поощрять формирование эмоциональной и рациональной потребности обучающихся в коммуникации как процессе, жизненно необходимом для человека.

Все эти коммуникативные умения педагога в совокупности способствуют профессиональному педагогическому общению педагога с обучающимися, коллективом, родителями, так как согласно ФГОС педагог

должен «эффективно взаимодействовать с участниками образовательных отношений».

В документах акцентируется важность конструктивного разрешения конфликтов, управления групповой динамикой и создания благоприятного психологического климата в коллективах. Эти требования обусловлены переходом к личностно-ориентированной модели образования, где профессиональная педагогическая коммуникация становится основным инструментом обучения и воспитания.

С учетом внедрения новых образовательных технологий и подходов, таких как индивидуализация обучения, цифровизация образовательной среды, необходимость в развитии коммуникативных умений у педагогов становится еще более актуальной. Эти умения помогают им адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям. Учителям необходимо осваивать варианты общения в новых форматах, таких, как проведение онлайн консультаций, участие в онлайн вебинарах и конференциях, работа с родителями и коллективами в мессенджерах, соцсетях, например, ВКонтакте, VK Teams. Общение сопровождается умениями обращаться с техникой, компьютерами.

Однако несмотря на то, что в настоящий период времени существует теоретический фундамент, раскрывающий сущность коммуникативных умений педагога, описаны методологические основы самообразования как важнейшего компонента профессионального развития, в современной педагогической науке остаётся недостаточно исследованным процесс целенаправленного формирования коммуникативных умений педагогов в контексте их самообразования в современных условиях. Возникает противоречие между возрастающими требованиями к развитию коммуникативных умений педагога и недостаточной разработанностью механизмов их целенаправленного развития средствами самообразования. Выявленное противоречие определяет проблему: каковы педагогические условия развития коммуникативных умений педагога в процессе самообразования?

В этой связи особую значимость приобретает самообразование педагога как механизм его непрерывного профессионального роста. Самообразование позволяет педагогу в том числе целенаправленно развивать коммуникативные умения, наиболее востребованные в его профессиональной деятельности, что обеспечивает гибкость общения, персонализацию и рефлексию труда.

Теоретические основы самообразования педагогов заложены в трудах И.О. Ганченко, Ю.Е. Калугина, Л.М. Кашаповой, Г.М. Коджаспировой, А.А. Леонтьева [3], А.К. Марковой, С.В. Юдаковой и др., его связь с развитием коммуникативных умений затрагивается в работах И.А. Зязюна, А.В. Мудрика, Л.А. Петровской и др.

Самообразование педагога представляет собой сложный, многоуровневый процесс, направленный на непрерывное профессиональное совершенствование. Многие исследователи считают синонимом самообразования самообразовательную деятельность и включают в нее умение организовать самого себя: уметь ставить цель и определять задачи, составлять

план действий, фиксировать результаты, сделать оценку, провести рефлексию.

Л.М. Кашаповой и А.А. Шафиковой [4; 5] выделены такие структурные компоненты самообразования как мотивационный, организационно-процессуальный, рефлексивный. Мотивационный компонент представляет собой «фундаментальную основу профессионального саморазвития педагога, определяя его готовность и стремление к постоянному совершенствованию» и определяется внутренними и внешними (профессиональная конкуренция, социальные ожидания и пр.) стимулами. В основе организационно-процессуального компонента лежит принцип непрерывности и системности самообразовательной деятельности, рефлексивный компонент связан с оценкой эффективности работы, коррекции дальнейших действий, делая профессиональное развитие более осознанным и целенаправленным.

Развитие у педагога коммуникативных умений выступает важной задачей его самообразования, которое в этом смысле можно назвать «коммуникативным самообразованием». Последнее направлено на эффективное взаимодействие между субъектами образовательного процесса: учениками, родителями, коллегами, администрацией. Например, преподавание учебных предметов невозможно без развитых навыков общения, гибкости в коммуникации и осознанного управления взаимодействием с учащимися.

Способность слушать и слышать, конструктивно аргументировать свою точку зрения, гибко адаптировать речь в зависимости от ситуации и аудитории,, выбор по отношению к каждому из собеседников наиболее правильного способа обращения нужной интонации, жеста, сопереживание собеседнику, предугадывание его реакции, управление конфликтными ситуациями, поддерживание эмоциональных и деловых контактов и пр. – умения, которые не только повышают эффективность педагогического общения, но и помогают создавать благоприятную атмосферу в коллективе, что особенно важно в образовательной среде.

Самообразование позволяет педагогу целенаправленно работать над своими слабыми сторонами в общении с обучающимися, коллективом, родителями, администрацией. Педагог, участвуя в различных его формах, может более глубоко освоить психологию общения, техники активного слушания, новые цифровые инструменты коммуникации, а также тренировать эмоциональный интеллект.

На основе сравнительного анализа научно-методической литературы нами были определены педагогические условия, способствующие развитию и совершенствованию коммуникативных умений в процессе самообразования.

В рамках проведенного исследования, направленного на выявление исходного уровня развития коммуникативных умений, была проведена диагностика в экспериментальной группе педагогов (n = 23, слушатели магистерской программы). С помощью специально разработанной анкеты, включающей блоки вопросов по мотивационному, организационно-процессуальному и рефлексивному компонентам самообразования, были зафиксированы основные профессиональные дефициты.

Анализ результатов анкетирования показал, что осознание дефицитов в коммуникативной сфере у большинства опрошенных (78%) возникает преимущественно стихийно, как реакция на уже случившиеся трудности (конфликты, недопонимание), а не в результате планомерной самооценки. Более 65% респондентов отметили недостаток осознанных техник для установления и поддержания контакта, а около 50% признались, что не всегда анализируют ошибки в общении для их предотвращения в будущем.

Согласно выделенным выше компонентам нами были выделены следующие педагогические условия, способствующие развитию у педагогов коммуникативных умений в процессе самообразования:

– анализ фрагментов видеозаписей собственных уроков, выступлений с обсуждением вопросов на собраниях педагогического коллектива для последующего самоанализа вербальных и невербальных аспектов общения с обучающимися и педагогами;

– освоение педагогом теоретических основ коммуникации с помощью рекомендуемой методической литературы, вебинаров и онлайн-курсов на российских цифровых платформах;

– практическая отработка умений на тренингах и мастер-классах в рамках работы методического объединения школы;

– ведение дневника рефлексии для фиксации коммуникативных ситуаций, анализа своего эмоционального состояния, планирования дальнейших шагов по предотвращению типичных ошибок и самосовершенствованию, проведение повторных анкет обратной связи с учениками и педагогами.

В качестве итогового продукта исследования был разработан комплекс методического обеспечения самообразовательной деятельности, включающий: базовый список обязательной к изучению литературы; подборку актуальных вебинаров и онлайн-курсов; методику ведения «Дневника рефлексии» для фиксации и анализа коммуникативных ситуаций. Завершающим этапом исследования станет проверка эффективности предложенных педагогических условий в ходе формирующего эксперимента.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.09.2025).

2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н (ред. от 05.08.2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=281205 (дата обращения: 02.09.2025).

3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Знание, 1979. – 48 с.

4. Кашапова Л.М. Самообразование как условие профессионального роста педагога / Л.М. Кашапова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2015. – №3 (43). – С. 42–46.

5. Кашапова Л.М. Основы самообразования и профессионального саморазвития учителя: учебное пособие / Л.М. Кашапова, А.А. Шафикова. – Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2019. – 103 с.

Седунова Людмила Михайловна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРЕВЕРНУТОЙ ЛЕКЦИИ В ВУЗЕ

Аннотация: *в статье рассматривается редко используемая, но эффективная с практической точки зрения технология перевернутой лекции, при реализации которой информация добывается самим студентом вуза в ходе освоения учебного материала. Преподаватель организует условия, при которых лекционный текст будет изучен и интерпретирован обучающимися в самостоятельной деятельности на самом занятии или в домашней подготовке к лекции. Для этого педагогу следует подготовить учебный материал и предоставить студентам для изучения. Результатом усилий студентов будет выработанное совместно всеми участниками образовательного процесса решение какой-либо актуальной педагогической проблемы. Методами нашего исследования обозначенной темы являлись наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент. Итогом проведенного исследования служило выявление эффективности используемой технологии перевернутой лекции для профессионального становления обучающихся.*

Ключевые слова: *перевернутая лекция, перевернутое обучение, активность обучающихся, самостоятельность студентов в обучении.*

В Федеральном государственном стандарте высшего образования в России особое внимание уделяется двум направлениям подготовки профессиональных педагогических кадров: решение стандартных задач в ходе обучения школьников и нахождение путей преодоление возникающих проблем в педагогической деятельности.

В то же время среди студентов – будущих педагогов наблюдается некоторое снижение вовлечённости в освоение учебного материала на лекции, пассивность и отстраненность ряда обучающихся, отвлечение на посторонние дела, использование гаджетов на занятиях и т. д., что не способствует глубокому и прочному освоению профессиональных знаний и выработке необходимых умений.

Разработкой вопросов внедрения новых технологий в систему образования занимались ученые и практики, среди которых можно назвать С.И. Архангельского, В.В. Беспалько, В.А. Сластёнина, Н.Ф. Талызину и других. В учебнике «Педагогика профессионального образования» под редакцией В.А. Сластёнина отмечается, что «…попытки решить проблемы повышения качества образовательного процесса в высшей школе на основе традиционно вербальной лекционно-аудиторной системы не дают необходимых результатов» [2].

М.Н. Корнев в своей статье «Перевернутое обучение – путь интенсификации современного урока», сравнивая традиционное и «перевернутое

обучение», особенно отмечал, что при последнем обучающиеся даже в школе учатся объяснять факты, правила, принципы, использовать понятия в новых ситуациях, выявлять взаимосвязи между частями целого, видеть ошибки в рассуждениях, оценивать значимость данных и т.д. [1].

В.Н. Сыромятников и Н.В. Хмелькова обращали внимание на то, что рассматриваемая технология меняет роль преподавателя в ходе обучения [3].

В современном российском образовании предпринимаются попытки поиска вариативных и альтернативных путей обучения в вузе. При этом целью обучения студентов служит повышение активности и самостоятельности обучающихся, их заинтересованности в конечном результате, овладении теоретическим материалом и развитии практических навыков исследования стоящих перед обучающимися проблем. Одним из таких путей, реализующих обозначенную цель, является перевернутое обучение, при котором студенты осознают теоретический материал и сами находят варианты его освоения.

Перевернутое обучение способствует стимулированию мотивации обучающихся, проявлению их инициативы, развитию критического и продуктивного мышления. При этом могут использоваться предварительно подготовленные печатные материалы или видеозаписи лекции для изучения студентами как на самом лекционном занятии в образовательной организации, так и в самостоятельной деятельности в ходе домашней подготовки к аудиторному занятию по заранее выбранной преподавателем теме.

Технология выстраивания перевернутой лекции состоит из определения этапов ее реализации, методов организации и управления учебной деятельностью студентов, форм обучения и контроля прохождения определенных этапов.

Структура лекции включает 4 этапа:

1 – проблемный (определение проблемы на основе темы лекции);

2 – поисковый (выделение основных вопросов, которые надо изучить будущему педагогу, и организация работы по группам обучающихся);

3 – дискуссионный (обмен изученной информацией по группам перед всем курсом студентов на лекции);

4 – завершающий (предлагается решение проблемы совместными усилиями).

На первом этапе преподаватель раздает текст лекции обучающимся. Студенты, просмотрев текст, определяют проблему. Например, дается текст лекции «Игровая деятельность дошкольников». Определяется проблема: современные дети неохотно играют друг с другом офлайн, хотя игра необходима для социализации детей дошкольного возраста.

На втором этапе участники образовательного процесса определяют возрастные категории дошкольников, например, ранний, средний, старший, подготовительный к школе возраст. В соответствии с ними студенты разделяются на 4 группы по количеству возрастных категорий дошкольников. Далее студентами под руководством педагога выделяются четыре основных вопроса для изучения, например:

1) чем отличается определенный возраст детей;

2) какова специфика игр для данного возраста;

3) каков набор детских игр (типы и виды игр) для определенного возраста;

4) какие условия следует создать для руководства играми?

На третьем этапе студенты каждой из четырех групп, изучив материалы лекции по одной из возрастных категорий дошкольников по 4-м вопросам, выступают с сообщением. При этом заполняется сводная таблица для всех студентов с фиксацией ответов.

Таблица 1

Результаты работы с текстом лекции

Возраст дошкольников	Ответ на 1 вопрос	Ответ на 2 вопрос	Ответ на 3 вопрос	Ответ на 4 вопрос
Ранний	Непосредственность, наглядно-действенное мышление, импульсивность, зависимость чувств от ситуации и т. д.	Игры предлагает взрослый	Игры с сюжетно-образными игрушками, народные игры	Внешние условия: приобрести яркие игрушки. Внутренние условия: заинтересовать детей игрушками и игрой в них
Средний				
Старший				

На четвертом этапе совместными усилиями студентов под руководством преподавателя вырабатывается решение проблемы. Например, «Чтобы увлечь детей игрой в реальных условиях в образовательной организации, педагогу надо продумать следующие моменты: 1) выбрать игры и игрушки в соответствии с возрастом, которые вызывают эмоциональный отклик и положительную реакцию у детей; 2) организовать взаимоотношения взрослого и детей (или только детей) в полезной и доступной по возрасту игре, варьируя тематику игр; 3) использовать разнообразные прямые или косвенные приемы, обеспечивающие творческие проявления детей в играх, направленных на деятельное ознакомление с окружающим и выполнение постепенно усложняющихся педагогических задач, вызывать у детей желание воспроизводить действия с предметами или воображаемыми объектами в контакте с другими детьми и/или взрослым».

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» технология перевернутой лекции апробировалась в студенческой среде у 4–5 курсов по разным темам и дисциплинам. На лекционном занятии проводилось наблюдение, а после занятия – беседа со студентами.

Констатирующий эксперимент выявил, что подавляющее количество студентов (82%) отметили положительное впечатление от организации лекционного занятия по технологии перевернутой лекции. Наблюдение за обучающимися обнаружило повышенное внимание к изучаемому

материалу, проявление аналитических способностей, формирование критического отношения к изучаемому материалу, развитие умений выбирать главное, объяснять свою позицию, отвечать на вопросы оппонентов, приводя важные аргументы, оперируя фактами из текста или собственного витагенного опыта.

Беседа со студентами позволила определить, чем именно перевернутая лекция была интересна обучающимся. Были получены такие ответы: «разнообразие форм лекций оживляет образовательный процесс», «мы учились в большом объеме информации выбирать нужные сведения», «научились структурировать материал», «самостоятельно определяли основную проблему в соответствии с современными условиями преподавания», «научились анализировать учебный материал», «удивительно, но материал лекции лучше запомнился», «можно было творчески подойти к сбору информации» и пр.

Среди отрицательных моментов можно отметить непредсказуемость правильности ответов на самостоятельно изучаемые студентами вопросы учебного текста, большие затраты времени на организацию подобных лекций.

Проведенная работа позволила сделать следующие выводы.

1. Перевернутая лекция особенно ценна, когда требуется активизировать внимание студентов на профессионально важных для усвоения дидактических единицах учебного контента.

2. Технология перевернутой лекции формирует способности к самостоятельному добыванию профессионально значимых знаний и их интерпретации, дает возможность неоднократно обратиться к теме.

3. Полученные в ходе перевернутой лекции знания лучше запоминаются и легче присваиваются студентами, формируя копилку профессиональных компетенций.

4. Поиск новых технологий преподавания в высшей школе позволяет привлечь будущих специалистов к активному освоению учебного материала и работать в команде друг с другом и с педагогом.

5. Рассматриваемая технология обучения способствует развитию умения учиться, пополняя арсенал собственных знаний в течение всей жизни.

Список литературы

1. Корнев М.Н. Перевернутое обучение – путь интенсификации современного урока / М.Н. Корнев // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2014. – №1. – С. 153–156 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/perevernutoe-obuchenie-put-intensifikatsii-sovremennogo-uroka (дата обращения: 21.09.2025).

2. Педагогика профессионального образования: учебное пособие / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 368 с. EDN QWQBIV

3. Сыромятников В.Н. Современные образовательные методики: перевернутое обучение (практический опыт) / В.Н. Сыромятников, Н.В. Хмелькова // Информатизация и технологии электронного обучения: теория, практика и перспективы: материалы II Международной научно-практической конференции. – Тюмень: ТИУ, 2016. – С. 129–133 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elar.urfu.ru/handle/10995/43703 (дата обращения: 11.09.2025).

Тимошенко Наталья Николаевна
ассистент кафедры, секретарь
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация: *в статье представлены теоретико-методологические основы формирования организационных умений у студентов – будущих хормейстеров, необходимых для работы с детским хоровым коллективом. Рассмотрены основные педагогические и дирижерские управленческие навыки при работе с хором. Обосновывается необходимость синтеза организационных умений для преодоления фрагментарности подготовки, обеспечения эффективного управления образовательным процессом и устойчивого развития коллектива.*

Ключевые слова: *будущий учитель, организационные умения, управление образовательным процессом, детский музыкальный коллектив.*

Организационные умения играют ключевую роль в профессиональном становлении будущего педагога, поскольку они обеспечивают систематическое и целенаправленное управление образовательным процессом, способствуя повышению эффективности педагогической деятельности. В контексте формирования профессиональной компетентности учителя эти умения проявляются как интегративные способности, включающие планирование учебных занятий, координацию ресурсов, оптимизацию коммуникационных взаимодействий и адаптацию к динамичным условиям образовательной среды.

В общем менеджменте, согласно Л.С. Ружанской и И.В. Котляревской, организационные умения фокусируются на оптимизации ресурсов и процессов в организационной структуре. Авторы рассматривают организационные умения как часть общей функциональной модели менеджмента, связанной с созданием и управлением структурой организации, распределением ресурсов и координацией процессов для достижения целей; они выделяют следующие ключевые организационные умения:

– планирование ресурсов и целей (умение определять стратегические и оперативные цели, прогнозировать риски и распределять ресурсы) [4, с. 45–67];

– формирование организационной структуры (навык проектирования иерархии, ролей и подразделений, включая делегирование полномочий и создание рабочих групп) [4, с. 78–102];

– координация и коммуникация (умение синхронизировать действия участников коллектива, обеспечивать информационный обмен и решать межфункциональные конфликты) [4, с. 120–145];

– мотивация и развитие (навык стимулирования участников коллектива через материальные и нематериальные инструменты [4, с. 168–190];

– контроль и оценка эффективности (умение мониторить выполнение планов, анализировать отклонения и корректировать действия) [4, с. 210–235].

Организационные умения в педагогике представляют собой комплекс интегрированных компетенций, обеспечивающих эффективное управление образовательным процессом и способствующих достижению педагогических целей. Согласно исследованиям Н.В. Кузьминой, организационные умения включают способность к планированию учебной деятельности, координации ресурсов, оптимизации коммуникационных взаимодействий и адаптации к изменяющимся условиям образовательной среды. Автор подчеркивает, что эти умения формируют основу профессиональной компетентности учителя, позволяя трансформировать теоретические знания в практические стратегии, что минимизирует хаотичность в реализации учебных программ и повышает качество обучения [2, с. 30].

В.А. Сластенин определяет организационные умения как способность педагога к системному планированию и управлению учебно-воспитательным процессом, включая координацию усилий обучающихся, оптимизацию ресурсов и адаптацию к динамике образовательной среды. Эти умения формируют основу педагогического мастерства, обеспечивая не только оперативное разрешение учебных задач, но и долгосрочное развитие личности обучающихся.

Автор выделяет следующие ключевые компоненты организационных умений:

– планирование учебной деятельности (разработка детализированных планов уроков и воспитательных мероприятий, учитывающих возрастные особенности обучающихся и цели образования);

– организация коллективной работы (формирование групп, распределение ролей и синхронизация индивидуальных усилий для достижения общих целей);

– управление ресурсами (эффективное использование времени, материальных средств в образовательном процессе);

– координация коммуникаций (установление продуктивных взаимодействий между педагогом, обучающимися и их родителями, а также разрешение конфликтов);

– адаптация к изменениям (гибкость в корректировке планов под влиянием непредвиденных обстоятельств, что способствует устойчивости педагогической деятельности) [5, с. 94].

В контексте профессиональной подготовки студентов, работа с детским хором требует гармоничного сочетания общих педагогических организационных умений и специфических профессиональных умений хормейстера. Комплексное использование перечисленных средств обеспечивают не только техническое исполнение музыкальных произведений, но и несет воспитательный эффект, способствуя развитию эмоциональной, социальной и когнитивной сферы детей. Учет возрастных особенностей способствует формированию адаптивных организационных умений: планированию педагогического репертуара с учетом уровня сложности (для младших школьников – простые ритмические и мелодические рисунки,

для подростков – более сложные, например, полифонические структуры), дифференциации методов коммуникации (визуальные пособия для младших школьников, дискуссионные формы для старших) и профилактике дисциплинарных проблем через учет психоэмоциональной зрелости.

Специальные профессиональные организационные умения хормейстера в большей степени заключаются в мануальной технике. Дирижерский жест представляет собой комплекс невербальных средств коммуникации, используемых руководителем для координации и синхронизации деятельности хорового коллектива. В рамках музыкальной педагогики и исполнительства жест выступает как ключевой инструмент организации, обеспечивающий не только техническую точность исполнения, но и эмоциональную сплоченность участников. Его значение заключается в трансформации индивидуальных усилий исполнителей в единое художественное целое, способствуя формированию дисциплинированного и мотивированного коллектива.

А.А. Егоров определяет дирижерский жест как «язык тела», включающий ауфтакт (предварительный сигнал для начала/завершения исполнения), основные жесты (для передачи средств музыкальной выразительности – простых и сложных размеров, мелодической линии, темпа, динамики, фразировки и пр.), мимика и т. д. Эти элементы позволяют хормейстеру передавать музыкальный образ без слов, что особенно актуально в условиях коллективного исполнения, где вербальные инструкции могут нарушать ритм. Автор подчеркивает, что жест не только координирует технические аспекты, но и организует коллектив как социальную единицу, способствуя развитию взаимопонимания и доверия между участниками [1, с. 56].

М.С. Осеннева дополняет этот подход, выделяя дирижерский жест как средство эмоциональной выразительности и психологической поддержки. Она отмечает, что в организации хорового коллектива жесты хормейстера выполняют двойную функцию: техническую (синхронизация ритма и интонации) и организационную (формирование групповой идентичности) [3, с. 98].

Таким образом, комплексная интеграция основных педагогических и специальных дирижерских организационных умений представляет собой методологическую основу для эффективной подготовки студентов – будущих хормейстеров к управлению деятельностью детским музыкальным коллективом. Такой синтез обеспечивает педагогу инструменты для комплексного управления: педагогические умения позволяют структурировать образовательный процесс, а дирижерские – трансформировать его в творческую практику, синхронизируя индивидуальные вклады в коллективное исполнение, что способствует устойчивому развитию культурно-образовательной среды.

Список литературы

1. Егоров А.А. Очерки по методике преподавания хоровых дисциплин: «Работа с хором» российского хормейстера, педагога и композитора Вл. Соколова / А.А. Егоров. – М.: Музыка, 2023. – 320 с.

2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с. EDN JXXRWO

3. Осеннева М.С. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / М.С. Осеннева. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 272 с.

4. Ружанская Л.С. Общий менеджмент: учебное пособие / Л.С. Ружанская, И.В. Котляревская; под общ. ред. Л.С. Ружанской, И.В. Котляревской. – М.: РУДН, 2015. – 250 с.

5. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

Хвалей Олег Дмитриевич
канд. биол. наук, доцент
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь

ПРИРОДОВЕДЧЕСКАЯ ПРАКТИКА НА ФАКУЛЬТЕТЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСКУРСИИ В ЛЕС

Аннотация: *природоведческая практика на факультете начального образования является частью общей практики по естествознанию, которая также включает в себя и практику по краеведению. Учебная природоведческая практика проводится для студентов дневной и заочной форм получения образования на первом курсе. Целью практики является формирование представлений о живой природе как о целостной, разно уровневой и строго иерархичной системе взаимосвязанных компонентов, способных поддерживать свое существование путем взаимодействия друг с другом и с неживой природой.*

Ключевые слова: *природоведческая практика, рабочая тетрадь, экскурсия в лес, смешанный лес, еловый лес, сосновый лес, ярус, доминирующий вид, экологические группы, жизненные формы растений.*

Учебная природоведческая практика является обязательной и самостоятельной дисциплиной для студентов. Практика проводится посезонно – в период времени февраль–июнь с целью углубления и расширения представлений о живой природе как о динамичной системе взаимосвязанных компонентов, процессов и явлений в зависимости от сезонов года, что позволяет осуществлять фенологические наблюдения в природных условиях. Основными задачами практики на этапе исследования являются: изучение флористического состава лесных фитоценозов; изучение биологических и экологических особенностей отдельных видов лесных фитоценозов; выявление доминирующих видов в данный период исследований; выявление возможных инвазивных видов, видов с интересными биологическими особенностями (паразиты, полупаразиты, симбионты и др.).

В ходе практики студенты приобретают навыки проведения экскурсий. осваивают новые методы изучения живой природы, определяют и делают описания распространенных видов растений и животных, учатся составлять гербарии и коллекции. Учебная природоведческая практика включает в себя следующие формы работы: экскурсии групп студентов в природу и музеи естественнонаучного профиля под руководством преподавателя, камеральную обработку собранных материалов, заполнение рабочих тетрадей [1], выполнение самостоятельных наблюдений и исследований по индивидуальным заданиям, составление гербариев, участие в природоохранительных мероприятиях и дифференцированный зачет. Основным методом исследований является метод наблюдения, некоторые элементы метода учетных площадок, а также элементы маршрутного метода, главным образом фиксация фенофаз и установление доминирующих видов. Специфика обучения и подготовки учителей начальных классов на факультете начального образования не требует углубленных геоботанических исследований в ходе природоведческой практики, а предполагает изучение лишь видового состава сообществ, установление доминирующих видов, их экологических особенностей и фенологические наблюдения, что в дальнейшем понадобится студентам при изучении на старшем курсе дисциплины «Методика преподавания предмета «Человек и мир». Практика неотъемлема связана с теоретическими знаниями, полученными в течение года при изучении дисциплин естественнонаучного профиля – «Основы естествознания», «Основы биологии» [2; 3]. В районе проведения экскурсий мы отмечаем три типа лесных сообществ – ельник, смешанный лес, сосновый бор, причем все они относительно небольшие по занимаемой площади, поэтому их можно называть фрагментами елового леса, смешанного леса, соснового бора соответственно. Экскурсия в лес, который расположен в районе станции метро «Борисовский тракт» г. Минска, проводится дважды в процессе практики – февраль-апрель, май-июнь, что позволяет отметить важнейшие фенологические изменения в функционировании экосистемы леса. В начале экскурсии студентам предлагается самим сформулировать понятие «лес» (экологическая система, в которой главной жизненной формой являются деревья). Также выясняем понятие «жизненная форма растений» (внешний облик растения, отражающий их приспособленность к условиям среды). В процессе экскурсии рассматриваем две основные системы жизненных формы растений, разработанные И.Г. Серебряковым и К. Раункиером [5]. Приводим примеры видов древесных растений, кустарников, полукустарников и кустарничков, травянистых растений данного леса в аспекте их жизненных форм. Также приводим примеры фанерофитов (дуб, береза, клён, осина, ясень), хамефитов (брусника, черника, вереск), гемикриптофитов (шалфей, лютики, земляника, грушанки) и криптофитов (ветреницы, ландыш, купена) изучаемого лесного массива. Примеры заносятся в рабочую тетрадь (таблица 1 «жизненные формы растений леса») [1]. При изучении экосистемы леса также рассматриваем понятие «экологическая группа» растений. Таких групп можно выделить несколько – по отношению к свету, влаге, почвам, способу питания. Например, по отношению к влаге в данном лесу большая часть древесных и травянистых растений относятся к мезофитам (дуб,

береза, липа, клён, ясень, папоротники, живучки). По отношению к свету лесные растения делятся на следующие экологические группы – светолюбивые (сосна, береза, липа, клен), теневыносливые (ель, бузина красная, лещина, лесные папоротники, черника), теневые (кислица, копытень, лесные мхи). По способу питания большая часть лесных растений – автотрофы, но многие среди них являются еще и симбиотрофами – микоризниками (гнездовка, подъельник, ладьян, надбородник) и бактериоризниками (бобовые растения, ольха), т.е. получающие дополнительное питание от грибов и бактерий соответственно [5]. Среди лесных растений изредка встречаются и паразиты – такие как петров крест, поселяющийся на корнях широко распространенного в наших лесах кустарника лещины обыкновенной (орешника). Также можно встретить и полупаразитов – например, марьянник дубравный (травянистое растение из семейства норичниковые), кустарничек омела (паразитирует в кронах деревьев). Объясняем студентам, чем растения-паразиты отличаются от полупаразитов (первые полностью утратили способность к фотосинтезу, а вторые – нет; полупаразиты сами фотосинтезируют, однако воду и минеральное питание дополнительно получают от других растений с помощью корней-присосок). Поскольку экскурсии приходятся и на март месяц, то в это время у многих растений начинается сокодвижение (клёны, чуть позже – берёзы), поэтому у нас этот месяц не зря называют «сакавік». Набухают и лопаются почки растений, пробуждаются побеги. Растения ивы козьей (жизненная форма дерево либо кустарник) покрывается в это время, а иногда и ранее, множеством серебристых сережек, которые затем окрашиваются в желтый цвет. Это растение – двудомное: на одних экземплярах соцветия-серёжки мужские, на других они же – женские (также как и у осины). На опушках данного леса в конце марта, но чаще в апреле, можно встретить первые весенние цветы – мать-и-мачеху (студентам предлагаем информацию, почему так называют это растение). Зацветают ветроопыляемые растения – ольха серая, лещина. Крона ольхи от массы соцветий-сережек становится фиолетовой [5]. В апреле, но чаще в мае, в данном лесу можно встретить цветущие экземпляры ветреницы дубравной, медуницы, а также перелески благородной. Количество медуницы и перелески – красиво цветущих весенних растений крайне мало, очевидно в силу того, что во время цветения их срывают из года в год на букеты. Все эти растения относят к первоцветам, но никак ни к подснежникам. Объясняем студентам, что настоящий подснежник (галантус) – это растение, изначально не произрастающее в наших лесах, его родина – предгорья Кавказа, Средиземноморье. У нас в РБ это луковичное растение выращивают только цветоводы-любители в своих садах. Хотя в последнее время подснежник иногда встречают в лесах вблизи населенных пунктов – искусственно попавшие в природу экземпляры. По ходу экскурсии просим обратить внимание на то, что цветки медуницы на одном и том же растении бывают разного цвета – розовые, голубые, синие. Почему такая разная окраска? И почему это растение имеет такое название? (ответы на данные вопросы рекомендуется найти студентам самостоятельно и разместить их в своих рабочих тетрадях по практике после экскурсии). В данном лесном массиве, где проводятся экскурсии, можно встретить различные фрагменты

леса – ельник, сосновый лес, смешанный. Исходя из этого, по ходу экскурсии, осуществляем три остановки. Первый тип леса – ельник. В первом ярусе этого леса находится ель обыкновенная. Ельники – довольно сумеречные леса. Ель как строитель сообщества (эдификатор) создает условия затенения, в результате которого в нижних ярусах могут произрастать только теневые и теневыносливые растения. Очень часто в старых еловых лесах ярус подлеска вообще отсутствует, а иногда полностью отсутствует и 3–4 ярусы, тогда такой тип растительной ассоциации называют ельник мертво покровный. В качестве подроста в данном лесу – та же ель, но молодые экземпляры. Часто встречается здесь черника – низкорослый кустарничек 15–30 см высотой. Побеги черники зимуют под снегом часто с зелеными листьями, молодые побеги также ярко-зеленые и также как листья способны к фотосинтезу. Подземные органы черники представлены длинными корневищами, с помощью которых растения размножаются. На корневищах располагаются почки возобновления. В еловом лесу можно также встретить и кустарничек бруснику. Студентам предлагаем рассмотреть листья брусники. На старых и молодых побегах они разного возраста. На побегах текущего года листья бледно-зеленые, на прошлогодних (двулетних) – темно-зеленые, на старых 3–4-хлетних экземплярах брусники они бурого цвета [5]. Черника и брусника – ценные растения, которые дают очень вкусные и полезные ягоды, и их использует в пищу не только человек, но и многие лесные обитатели (рябчики, глухари, лесные голуби, многие млекопитающие). Листья и побеги этих растений используются в лечебных целях и продаются в сушеном виде в аптеках. Так, листья и побеги брусники используют в виде отваров при лечении заболеваний почек, при ревматизме и подагре, при лечении гипертонии, сахарного диабета; ягоды черники и ее побеги – средство, улучшающее остроту зрения, как вяжущее средство при расстройстве желудка, используют при лечении диабета, цистита и других урологических заболеваниях, мочекаменной болезни. Массовым видом здесь является кислица обыкновенная (в мае находилась в стадии цветения). На основе изложенной информации студентам предлагается сформулировать понятие «вегетативно подвижные виды», привести примеры видов и заполнить таблицу в рабочей тетради «хозяйственное использование растений леса» [1].

Следующая остановка экскурсии – фрагмент смешанного леса. Именно по результатам этой экскурсии студенты заполняют таблицу в рабочей тетради «изучение состава растительности смешанного леса» [1]. В первую очередь в этом фрагменте леса (смешанный) лучше всего наглядно рассматривать вертикальную структуру лесных экосистем – ярусы. Например, именно здесь в первом ярусе можно встретить различные древесные породы – сосну, ель, березу, осину, изредка ясень, а не только одну ель, как это мы видели во время первой остановки, где был фрагмент ельника. По краю изучаемого леса особенно многочисленен крайне нежелательный инвазийный вид – клён ясенелистный (американский). Почему этот вид так не желателен для экосистем Беларуси? (поисковое задание студентам). Студенты сами, а в случае необходимости, и с помощью экскурсовода определяют виды деревьев, входящие в первый ярус, примерно оценивают их высоту. Затем оцениваем следующий ярус –

подлесок. Описываем виды подлеска и высоту входящих в него растений. В данном фрагменте леса в подлесок входят чаще всего кустарниковые формы древесных пород – рябина обыкновенная, яблоня дикая и груша обыкновенная; кустарники – лещина обыкновенная, бузина красная, малина, реже – жостер слабительный, жимолость лесная. Встречаются также бересклет бородавчатый; реже как заносные – бирючина, дерен красный и белый (на опушках и вдоль тропинок). В ярусе подроста чаще всего присутствуют основные лесообразующие виды древесных растений – ель, сосна, береза, осина, клён остролистный, реже – дуб черешчатый, липа. В ярусе кустарничков и трав обычными являются черника, реже – брусника, часто встречаются: костяника, земляника, ястребинка лесная, папоротники щитовник мужской, орляк, ландыши, майник двулистный, живучка ползучая, несколько видов фиалок. Вдоль проложенных тропинок леса, на опушках, в условиях достаточного освещения очень часто встречаются чистотел большой, крапива двудомная и гравилат городской. В мае – начале июня в некоторых местах леса наблюдали небольшие популяции вечнозеленого стелющегося кустарничка барвинка малого с плотными кожистыми листьями в фазе цветения (семейство кутровые), который не является типичным лесным растением Беларуси (исконные ареалы произрастания – Малая Азия, Кавказ). Вид используется в озеленении, ландшафтном дизайне как почвопокровное неприхотливое красиво цветущее фиолетовыми крупными цветками растение, которое скорее всего попало в лес из культурных городских насаждений. В мае – начале июня из травянистых растений в данном фрагменте леса встречается ожика волосистая из семейства ситниковых (в это время наблюдали фазу цветения), в отдельных местах отмечен массово цветущий подмаренник душистый. Почвопокровный (5 ярус) представлен различными мхами – мниум, хилокомиум и другими видами, лишайники как почвопокровная составляющая леса здесь практически не встречаются. Среди лишайников наблюдали только эпифитные формы (на стволах деревьев). Таким образом, для изучения ярусности – вертикальной структуры леса – наиболее подходит именно фрагмент смешанного леса.

Третья остановка экскурсии – фрагмент соснового леса (бор). Сосновые леса – леса светлые, с достаточным количеством света, доходящего в большой степени и до последних ярусов леса. Видовой состав значительно более разнообразен, чем в ельниках, но менее обилен по сравнению со смешанным лесом. Сосновые леса чаще произрастают на песчаных почвах, поэтому здесь встречаются виды растений, приуроченные к засушливым местам обитания (растения-ксерофиты). Встречается кустарник можжевельник обыкновенный, иногда встречается рябина обыкновенная, бузина красная. Травянистые растения: из злаковых здесь можно встретить овсяницу овечью; встречаются ястребиночка волосистая, лапчатка серебристая, купена, ландыш майский, очиток едкий. Видовой состав грибов леса в целом в моменты проведения экскурсий был небольшим – встречали сморчки, на деревьях наблюдали присутствие плодовых тел многолетних грибов-трутовиков. Поэтому заполнение таблицы рабочей тетради практики «грибы лесов Беларуси» рекомендовано выполнить на основе литературных данных и результатов экскурсии в музей природы

и экологии РБ. В лесу, в различных его фрагментах, среди животного мира во время экскурсий встречали белку обыкновенную, некоторые виды птиц – синицу большую, черного дрозда, певчего дрозда, лесных голубей – вяхиря и клинтуха, большого и малого пестрых дятлов, видели сорок, серую ворону, галку, слышали пение пеночки-веснички (май-июнь). Виды животных лесов Беларуси мы также изучали во время экскурсий в зоологический музей биологического факультета БГУ и в музей природы и экологии Республики Беларусь. Свои наблюдения по многообразию животного мира лесов Беларуси студенты также заносят в соответствующую таблицу рабочей тетради практики [1]. Виды животных Красной книги РБ во время экскурсий в данный лес мы не наблюдали, поэтому заполнение соответствующей таблицы рабочей тетради практики рекомендовано выполнить студентам по результатам экскурсий в зоомузей биологического факультета БГУ и музей природы и экологии РБ, а также используя материалы Красной книги РБ последнего, 4-го издания 2015 г. [4]. По ходу экскурсии отметили, что лес подвергается большой антропогенной нагрузке (рядом станция метро «Борисовский тракт», общежития и учебный корпус БНТУ). Лес засорен пластиковыми бутылками, много кострищ в разных местах. Совместно со студентами нашего факультета разрабатываем программу по минимизации антропогенного воздействия на этот лесной биоценоз (необходимо увеличить количество контейнеров по раздельному сбору мусора, организовать несколько стационарных мест для кострищ и мангалов). Некоторые студенты предложили организовать в данном лесу экологическую тропу, т.к. здесь можно наблюдать три фрагмента различных типов лесов – бор, ельник, смешанный лес и соответствующие им типы растительности. Однако уже имеющаяся большая антропогенная нагрузка на данный лесной массив (рядом студенческие общежития БНТУ, лесные тропы используются как кратчайший путь от станции метро к различным учреждениям) вызывает сомнения по поводу целесообразности такой тропы, т.к. антропогенный пресс на данный биоценоз увеличится за счет экскурсий школьников, студентов. Многочисленные экскурсии и, как следствие, шум и беспокойство, могут отрицательно сказаться на его растительном мире (вытаптывание травянистого покрова леса, уплотнение и ухудшение аэрации почвы, уничтожение при ходьбе семян растений и их проростков) и животном мире (птицы могут бросить насиживание кладок яиц, например). Выгул собак из ближайших микрорайонов крайне отрицательно отражается на состоянии данного лесного биоценоза (экскременты животных, беспокойство обитателей леса, уничтожение собаками молодых птенцов-слётков, только что покинувших гнёзда). Общее мнение студентов и преподавателей практики – следует запретить выгул собак в данном лесном массиве (необходимо разместить соответствующие объявления). Для собак в каждом микрорайоне имеются специальные площадки для выгула. Главные критерии оценки практики – аккуратно собранный и правильно определенный гербарный материал, а также правильно и полно заполненная рабочая тетрадь (включая раздел «лесные биоценозы»). По итогам практики в целом проводится дифференцированный зачет. Самостоятельная учебно-исследовательская деятельность, предусмотренная практикой, наблюдение природных явлений

в динамике, выявление взаимосвязей живых организмов в различных природных биоценозах, эколого-морфологическое изучение организмов способствуют развитию познавательной активности студентов и их креативности. Природоведческая практика закладывает основы экологического мышления, знакомит с вопросами рационального природопользования и позволяет участвовать в конкретных природоохранительных мероприятиях.

В результате практики студенты овладели элементарными методами изучения лесной растительности, установили флористический состав лесной растительности, изучили экологические особенности некоторых растений различных типов леса, приобрели навыки сбора, обработки и анализа полевого материала при изучении элементов различных типов леса, ознакомились с биологическими особенностями некоторых растений, обитающих в наблюдаемых типах леса. Природоведческая практика и ее результаты (заполненная рабочая тетрадь, гербарий) окажутся весомым подспорьем студентам на старших курсах при изучении смежной дисциплины «Методика преподавания предмета «Человек и мир». Практика позволяет также закрепить и расширить знания, полученные студентами во время лекций по естественнонаучным дисциплинам «Основы естествознания» и «Основы биологии» [2; 3].

Список литературы

1. Практика по естествознанию: рабочая тетрадь / О.Д. Хвалей [и др.]. – Минск: БГПУ, 2024. – 48 с.

2. Хвалей О.Д. Интерактивный электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Естествознание». Раздел I. «Основы биологии» для специальности 1-01 02 01 «Начальное образование» // Репозиторий БГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elib.bspu.by/handle/doc/49923 (дата обращения: 04.09.2025).

3. Хвалей О.Д. Интерактивный электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Основы биологии» для специальности 1-01 02 01 «Начальное образование» // Репозиторий БГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elib.bspu.by/handle/doc/58792 (дата обращения: 12.09.2025).

4. Красная книга Республики Беларусь. Растения: редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды дикорастущих растений / М-во природ. ресурсов и охраны окружающей среды НАН Беларуси; редкол.: И.М. Качановский [и др.]. – 4-е изд. – Минск: Беларус. энцыкл. імя П. Броўкі, 2015. – 448 с.

5. Бавтуто Г.А. Учебно-полевая практика по ботанике: учеб. пособие / Г.А. Бавтуто. – Минск: Выш. шк., 1990. – 268 с.

Хорун Людмила Владимировна
канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ СООТНЕСЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Аннотация: *в статье рассмотрены проблемы формирования естественнонаучных знаний у будущих учителей начальных классов и пути их решения. Показано влияние содержания школьного курса биологии на уровень знаний первокурсников в области естествознания.*

Ключевые слова: *учителя начальных классов, основы естествознания, естественнонаучные знания, школьный курс биологии.*

Курс естествознания читается на первом курсе и включает в себя три основных раздела: Землеведение, Ботаника, Зоология.

В разделе Землеведение рассматриваются основы астрономии, географии, минералогии, почвоведения, что должно давать основу для формирования у студентов целостных представлений о неживой природе как среде обитания живых организмов. В разделе Ботаника изучается Царство Растения. В разделе Зоология изучается Царство Животные.

Роль курса основ естествознания в подготовке учителя начальных классов должна носить обобщающий и структурирующий характер. Однако на практике становится очевидно отсутствие у первокурсников базовых знаний. Отчасти это объясняется деструктивными процессами, лежащими в области психологии, однако мы остановимся на проблемах, которые фокусируются вокруг содержания образования.

В ходе многолетней практики преподавания курса «Естетствознание» нам пришлось несколько раз перестраивать его в сторону упрощения. Например, уровень содержания раздела Зоология мы сейчас оцениваем как уровень 8 класса общеобразовательной школы.

На первый взгляд, это объясняется общей деградацией базовых знаний. Однако при внимательном рассмотрении обращает на себя внимание следующее: если мы откроем учебник зоологии для 8 класса, то мы видим, что текст перенасыщен терминами и фактологией и не воспринимается средним восьмиклассником, формируя у него представление о биологии, как об очень сложном предмете [1]. Даже если результат достигается зубрежкой, знания не осознаны. Таким образом уровень школьного учебника скорее соответствует уровню первокурсника, а не восьмиклассника.

Одной из важнейших причин подобного усложнения мы видим в необходимости «впихивания» в учебник всего материала для сдачи ЕГЭ. Это деформирует содержание учебника в сторону усложнения и способствует

отторжению его восприятия. И, как следствие, на 1 курсе мы обнаруживаем отсутствие базовых знаний у подавляющего большинства студентов.

Приведем примеры текстов учебника, касающегося эволюции хордовых: «Одна из наиболее прогрессивных ветвей эволюции вторичноротых дала начало хордовым животным» [1, с. 197]. «Палеонтологи обнаружили много хорошо сохранившихся ископаемых остатков животного сеймурии. Она имела сходство как с земноводными, так и с пресмыкающимися. От подобных животных, возможно, и произошли древние пресмыкающиеся – котилозавры, обитавшие на Земле более 300 млн лет назад. Они были самых разных размеров, от 25 см до 3 м» [1, с. 199].

Для сравнения откроем советский учебник зоологии издания 1978 г. При примерно одинаковом уровне доступности текста, обращает на себя внимание наличие объяснений и обобщений при меньшем объеме фактологического и описательного материала [2]. Сравним приведенный выше текст из современного учебника, касающийся происхождения пресмыкающихся, с текстом из учебника издания 1978 г.: «Дальнейшее приспособление земноводных к жизни на суше (утрата кожного дыхания, внутреннее оплодотворение и откладывание яиц не в воду, а на сушу) привело к появлению первых пресмыкающихся» [2, с. 241].

В результате, на примере наших первокурсников, мы получаем «эффект обратной петли», когда косвенное влияние содержания образования, избирательно обслуживающее ЕГЭ и не способствующее развитию актуального уровня школьника, приводит к отсутствию даже самых начальных знаний. Важно отметить, что теряется не только фактическая база, но и способность к систематизации и обобщению материала, к осознанию роли каждого элемента в общей структуре курса.

Как решать указанные проблемы в рамках относительно небольшого в сравнении с объемом материала курса? К сожалению, системные решения лежат за пределами наших возможностей и сводятся к перестройке школьного курса и трансформации или отмене ЕГЭ.

Локальные приемы, которые мы используем для восполнения базовых знаний у первокурсников, сводятся к обеспечению восстановления связей между имеющимися разрозненными, клиповыми знаниями, а также к повышению степени их осознанности.

Для этого на практических занятиях мы применяем классический метод зарисовки биологических объектов с натуры с подписями к ним. Рисунки проверяются в конце каждого занятия. Использование ксерокопий не допускается.

Еще одним приемом является индивидуальная беседа по контурной карте, которая позволяет проверить осознанность знаний. Приведем примеры вопросов по зоогеографии, которые мы задаем студентам при обсуждении контурной карты природных зон России: покажите на карте природные зоны России с севера на юг; приведите примеры животных из разных систематических групп, обитающих в зоне тайги; какие экологические условия позволяют сформировать экосистему сухих субтропиков на южном берегу Крыма? Осознанность здесь имеет колоссальное значение. Есть масса примеров, когда студенты перерисовывают карту

механически, без рефлексии. При этом тундра оказывается на юге России, а субтропики – на побережье Ледовитого океана.

Для структурирования знаний и встраивания их в систему помимо развернутого материала студентам на лекциях предлагается короткий (3–4 стр.) конспект, который обощает сказанное, способствует осознанию структуры изложенного материала.

Для подготовки к экзамену и с целью усвоения и систематизации знаний вопросы к экзамену разбиваются на 2–3 модуля и по каждому модулю проводится контрольная работа. Таким образом, студенты имеют возможность повторить учебный материал дважды.

Список литературы

1. Биология. 8 класс. Углубленный уровень: учебник / под ред. С.В. Суматохина. – В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, 2024. – 239 с.

2. Зоология: учебник для 6–7 классов / Б.Е. Быховский, Е.В. Козлова, А.С. Мончадский [и др.]; под ред. Д.В. Наумова. – 10-е изд. – М.: Просвещение, 1978. – 256 с.

Цепеш Владислав Владимирович
магистрант
Научный руководитель
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СОВЕТНИКА ПО ВОСПИТАНИЮ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: СИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: *статья посвящена проблеме профилактики эмоционального выгорания у учителей начальных классов через призму деятельности советника по воспитанию. Обосновывается, что ключевая роль советника заключается не в прямой психологической помощи, а в создании и поддержании развивающей корпоративной культуры в педагогическом коллективе. Предлагается авторская трехуровневая модель профилактической деятельности советника, включающая индивидуальный (наставничество, медиация), групповой (организация интервизорских групп, профессиональных сообществ) и организационный (создание зон психологической разгрузки, инициирование корпоративных традиций) уровни. Модель направлена на системное снижение факторов профессионального стресса и повышение психологической устойчивости педагогов.*

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, профилактика, учитель начальных классов, советник по воспитанию, корпоративная культура, системная модель, профессиональный стресс.*

Профессиональная деятельность учителя начальных классов, характеризующаяся высокой эмоциональной интенсивностью и ответственностью, сопряжена со значительными рисками развития синдрома эмоционального выгорания. Последствия этого явления выходят за рамки личного здоровья педагога, напрямую влияя на качество образовательного процесса и психологический климат в классе [4; 6]. С введением в школах должности советника по воспитанию возникает научная проблема, связанная с определением его специфической ниши в системе профилактики выгорания [9]. Зачастую функции советника смешиваются с деятельностью психолога, что приводит к дублированию и снижению эффективности работы.

Мы исходим из гипотезы, что уникальная роль советника состоит не в оказании терапевтической помощи, а в организационно-педагогической деятельности по формированию поддерживающей корпоративной культуры, которая выступает естественным буфером против профессионального стресса. Однако на данный момент отсутствует четкая, системная модель такой деятельности [8].

Целью данной статьи является разработка и теоретическое обоснование трехуровневой модели профилактической работы советника по воспитанию, направленной на снижение рисков эмоционального выгорания у учителей начальной школы.

Эффективная профилактика выгорания требует системного подхода, воздействующего на разные аспекты профессиональной жизни педагога. Предлагаемая модель основана именно на таком подходе и предполагает работу советника на трех взаимосвязанных уровнях, направленных на минимизацию ключевых факторов риска: высокой психоэмоциональной нагрузки, дефицита поддержки и ощущения профессиональной стагнации [2; 5; 7].

Первый уровень модели – индивидуальный, ориентированный на личную поддержку каждого педагога. На этом уровне советник выступает как доверенное лицо и медиатор, создавая для учителя «безопасное пространство». Его работа включает, во-первых, неформальное наставничество в виде регулярных поддерживающих бесед с молодыми специалистами и педагогами, испытывающими трудности. Такие беседы направлены не на оценку, а на совместный поиск ресурсов [1; 10].

Во-вторых, важной функцией является медиация в конфликтах, где советник помогает разрешать спорные ситуации (например, между педагогом и родителем) в качестве нейтральной стороны, что позволяет снизить эмоциональное напряжение.

В-третьих, советник осуществляет информационную навигацию, помогая коллегам в поиске необходимых курсов повышения квалификации и других ресурсов для развития, что противодействует чувству профессионального застоя [6].

Однако индивидуальной поддержки недостаточно для преодоления чувства профессиональной изоляции, являющегося одним из центральных симптомов выгорания [5]. Поэтому второй уровень модели – групповой, направленный на сплочение коллектива и организацию профессиональных сообществ. Задача советника здесь – превратить группу коллег в

команду единомышленников. Это достигается через создание интервизорских групп, например, в формате «педагогической гостиной», где учителя могут в безопасной обстановке делиться сложными случаями из практики.

Кроме того, советник может инициировать организацию микро-семинаров и мастер-классов по обмену опытом внутри коллектива, что повышает профессиональную самооценку и способствует сплочению [8]. Важным направлением является также формирование команд для участия в конкурсах, что повышает общую мотивацию и командный дух.

Наконец, даже самый сплоченный коллектив подвержен выгоранию, если организационная среда является токсичной или безразличной. Поэтому третий, высший уровень модели – организационный, где советник выступает как инициатор изменений в школьной среде, направленных на психологическую разгрузку и восстановление ресурсов всего коллектива [11]. Эта деятельность может включать создание «зон психологической разгрузки» путем обустройства учительской или другого помещения как комфортного пространства для неформального отдыха. Также советник может стать инициатором корпоративных традиций, организуя неформальные мероприятия для педагогического коллектива, направленные на снятие напряжения. Наконец, он может участвовать в разработке системы нематериального поощрения, внося предложения администрации по созданию практик публичного признания заслуг учителей, что напрямую работает на повышение чувства собственной значимости каждого педагога [8].

Проведенный анализ и предложенная модель позволяют заключить, что эффективная профилактика эмоционального выгорания учителей начальной школы силами советника по воспитанию возможна при смещении акцентов с прямой психологической помощи на системную организационно-педагогическую деятельность. Роль советника заключается в том, чтобы стать архитектором и модератором поддерживающей корпоративной культуры.

Предложенная трехуровневая модель (индивидуальный, групповой, организационный) является комплексным инструментом, позволяющим советнику целенаправленно воздействовать на ключевые факторы риска выгорания – изоляцию, перегрузку и потерю мотивации. Внедрение такой модели способствует не только сохранению психологического здоровья педагогов, но и повышению качества образовательного процесса в целом.

Список литературы

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинъ, 1996. – 472 с.

2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с. EDN QXSISV

3. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.

4. Кривцова С.В. Учитель и проблемы дисциплины: решение «здесь и теперь» / С.В. Кривцова. – М.: Генезис, 2010. – 160 с.

5. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач. – СПб.: Питер, 2001. – 187 с.

6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с. EDN QTJOBP

7. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с. EDN XUDEUH

8. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М.М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования, 2010. – 448 с.

9. Рожков М.И. Советник директора по воспитанию: функции, содержание и технологии деятельности / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – №4 (127). – С. 20–27.

10. Рыльская Е.А. Эмоциональное выгорание учителя как фактор деформации педагогического общения / Е.А. Рыльская // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2018. – Т. 11, №1. – С. 96–104.

11. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: Эксмо, 2004. – 352 с.

Чижикова Наталия Викторовна
старший преподаватель

Карманова Виктория Валентиновна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

УМЕНИЕ СТАВИТЬ ЦЕЛИ КАК ОСНОВА САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования у будущих учителей музыки умения ставить цели как ключевого компонента самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Обосновывается значимость целеполагания в структуре профессиональной подготовки в целом и музыкально-исполнительского направления в частности. Предпринимается попытка раскрыть специфику целеполагания в музыкально-инструментальной деятельности будущих учителей музыки и обозначить педагогические условия его формирования в процессе профессиональной подготовки.*

Ключевые слова: *будущий учитель музыки, умение ставить цели, целеполагание, профессиональная подготовка, музыкально-инструментальное исполнительство, исполнительская деятельность, самоорганизация.*

Современная система высшего музыкально-педагогического образования ориентирована на подготовку специалиста, способного к самостоятельной творческой и педагогической работе, требующей высокой степени самоорганизации. В соответствии с ФГОС ВО, способность к

самоуправлению и саморазвитию (УК-6) является одной из ключевых универсальных компетенций выпускника [7].

Однако практика преподавания в вузе показывает наличие противоречия: несмотря на формальные требования, у многих студентов-музыкантов слабо развиты навыки самоорганизации, в частности, ее основополагающий компонент – умение ставить цели. В учебно-исполнительской деятельности это проявляется в подмене художественных целей техническими задачами, хаотичном планировании занятий и, как следствие, в снижении качества исполнительских результатов.

Самоорганизация в психолого-педагогической науке рассматривается как многокомпонентный феномен, включающий целеполагание, планирование, самоконтроль и рефлексию. В работах отечественных исследователей подробно анализируются различные аспекты этого процесса: развитие общеучебных умений как основы самоорганизации (Ю.К. Бабанский, Н.С. Коренева), механизмы самоконтроля и самокоррекции (С.А. Косарева, С.С. Котова), а также роль самоорганизации в формировании профессиональной ответственности (В.А. Филоненко) [2–4; 10].

Именно целеполагание выступает системообразующим элементом, определяющим направление и содержание всей последующей деятельности. Как отмечали классики отечественной психологии, постановка цели является исходным и определяющим этапом любой осознанной деятельности [5; 9]. В современных исследованиях саморегуляции целеполагание рассматривается как процесс, предшествующий планированию и контролю и обеспечивающий их итоговую результативность [6; 8].

В контексте музыкально-исполнительской деятельности значимость целеполагания подчеркивали многие исследователи. Отмечалось, что именно четкая постановка целей помогает избежать формального подхода к работе над произведением и делает ее осознанной и художественно наполненной [1; 11]. Таким образом, формирование умения ставить цели является не вспомогательной, а фундаментальной задачей профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

На основе теоретического анализа и с учетом специфики музыкально-исполнительской деятельности нами был разработан комплекс взаимосвязанных заданий, направленных на формирование у студентов навыков целеполагания.

Задание 1. Визуализация структуры целей с помощью интеллект-карты.

Студентам предлагается представить всю работу над музыкальным произведением в виде интеллект-карты. В центре карты располагается долгосрочная (главная) цель (например, «Подготовка сонаты к концертному выступлению»). От нее отходят ветви, обозначающие среднесрочные цели (например, «Техническая работа», «Работа над выразительностью», «Сценическое обыгрывание»). Каждая из этих ветвей, в свою очередь, детализируется до уровня ближайших (оперативных) целей («выучить текст», «отработать аппликатуру в тактах 15–20», «определить кульминации»). Такая визуализация позволяет студентам увидеть иерархию и взаимосвязь задач, формируя системное видение всего процесса работы.

Задание 2. Планирование и контроль деятельности с использованием чек-листа. Для развития умения не только ставить, но и достигать цели, используется инструмент чек-листа. В начале учебного модуля студент, совместно с преподавателем, составляет чек-лист, в котором формулирует конкретные, измеримые и ограниченные во времени цели по работе над репертуаром (табл. 1).

Таблица 1

Пример чек-листа по работе над произведением

№	Цель (что необходимо достичь)	Срок выполнения	Критерии достижения (как я пойму, что цель достигнута)
1	Разучить первую часть сонаты (точное интонирование, штрихи)	2 недели	Исполнение наизусть без текстовых ошибок, чистая интонация
2	Улучшить техническую беглость в пассаже (такты 45–60)	1 неделя	Стабильное исполнение в темпе ♩=120 без технических сбоев
3	Сравнить свою интерпретацию с 2–3 эталонными записями	В течение модуля	Составлен краткий сравнительный анализ интерпретаций

Регулярное ведение такого чек-листа способствует развитию навыков планирования и объективного самоконтроля, приучая студента мыслить в категориях конкретных результатов.

Задание 3. Развитие аналитических умений через рефлексивное эссе.

После завершения определенного этапа работы (например, после сдачи зачета) студентам предлагается написать короткое рефлексивное эссе на тему «Анализ моих целей». В эссе необходимо ответить на вопросы: «Все ли поставленные цели были достигнуты? Насколько реалистичными они были? Что помогло, а что помешало их достижению? Как я могу точнее формулировать цели в будущем?». Подобная рефлексивная практика способствует развитию аналитического мышления и формирует у студентов умение осмысленно соотносить поставленные цели с полученными результатами, корректируя свои стратегии.

Апробация данного комплекса заданий в учебном процессе показала его эффективность. У студентов, систематически выполнявших эти задания, наблюдалось повышение осознанности в планировании самостоятельной работы, рост способности к объективной самооценке и, как следствие, повышение качества исполнительских результатов. Наибольшую сложность на начальном этапе вызывало формулирование конкретных и измеримых критериев достижения цели в чек-листе, что подтверждает исходный тезис о недостаточной сформированности данного навыка.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа по развитию умений целеполагания с использованием предложенных методических инструментов (интеллект-карты, чек-листы, рефлексивные эссе) является важным педагогическим условием формирования самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Это способствует не только совершенствованию исполнительского мастерства, но и становлению

будущего учителя музыки как ответственного, рефлексивного и самостоятельного профессионала.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.

2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (методические основы) / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

3. Коренева Н.С. Формирование у школьников умений и навыков рациональной организации учебного труда: методические рекомендации / Н.С. Коренева. – Липецк: ЛГПИ, 1990. – 48 с.

4. Косарева С.А. Компоненты и уровни сформированности самоорганизации учебной деятельности студентов / С.А. Косарева, С.С. Котова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №5. – С. 128–135.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ

6. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 1998. – 192 с.

7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.10.2025).

8. Осницкий А.К. Психология самостоятельности: методы исследования и диагностики / А.К. Осницкий. – М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 125 с.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с. EDN MBNCMQ

10. Филоненко В.А. Самоорганизация как фактор развития профессиональной ответственности будущего специалиста / В.А. Филоненко // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – №12. – С. 182–188.

11. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г.М. Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 384 с. EDN VLWIPH

Чубаров Евгений Владимирович
магистрант
Научный руководитель
Селезнёва Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, директор Института детства
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАБОТЫ ТРЕНЕРА СО СПОРТСМЕНАМИ 9–14 ЛЕТ НА НАЧАЛЬНОМ И ТРЕНИРОВОЧНОМ ЭТАПАХ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ В АВТОМОБИЛЬНОМ СПОРТЕ (КАРТИНГ)

Аннотация: *в статье рассматриваются особенности психологического сопровождения работы тренера в автомобильном спорте (картинг) на начальном и тренировочном этапах подготовки детей 9–14 лет. Подчёркивается роль тренера как ключевой фигуры в формировании мотивации, психологической устойчивости и навыков саморегуляции у юных спортсменов. Анализируются основные направления взаимодействия спортивного психолога и тренера: развитие устойчивой мотивации, преодоление тревожности и страха, формирование навыков концентрации и эмоционального контроля, а также взаимодействие тренера с родителями спортсменов. Особое внимание уделено специфике автоспорта – высокой сенсомоторной нагрузке, необходимости быстрого принятия решений и действия в условиях повышенного риска. Представлены рекомендации по организации психологического сопровождения и интеграции психологических методов в систему спортивной подготовки картингистов.*

Ключевые слова: *тренер, спортсмен, психолог, автомобильный спорт, картинг, психологическое сопровождение, спортивная подготовка, тренировочный процесс, соревновательный процесс.*

Психологическое сопровождение в спорте высших достижений традиционно сфокусировано на личности спортсмена. Однако эффективность тренировочного процесса и гармоничное развитие личности атлета во многом определяются ключевой фигурой – тренером. Именно тренер является транслятором ценностей, организатором деятельности и основным источником психологической поддержки для юного спортсмена. В то же время, сама тренерская деятельность сопряжена с высочайшими психоэмоциональными нагрузками, что делает тренера уязвимым для профессионального выгорания и деформаций.

Эта проблема приобретает особую остроту в детско-юношеском картинге – технически сложном, высококонкурентном и сопряженном с риском виде спорта. Научная проблема заключается в противоречии между высокими требованиями к психолого-педагогической

компетентности тренера по картингу и отсутствием системы его целенаправленного психологического сопровождения. Работа психолога с тренером, как правило, носит «кризисный» характер, направленный на решение уже возникших проблем, а не на их профилактику [1].

Целью данной статьи является разработка и теоретическое обоснование модели превентивного психологического сопровождения тренера в детско-юношеском картинге.

Прежде чем проектировать модель сопровождения, необходимо проанализировать специфику деятельности тренера по картингу. Наш анализ позволил выделить несколько ключевых стресс-факторов.

1. Высочайшая ответственность. Картинг – экстремальный вид спорта, и на тренера ложится прямая ответственность за жизнь и здоровье ребенка.

2. Отсутствие профильного образования. Большинство тренеров – бывшие спортсмены, обладающие богатым гоночным, но не психолого-педагогическим опытом. Это затрудняет работу с детьми разных возрастных групп и приводит к использованию не всегда адекватных методов [8].

3. «Родительский фактор». Картинг – дорогой вид спорта, полностью финансируемый родителями. Это создает ситуацию их сверхвовлеченности, порождая феномен «нарциссического расширения», когда успехи ребенка воспринимаются как собственные. Такое давление родителей становится мощным источником стресса как для юного спортсмена, так и для тренера [7].

С учетом выявленных стресс-факторов, мы предлагаем модель превентивного психологического сопровождения, включающую три взаимосвязанных блока.

1. Диагностический блок. Цель – выявление «зон риска» и определение индивидуальных запросов тренера. Формы работы: психодиагностика уровня эмоционального выгорания (например, по методике К. Маслач), оценка стиля педагогического общения, анализ кейсов из практики (видеозаписи тренировок, соревнований).

2. Развивающий блок. Цель – формирование и развитие у тренера необходимых психологических компетенций. Этот блок является ключевым и включает в себя:

– тренинги эмоциональной саморегуляции: обучение техникам контроля над гневом, тревожностью, усталостью (дыхательные практики, методы аутогенной тренировки) [6];

– семинары по возрастной психологии спорта: ознакомление тренеров с психологическими особенностями детей и подростков (9–14 лет), спецификой мотивации, кризисами спортивной карьеры на разных этапах [5];

– коммуникативные тренинги: отработка навыков эффективного общения со спортсменами (как давать обратную связь, как мотивировать, не подавляя личность) и их родителями.

3. Консультативный блок. Цель – оказание оперативной поддержки и помощь в решении конкретных проблем. Формы работы:

– индивидуальный коучинг и психологическое консультирование: проработка личных трудностей тренера, помощь в постановке целей;

– медиация конфликтов: участие психолога в разрешении сложных ситуаций в системе «тренер – спортсмен – родитель»;

– супервизия: профессиональное обсуждение сложных случаев из практики с психологом, позволяющее тренеру получить взгляд со стороны и найти оптимальное решение.

Предложенная трехкомпонентная модель (диагностика-развитие-консультирование) позволяет перейти от «кризисной» к превентивной, системной работе с тренером в детско-юношеском картинге. Такой подход направлен не только на профилактику профессионального выгорания, но и на рост психолого-педагогической компетентности тренера, что напрямую влияет на эффективность подготовки и гармоничное развитие личности юного спортсмена.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической апробацией данной модели, разработкой конкретного методического инструментария для каждого блока и оценкой ее эффективности.

Список литературы

1. Горская Г.Б. Стратегия психологического сопровождения подготовки высококвалифицированных спортсменов: ресурсы и ограничения / Г.Б. Горская // Наука и спорт: современные тенденции. – 2021. – Т. 9. №3. – С. 55–65. DOI 10.36028/2308-8826-2021-9-3-98-107. EDN GAFAIL

2. Родионов А.В. Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов / А.В. Родионов. – М.: Академия, 2010. – 368 с.

3. Сафонов В.К. Психология спорта: слагаемые успеха / В.К. Сафонов. – М.: Спорт, 2019. – 288 с.

4. Сопов В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте: методическое пособие / В.Ф. Сопов. – М., 2010. – 120 с.

5. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры: учебное пособие / Н.Б. Стамбулова. – СПб.: Центр карьеры, 1999. – 368 с.

6. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с. EDN QXSISV

7. Кузьмин М.А. Психология детско-родительских отношений в спорте / М.А. Кузьмин // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – №5 (111). – С. 83–88.

8. Малкин В.Р. Психология тренера: новые подходы / В.Р. Малкин, Л.Н. Рогалева // Теория и практика физической культуры. – 2012. – №5. – С. 99–103.

Научное электронное издание

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ: НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ,
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ – 2025

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
(Тула, 22–24 октября 2025 г.)

Научный редактор *Ю. А. Селезнёва*
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 31.10.2025 г.
Объем 2,81 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 16.39.

Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com