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

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

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

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



Том 2

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

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

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

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



Том 2

Донецк
2026 г.

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

Том 2

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА–ЮГРЫ
«СУРГУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

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

V Международная научно-практическая конференция

Материалы конференции

Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость

Том 2

г. Донецк
25 июня 2026 г.

Донецк
Издательство
ДонГУ
2026

ББК Ч42С568
УДК 37.011.-051:316.3

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

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

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

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

Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы V Международной научно-практической конференции (Донецк, 25 июня 2026 г.). – *Том 2* / под общей редакцией И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2026. – 335 с.

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

Во второй том материалов V Международной научно-практической конференции «Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость» вошли исследования по актуальным проблемам образования и педагогических наук. Обсуждается широкий круг вопросов, связанных с воспитанием и обучением подрастающего поколения; с возможностью внедрения современных образовательных технологий в систему дополнительного образования.

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

ББК Ч42С568УДК
37.011.-051:316.3

© Коллектив авторов, 2026
© ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, 2026

ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель:

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

Заместитель председателя:

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

Члены программного комитета:

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

Ахаян А.А., д-р пед. н., профессор кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, РФ).

Ахметзадина З.Р., к. филол. н., доцент, зам. декана по научной работе педагогического факультета Сибайского института (филиал) Уфимского университета науки и технологий, (г. Сибай, Республика Башкортостан, РФ).

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

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

Вайндорф-Сысоева М.Е., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры технологии и профессионального обучения ФГБОУ ВО «Московский

педагогический государственный университет» (г. Москва, РФ).

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

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

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

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

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

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

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

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

Неволина В.В., д-р пед. н, доцент кафедры философии государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, РФ).

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

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

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

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

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

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

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

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

(г. Луганск, ЛНР).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Чичканова И.Н., к. пед. н., заведующий кафедрой психолого-педагогического, дошкольного и начального образования Бийский филиал

им. В.М. Шукшина федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

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

Секция 3.
Новое содержание и дидактические решения воспитательной работы педагога

УДК 37.034

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОТ «РАЗГОВОРОВ О ВАЖНОМ» ДО «ОСНОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ» (К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ ПРАВОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ)

Александрова Юлия Александровна
ФГКВОУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации»,
Саратов, Саратовская область, РФ
yulexa@bk.ru

Аннотация. В рамках настоящего исследования проводится анализ реализуемых и планируемых к реализации образовательных проектов на предмет выявления их системной взаимосвязи, а также степени и характера их восприятия в общественном сознании. По результатам проведенного исследования выявляется уровень общественного запроса на реализацию рассматриваемых образовательных проектов, а также характер взаимосвязи рассматриваемых образовательных новелл.
Ключевые слова: основы российской государственности, Разговоры о важном, правосознание, правовое поведение, молодежь.

Введение. В современных условиях развития различных систем отношений (политико-правовых, социально-экономических, культурных и иных), оказывающихся под значительным влиянием, прежде всего, мировых информационных технологий, которые опосредованным образом определяют принципы взаимоотношений субъектов интеракции, принципиально важным становится вопрос выработки стратегических национальных приоритетов развития различных направлений государственной национальной политики.

Ведь именно от той системы ценностей, которая закладывается в основу реализуемых государством программ, проектов, в том числе в сфере образования, в значительной степени зависит ценностная структура, формируемая, прежде всего, у подрастающего поколения. Как известно, ценностные детерминанты, заложенные в подростковом возрасте, нередко опосредуют модель поведения личности в различные периоды жизни человека.

Основная часть. В российской культуре неизменно важное социализирующее значение уделялось именно базовым ценностям, качественно отличающим российский менталитет от менталитета представителей других национальностей [1, с. 28]. Ведь если проанализировать, к примеру, отдельные элементы русского национального фольклора, то можно выделить немало примеров использования тех или иных ценностей как социализирующих элементов, используемых для формирования определенной модели общественного сознания и общественного поведения. Так, например, ценность справедливости находит свое отражение в таких элементах русского национального фольклора, как:

- пословицы и поговорки: «Где справедливость, там и правда», «Справедливый человек словно памятник: отовсюду виден», «Справедливость - лучший судья, она никого не обидит», «У справедливости два глаза - один впереди, другой сзади», «Что посеешь, то и пожнешь», «Справедливость - залог процветания», «Справедливое слово камень раздробит» и др.

- былины: «Илья Муромец и Соловей-разбойник», «Вольга и Микула Селянинович», «Илья Муромец и Калин-царь», «Вавило и скоморохи» и др.

- сказки: «Морозко», «Лиса и журавль», «Правда и Кривда», «Крошечка-Хаврошечка» и др.

Ценности патриотизма, гражданственности, служения Отечеству и ответственности за его судьбу, смелости, духовности, уважения к старшему поколению, достоинства и др., закладывались в фундамент индивидуального и общественного сознания, через колыбельные, пословицы, крылатые выражения, загадки и т.д.:

- «Казачья колыбельная песня» М.Ю. Лермонтова: «<...> По камням струится Терек, / Плещет мутный вал; / Злой чечен ползет на берег, / Точит свой кинжал; / Но отец твой старый воин, / Закален в бою…/ Сам узнаешь, будет время, / Бранное житье; / Смело вденешь ногу в стремя / И возьмешь ружье…/ Богатырь ты будешь с виду / И казак душой… / Дам тебе я на дорогу / Образок святой: / Ты его, моляся богу, / Ставь перед собой; / Да, готовясь в бой опасный, / Помни мать свою <...>»;

- пословицы: «На чужой стороне и весна не красна», «Вся семья вместе, так и душа на месте», «Русский молодец – ста басурманам конец» и др.;

- крылатые выражения: «С родной земли - умри не сходи», «Родина - мать, умей за нее постоять», «Свой уголок - свой простор. Своя хатка - родная матка» и др.;

- загадки: «Без веревок, без цепей я свяжу порой людей» (честное слово), «В огне не горит, в воде не тонет и в земле не сгинет» (правда) и др.;

- былины, предания, легенды: «Как Илья из Мурома богатырем стал», «Добрыня Никитич и Змей», «Авдотья Рязаночка» и др.

Иными словами, указанные ценности и нормы составляли базис воспитательного процесса и процесса социализации личности, реализуемого, в первую очередь, на базе семьи как института социализации, а впоследствии и другими институтами социализации, как следствие становились основой формирования правосознания российского социума и российской культуры.

Примечательно, что именно данные ценности в настоящее время, когда сознание молодежи оказывается под значительным влиянием современных информационных технологий, нередко используемых в деструктивных целях, а также гедонистических и индивидуалистских потребностей и стереотипов (например, «Я никому и ничем не обязан», «Общество существует для меня и удовлетворения моих потребностей») оказались нормативно закреплены в качестве традиционных российских духовно-нравственных ценностей, прежде всего, в Указе Президента РФ № 809 от 09.11.2022 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Именно данные ценности, вопросы их сохранения, укрепления, не только пронизывают современное российское законодательство и находят отражение в качестве национальных приоритетов и стратегических интересов, но также закладываются в основу реализуемых образовательных проектов, программ, дисциплин, прежде всего, в «Разговорах о важном», проводимых в общеобразовательных организациях с 2022/2023 учебного года, а также в рамках дисциплины «Основы российской государственности», введенной в программы высших учебных заведений с 2023/2024 учебного года.

Не вдаваясь подробно в содержательное наполнение данных проектов, отметим, на наш взгляд, принципиальный момент, связующий два указанных образовательных проекта: они оба нацелены на формирование необходимого уровня правосознания молодежи, характеризующегося, в том числе, принятием традиционных российских духовно-нравственных ценностей, формированием основ правового сознания, а также представляют собой элементы единого образовательного процесса, последовательно реализуемого от школьного уровня до высшего образования. Так, и «Разговоры о важном» и Основы российской государственности (далее - ОРГ) предполагают изучение исторических, правовых, социокультурных аспектов российской действительности, нацеленных на формирование гражданской идентичности, которая, в свою очередь, согласно Стратегии национальной безопасности в настоящее время признана основой гражданского единства. И это обстоятельно особенно важно в контексте того, что основу самосознания граждан Российской Федерации составляет именно ощущение принадлежности к

государству: 43% респондентов отмечают принадлежность к гражданству как ключевой фактор самоидентификации (для сравнения этническая идентификация важная для 3%, региональная идентификация – для 4%, историко-культурная идентификация – для 9%) [2].

С учетом данных особенностей состояния общественного мнения немаловажен тот факт, что согласно результатам социологических опросов введение в образовательную программу «Разговоров о важном» в целом нашло положительный отклик у россиян. Так, данные опроса 2023 года показали, что положительно к данной инициативе отнеслись 63% респондентов, в то время как скорее отрицательно – 9%. 74% отметили, что такие занятия скорее нужны современным школьникам, в то время как противоположную точку зрения высказали 14% [3]. Необходимо отметить, что по истечении 3 лет реализации данного проекта сохранилась динамика положительного восприятия данного проекта: по информации, представленной на фестивале «Движения первых», состоявшемся в мае-июне 2026 г., дальнейшее проведение «Разговоров о важном» поддержали 86% школьников, 80% родителей и 94% учителей [4].

По результатам мониторинга мнений студентов о внедрении ОРГ, представленного на заседании Экспертного института социальных исследований в 2025 году, также было выявлено в целом положительное мнение о данной новации. Так, 67% студентов подтвердили, что образ России сформировался, 74% опрошенных стали проще воспринимать социокультурные различия социальных групп, уважительно относиться к историческому наследию и сознательно выбирать ценностные ориентиры и гражданскую позицию [5].

Приведенные данные свидетельствуют об определенном уровне общественного запроса на формирование культуры мировоззрения подрастающего поколения, основанного, в том числе на традиционных духовно-нравственных ценностях. Безусловно, только лишь реализацией «Разговоров о важном» и ОРГ невозможно добиться устойчивого положительного эффекта, это должна быть системная, комплексная, последовательная деятельность всех участников процесса социализации в данном направлении: от семьи и садика, до вуза и трудовых коллективов.

Примечательно, что в настоящее время проводится работа по дальнейшей разработке механизмов, направленных на достижение целей воспитательной и образовательной политики.

Так, с 2025/2026 учебного года для обучающихся 5-7 классов был введен модуль «История нашего края», с 1 сентября 2026 года для обучающихся 5 классов, с 2027/2028 учебного года – для обучающихся 6-7 классов вводится предмет «Духовно-нравственная культура России», основной целью которого является также формирование мировоззрения на основе традиционных российских ценностей.

В рамках школьного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» по сравнению с ОБЖ, взамен которого с 1 сентября 2024 года был введен данный предмет для учащихся 8-11 классов, усилен акцент на такие вопросы, как гражданская оборона, современные угрозы России, защита государства (в чем прослеживается связь с ОРГ) [6].

С 1 сентября 2026 года в дошкольных образовательных организациях будет внедрен проект «Добрые игры», который представляет собой адаптированный для детей 3-7 лет вариант «Разговоров о важном», направленный на знакомство с такими ценностями, как дружба, любовь к Родине, уважение к ее культуре.

Дополнительно в образовательных организациях могут внедряться и реализовываться также и иные формы и механизмы просветительской деятельности. Так, например, в Саратовском военном ордена Жукова Краснознаменном институте войск национальной гвардии Российской Федерации в начале каждого занятия курсантам кратко напоминается о подвигах Героев России, Героев Советского Союза, Героев Социалистического Труда – выпускниках Саратовского военного института, внесших значимый вклад в защиту государства на фронтах Великой Отечественной войны, СВО и в ходе других военных операций, что способствует формированию патриотического сознания выпускников института. В начале первой пары проводится 5-минутка о нравственности, в рамках которой освещаются вопросы, направленные на дополнительное привитие нравственных и ценностных идеалов традиционной российской культуры.

Заключение. В целом можно привести и многие другие примеры реализуемых образовательных, просветительских программ и проектов, направленных на формирование культуры правосознания молодежи («Окна России», «Флаги России», «Киноуроки в школах России» и т.д.). Однако более значимым является не количество проводимых мероприятий, а тот результат, который они позволяют достичь. Примечательно, что согласно опросам общественного мнения возможность приносить пользу своему народу, обществу, активно участвуя в общественной и политической жизни (26%) вошло в ТОП-3 жизненных ориентиров современной российской молодежи (наряду с высоким уровнем благополучия – 58% и возможностью жить спокойно, работать и заботиться о семье – 54%).

Именно молодежь 18-24 лет сейчас самая общественно и политически активная группа: здесь наибольшее число тех, кому важно участие в общественной и политической жизни (59%). Среди жизненных ориентиров они вдвое чаще, чем, например, школьники, выбирают вариант «приносить пользу своему народу, обществу, активно участвуя в общественной, политической жизни» – 34% против 16% [7]. У них довольно высок оптимизм, вера в себя и в лучшее. В связи с чем основная

цель государственной политики и общественных отношений представляется в сохранении сформировавшегося ценностного ядра в общественном сознании молодежи России и его дальнейшем развитии.

Список литературы

1. Галиева Е.Б. Значимость преподавания нового курса «Основы российской государственности» в вузах // Материалы Ивановских чтений. 2024. № 1 (44). С. 28-30.
2. Сила – в единстве! Электронный ресурс // URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/sila-v-edinstve (дата обращения: 10.03.2026).
3. Первое сентября: что нового в наших школах? Электронный ресурс // URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/pervoe-sentjabrja-chto-novogo-v-nashikh-shkolakh (дата обращения: 10.03.2026).
4. Кириенко рассказал, что школьники думают о «Разговорах о важном» Электронный ресурс // URL: https://ria.ru/20260601/kirienko-2096046492.html (дата обращения: 02.06.2026).
5. Как оценили итоги внедрения курса «Основы российской государственности» Электронный ресурс // URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2025/10/17/1147551-kak-otsenili-itogi-vnedreniya-kursa-osnovi-rossiiskoi-gosudarstvennosti (дата обращения: 10.03.2026).
6. Учебный год 2025/2026: снижение нагрузки на школьников и педагогов, изменения в СанПиН и другие поправки. Электронный ресурс // URL: https://www.garant.ru/article/1843429/ (дата обращения: 05.03.2026).
7. Ценности молодежи. Электронный ресурс // URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi (дата обращения: 05.03.2026).

УДК 37.091

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПУТИ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И ОБУЧАЮЩИМИСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

[1]Бабаева Анна Александровна, [2]Григорьева Елена Вячеславовна
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет
имени И.Н. Ульянова»,
г. Чебоксары, Чувашская республика, РФ
[1]any9196@yandex.ru, [2]usb78@bk.ru

Аннотация. В статье анализируются причины возникновения конфликтов в системе «преподаватель – обучающийся» в условиях современного образовательного процесса. Рассматриваются психолого-педагогические особенности взаимодействия сторон, классифицируются типы педагогических конфликтов и факторы, способствующие их эскалации. На основе теоретического анализа и обобщения педагогического опыта предложены стратегии профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Особое внимание уделено роли коммуникативной компетентности педагога

и применению технологии медиации в образовательной среде.

Ключевые слова: педагогический конфликт, преподаватель, обучающийся, коммуникация, медиация, профилактика конфликтов, образовательная среда, психолого-педагогическое взаимодействие.

Введение. Конфликты являются неотъемлемым элементом социального взаимодействия, и образовательная среда не составляет исключения. В условиях интенсификации учебной нагрузки, повышения требований к качеству образования и трансформации ролевых ожиданий участников образовательного процесса противоречия между преподавателем и обучающимися приобретают особую актуальность [4].

Конфликт в педагогической деятельности определяется как «столкновение противоположно направленных, несовместимых тенденций, связанное с негативными эмоциональными переживаниями» [3]. В образовательном контексте он чаще всего проявляется как стремление преподавателя утвердить профессиональную позицию и как протест обучающегося против оценки его деятельности или применяемых санкций [6].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного осмысления механизмов возникновения педагогических конфликтов и разработки эффективных стратегий их профилактики, что напрямую влияет на психологический климат в образовательной организации и качество образовательных результатов.

Цель статьи – систематизировать причины конфликтов в системе «преподаватель – обучающийся» и обосновать комплекс мер по их конструктивному разрешению.

Основная часть. За последние десятилетия в теории и практике педагогики накоплен значительный эмпирический материал, позволяющий сформировать самостоятельное научное направление – педагогическую конфликтологию [5]. В её рамках конфликт рассматривается не только как деструктивное явление, но и как потенциальный ресурс развития образовательных отношений при условии грамотного управления.

В психологии выделяются четыре стадии развития конфликта [4]:

1. Возникновение объективного противоречия (латентная фаза).

2. Осознание ситуации как конфликтной хотя бы одной из сторон.

3. Открытое конфликтное поведение (вербальное или невербальное противостояние).

4. Разрешение конфликта (конструктивное или деструктивное).

Ключевыми причинами возникновения конфликтов в образовательной среде являются: несовпадение целей и ценностей, дефицит коммуникативных компетенций, статусно-ролевые различия, эмоциональная неустойчивость участников взаимодействия [3, 6].

Особую категорию составляет конфликт поколений, который в студенческой среде усугубляется статусной асимметрией «преподаватель – студент». Различное восприятие одной и той же ситуации «глазами

студента» и «глазами преподавателя» часто становится источником взаимного непонимания [4].

На основе анализа психолого-педагогической литературы [2, 3, 6] и обобщения педагогической практики целесообразно выделить следующие типы конфликтов в системе «преподаватель – обучающийся» (см. табл. 1).

Таблица 1. – Типология педагогических конфликтов

Тип конфликта	Характеристика	Примеры проявлений
Конфликты деятельности	Связаны с учебной успеваемостью, качеством выполнения заданий, организацией учебного процесса	Недовольство оценками, споры о критериях оценки, отказ от выполнения заданий
Конфликты поведения	Возникают вследствие нарушения правил внутреннего распорядка, дисциплины на занятиях	Опоздания, использование гаджетов на лекции, нарушение этикета общения
Конфликты отношений	Проявляются в сфере эмоционально-личностного взаимодействия, межличностных симпатий/антипатий	Личная неприязнь, предвзятое отношение, эмоциональное отторжение
Методические конфликты	Обусловлены неприятием стиля преподавания, сложности материала, формы подачи информации	Критика методов обучения, жалоба на непонятное изложение, требование смены формата

Дополнительно конфликты можно классифицировать по предмету противоречия:

- Дисциплинарные – нарушение регламента образовательного процесса.
- Дидактические – несогласие с оценкой знаний, методами контроля.
- Личностно-ориентированные – столкновение характеров, ценностей, коммуникативных стилей.

Анализ педагогической практики позволяет выделить комплекс факторов, способствующих трансформации противоречия в открытый конфликт:

Со стороны преподавателя:

- Оценочное суждение не поступка, а личности обучающегося, что воспринимается как несправедливость [6].
- Личностные особенности: раздражительность, ригидность, авторитарность, низкая эмоциональная устойчивость.
- Профессиональная неопытность: неумение адекватно оценить ситуацию, дефицит навыков конструктивной коммуникации.
- Стремление сохранить социальный статус «любой ценой» в присутствии группы, что провоцирует жёсткую реакцию на замечание.

- Эмоциональное выгорание, снижение мотивации к педагогической деятельности.

Со стороны обучающегося:

- Возрастные особенности: стремление к самоутверждению, максимализм, эмоциональная лабильность.
- Низкая учебная мотивация, протестные формы поведения.
- Недостаточный уровень коммуникативной культуры, неумение аргументированно отстаивать позицию.

Важно отметить, что любая ошибка преподавателя при разрешении конфликтной ситуации фиксируется в памяти обучающегося и может долгосрочно влиять на характер взаимоотношений [2].

Эффективное управление конфликтами предполагает использование принципов социального регулирования, направленных на предотвращение деструктивной эскалации и поиск взаимоприемлемых решений [7].

Базовые принципы профилактики конфликтов:

1. Диагностический подход: своевременное выявление признаков нарастающего напряжения в группе.
2. Рефлексивная позиция педагога: способность анализировать собственные реакции и их влияние на ситуацию.
3. Эмпатийное слушание: стремление понять точку зрения обучающегося, не переходя к оценочным суждениям.
4. Чёткость норм и процедур: прозрачность критериев оценки, регламентов поведения, механизмов апелляции.

Практические приёмы деэскалации конфликта:

- Предоставить возможность каждой стороне аргументированно изложить свою позицию.
- Исключить агрессивные реакции, оскорбления, публичные унижения.
- Воздержаться от поспешных выводов и решений «на эмоциях».
- Использовать «Я-высказывания» для выражения своей позиции без обвинения собеседника.
- Акцентировать внимание на общих целях (качество образования, комфортная среда), а не на разногласиях.

Метод переговоров признаётся наиболее продуктивным способом разрешения педагогических конфликтов [1]. Его преимущества:

- Применим как в вертикальных (преподаватель – студент), так и в горизонтальных (студент – студент) конфликтах.
- Позволяет сторонам самостоятельно найти взаимоприемлемое решение.
- Способствует развитию коммуникативных компетенций участников.

В случаях высокой эмоциональной напряжённости или тупиковой ситуации рекомендуется привлекать технологию медиации – участие

нейтрального посредника (медиатора), который фасилитирует диалог и помогает сторонам выработать конструктивное соглашение.

Таблица 2 – Стратегии поведения педагога в конфликте (по классификации К. Томаса – Р. Килманна, адаптированной для педагогического контекста):

Стратегия	Суть	Условия применения
Сотрудничество	Поиск решения, полностью удовлетворяющего обе стороны	При наличии времени, взаимного доверия и значимости вопроса
Компромисс	Взаимные уступки для достижения частичного согласия	При равном статусе сторон, ограниченных ресурсах времени
Приспособление	Уступка позиции ради сохранения отношений	Когда вопрос для педагога менее важен, чем для студента
Избегание	Отсрочка решения, уход от прямого противостояния	При незначительности конфликта, необходимости «остыть»
Соперничество	Настаивание на своей позиции, использование власти	В экстренных ситуациях, при нарушении этических норм

Наиболее предпочтительными в образовательной среде являются стратегии сотрудничества и компромисса, ориентированные на сохранение конструктивных отношений и развитие субъектности обучающегося.

Заключение. Конфликты в системе «преподаватель – обучающийся» являются закономерным явлением в динамичной образовательной среде. Их возникновение обусловлено комплексом личностных, коммуникативных и организационных факторов. Ключевая роль в профилактике и разрешении педагогических конфликтов принадлежит преподавателю как профессионалу, обладающему необходимыми психолого-педагогическими компетенциями.

Основные выводы исследования:

1. Своевременная диагностика причин конфликта и рефлексия собственных реакций позволяют педагогу предотвратить деструктивную эскалацию.

2. Эффективное разрешение противоречий требует владения техниками конструктивной коммуникации, эмпатийного слушания и применения стратегии сотрудничества.

3. Внедрение процедур медиации и чётких регламентов разрешения споров в локальные акты образовательной организации способствует формированию культуры диалога.

4. Развитие коммуникативной компетентности педагогов должно стать приоритетным направлением системы повышения квалификации.

Главный принцип бесконфликтного взаимодействия – умение отстаивать профессиональную позицию, сохраняя уважение к личности

обучающегося и собственное достоинство. Только на этой основе возможно построение партнёрской образовательной среды, ориентированной на развитие и взаимный рост всех участников педагогического процесса.

Список литературы

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 512 с.
2. Вербицкий, А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 79 с.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 464 с.
4. Дмитриев, А. В. Конфликтология : учебное пособие для вузов / А. В. Дмитриев. – Москва : Гардарики, 2000. – 320 с.
5. Мудрик, А. В. Основы социальной педагогики : учебник для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования / А. В. Мудрик. – Москва : Academia, 2006. – 204, [1] с. : 22 см – (Среднее профессиональное образование. Педагогическое образование).; ISBN 5-7695-2721-8 (В пер.).
6. Причины возникновения и пути решения конфликтов между преподавателем и студентом [Электронный ресурс] // Информационный портал «Informio». – URL: https://www.informio.ru/publications/id3890/Prichiny-vozniknovenija-i-puti-reshenija-konfliktov-mezhdu-prepodavatelem-i-studentom (дата обращения: 15.03.2026).
7. Степанов, Е.И. Современная конфликтология: Общие подходы к моделированию, мониторингу и менеджменту социальных конфликтов: Учебное пособие. – Москва: Издательство ЛКИ, 2008. – 176 с. ISBN 978-5-382-00451-8

УДК 376.1

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Билюк Даниил Алексеевич, Марданова Ксения Сергеевна

Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»,

г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, РФ

sf@struust.ru

Аннотация. В статье разбираются теоретические и прикладные вопросы организации инклюзивного взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья в школьной среде. Рассматриваются методологические основы инклюзии, основные трудности её внедрения, а также подходы к созданию доступного образовательного пространства. Отдельное внимание уделено подготовке учителей к работе в инклюзивных классах и развитию коммуникативных умений у школьников с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, школьное обучение, педагогическое взаимодействие, адаптация, образовательная среда, социализация.

Введение. В современной педагогике инклюзивное образование понимают намного шире, чем просто совместное обучение детей с разными образовательными запросами. Н. Л. Харченко, И. Ю. Багдасарова, Н.С. Луценко, Д. В. Снегирев и А. З. Измайлов пишут, что инклюзия прежде всего связана с признанием ценности различий между детьми, где каждый ребёнок рассматривается как полноценный участник педагогического процесса, а не как его объект [2]. Такой взгляд по сути меняет сам подход к организации взаимодействия. В центре оказывается не приспособление ребёнка к уже существующим условиям, а изменение самой образовательной среды с учётом потребностей каждого ученика.

Основная часть. В числе основных методологических опор инклюзии обычно выделяют гуманистическую педагогику, системно-деятельностный подход и идею зоны ближайшего развития Л.С. Выготского. Именно эта концепция задаёт смысл индивидуальной образовательной программы. Учитель в таком случае не просто смотрит на то, что ребёнок уже умеет сейчас, а старается увидеть следующий уровень, которого он может достичь при правильной помощи. Сама ИОП здесь нужна не ради формального оформления. Она помогает выстроить реальное, содержательное общение между педагогом и учеником.

Для методологии инклюзивного образования характерна и другая важная особенность, а именно совместная работа разных специалистов. Результат в обучении ребёнка с ОВЗ возможен тогда, когда действия согласованы не только у учителя, но и у психолога, дефектолога, тьютора, логопеда, а также родителей. Исследователи отмечают, что именно такая командная организация помогает сделать сопровождение цельным и не допустить ни повторения одних и тех же функций, ни ситуаций, когда нужная помощь вообще выпадает [4].

Хотя в нормативной базе инклюзивного образования уже достигнуто многое, в школьной практике по-прежнему сохраняется целый круг препятствий, которые мешают выстраивать качественную работу с детьми с ОВЗ. Современные исследования показывают, что эти трудности можно разделить на несколько групп. Каждая из них по-своему влияет на то, как проходит включение ребёнка в образовательную среду.

Самая частая и заметная группа трудностей связана с тем, насколько сами педагоги готовы к такой работе. Н. Н. Рыбакова и О. Л. Осадчук достаточно ясно показывают, что у большой части учителей нет нужной теоретической базы и практического опыта для деятельности в условиях инклюзивной среды [3]. Во многих случаях специальные педагогические приёмы им приходится осваивать уже по ходу своей работы, через собственный опыт, ошибки и последующие попытки их исправить. Это не может не отражаться на качестве взаимодействия с обучающимися.

Характерно и то, что сами учителя часто называют свою неподготовленность главным барьером на пути к полноценной инклюзии.

Второй заметный барьер связан с самой средой. Как пишет В.В. Мануйлова, инклюзивная образовательная среда – это не только пандусы, удобные кабинеты и доступные помещения. Сюда входит и атмосфера, в которой ребёнка принимают спокойно и без предубеждения, и наличие специального оборудования, и нужные дидактические материалы [4]. Во многих школах России всё это пока создано лишь частично. Самые большие трудности чаще всего возникают не с пространством, а именно с социально-психологической стороной школьной среды.

Третья группа трудностей связана с общением между детьми. Одноклассники ребёнка с ОВЗ не всегда готовы нормально воспринимать того, кто отличается от них. Из-за этого появляются риски замкнутости, травли и падения самооценки у ученика, который включён в общий класс. В такой ситуации работать нужно не только с самим ребёнком с особыми образовательными потребностями. Не меньшее значение имеет и работа со всем детским коллективом.

Таблица 1. – Преграды инклюзивного образования по данным современных исследований

Барьер инклюзивного образования	Частота упоминания в исследованиях, %
Недостаточная профессиональная подготовка педагогов	68
Отсутствие специализированных методических материалов	57
Архитектурная и техническая недоступность среды	52
Психологическая неготовность педагогического коллектива	45
Недостаточное финансирование адаптивных программ	41

Составлено автором на основе анализа источников [2, 3, 4]

Понятие «инклюзивная образовательная среда» включает весь комплекс условий, при которых ребёнок с ОВЗ может полноценно участвовать в обучении и не сталкиваться ни с дискриминацией, ни с чрезмерной опекой. По мнению В. В. Мануйловой, создание такой среды – это не разовое решение, а последовательная и целенаправленная работа. Она включает оценку возможностей конкретного учреждения, разработку модели будущей среды, её внедрение в практику и дальнейшее наблюдение за результатами [5].

Главным ориентиром при таком проектировании считается принцип универсального дизайна обучения. Его суть в том, что учебный процесс нужно сразу выстраивать так, чтобы он подходил как можно более широкому кругу учеников, а не переделывать всё отдельно под каждого ребёнка уже по ходу дела. На практике это значит, что материал должен

подаваться по-разному, способы показать свои знания у школьников тоже должны быть разными, как и формы участия в учебной работе.

Кроме учебной стороны, инклюзивная среда связана еще и с тем, какая атмосфера складывается в классе между детьми. Большое значение здесь имеют работа в группах, общие проекты и практики рефлексии. Именно они помогают школьникам учиться уважать друг друга и нормально взаимодействовать вместе. Многое зависит и от того, как учитель отвечает на трудности ребенка с ОВЗ. Его формулировки, тон общения и обычные реакции становятся примером для всего класса.

Таблица 2. – Компоненты инклюзивной образовательной среды и степень их реализации в российских школах

Компонент среды	Содержание	Степень реализации в РФ
Нормативно-правовой	Законодательство, ФГОС, локальные акты	Высокая
Архитектурно-доступностный	Пандусы, лифты, разметка	Средняя
Методический	ИОП, адаптированные программы	Средняя
Кадровый	Специалисты: дефектологи, тьюторы, психологи	Низкая
Социально-психологический	Принятие, толерантность, командная работа	Низкая

Учитель, который ведет занятия в инклюзивном классе, работает совсем в других условиях, чем педагог в группе с более однородным составом. Ему нужно сразу решать несколько задач. Он должен держать внимание всего класса, подстраивать материал урока, замечать эмоциональное состояние ребенка с ОВЗ и одновременно следить за тем, чтобы обучение шло по федеральным стандартам. Такая работа требует не только хорошей методической подготовки, но и личных качеств. Здесь нужны эмпатия, гибкость, а также готовность постоянно развиваться в профессии.

В реальной школьной практике педагогов к инклюзивной работе чаще всего готовят через курсы повышения квалификации и методическую помощь внутри самой школы. Но этого во многих случаях мало. Короткие программы обучения не дают устойчивых профессиональных решений, а поддержка и супервизия со стороны специалистов сопровождения в большинстве школ появляются время от времени, а не идут постоянно. Многие исследователи считают, что выход связан с непрерывным профессиональным сопровождением учителя в течение всего времени его работы в инклюзивном классе [3].

Заключение. Проведённый разбор даёт возможность выделить несколько основных выводов. Инклюзивная работа с детьми с ОВЗ в школьной среде является сложным и многослойным процессом, и её

результат зависит не от отдельных методов педагога, а от целостной и согласованной деятельности сразу по нескольким связанным между собой направлениям.

Список литературы

1. Денисова О. А. Развитие восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, Е. А. Кронштатова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2022. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-vospriyatiya-i-ponimaniya-literaturnyh-tekstov-detmi-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami (дата обращения: 03.05.2026).
2. Мануйлова В. В. Организация инклюзивной образовательной среды в системе среднего профессионального образования / В. В. Мануйлова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Современный колледж». – 2022. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 02.05.2026).
3. Мануйлова В. В. Технология проектирования инклюзивной образовательной среды в организациях среднего профессионального образования / В. В. Мануйлова // Специальное образование. – 2022. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektirovaniya-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-organizatsiyah-srednego-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 04.05.2026).
4. Рыбакова Н. Н. Формирование у будущих педагогов профессионального обучения готовности к осуществлению инклюзивного образования / Н. Н. Рыбакова, О. Л. Осадчук // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2022. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-buduschih-pedagogov-professionalnogo-obucheniya-gotovnosti-k-osuschestvleniyu-inklyuzivnogo-obrazovaniya (дата обращения: 01.05.2026).
5. Харченко Н. Л. Методологические основы инклюзивного образования / Н.Л. Харченко, И. Ю. Багдасарова, Н. С. Луценко, Д. В. Снегирев, А. З. Измайлов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-inklyuzivnogo-obrazovaniya (дата обращения: 04.05.2026).

УДК 376.1

НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Большакова Наталья Александровна, Балдина Дарья Олеговна, Большакова Александра Юрьевна
БУ ПО «Нижневартовский социально-гуманитарный колледж»,
г. Нижневартовск, ХМАО, РФ
bolshakova_n_a@list.ru

Аннотация. В статье раскрывается роль внеучебной деятельности в социализации выпускника школы для детей с ограниченными возможностями здоровья, обозначены семь основных направлений в модели социализации. Авторы дают сравнительный анализ результативности работы по социализации до внедрения разработанной модели (2023 год) и после (2024-2025 годы).
Ключевые слова: внеучебная деятельность, досуг, модель, социализация, социальная адаптация.

Введение. Проблема социализации учащихся специальных образовательных учреждений становится все более актуальной. Еще несколько десятилетий назад ребенок с нарушением развития считался нуждающимся в помощи и уходе, а теперь это независимая личность, которой необходимы сопровождение и поддержка. Л.С.Выготский критиковал такую психологическую теорию и педагогическую практику, в которой «сенсорная культура и психическая ортопедия – это во-первых, а социальные навыки и ориентировка в окружающем – в-четвертых» [1, с.149]. Он писал: «Всякий телесный недостаток – будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие – не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект… реализуется как социальное ненормальное поведение, …происходит социальный вывих, перерождение общественных связей». Следовательно, в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья необходимо формировать умение адаптироваться к социальным требованиям общества через общение и различные формы деятельности.

Основная часть. Одной из сторон социализации многие авторы называют адаптацию, то есть усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей [3]. Социальная адаптация представляет собой процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды. Проблема социальной адаптации разрабатывается многими отечественными и зарубежными социологами и психологами, что определяется

эффективностью процесса адаптации в различных сферах жизни. Вопросы, касающиеся социальной адаптации личности, изучаются в разных тематических направлениях. Анализ литературы показал, что не существует общих единых подходов к видам и формам социальной адаптации. Так, если Л.М. Растова выделяет такие конкретные формы социальной адаптации, как профессиональная, общественно-политическая и социально-психологическая адаптация, то Н.А. Свиридов различает только две формы – профессиональную и социально-психологическую. В.Н. Судаков определят два вида адаптации - производственную (трудовую) и духовную, которые протекают в двух формах: общественно—политической и социально-психологической. А.П. Растигаев и Б.Д. Парыгин в зависимости от видов деятельности, общения, сфер распространения выделяют три вида адаптации личности - производственную, бытовую, адаптацию в ситуации досуга [3]. Подробнее остановимся на адаптации в сфере досуга как составной части социализации подростков с нарушением интеллекта.

Одной из таких форм деятельности является внеучебная, которая ориентирована на создание условий для неформального общения учащихся, имеет выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность [5]. Содержание учебно-воспитательного процесса в коррекционном учреждении для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья традиционно, отчасти консервативно, а поэтому коррекционное учреждение зачастую представляет собой закрытый социум. Однако меняется идеология, меняются реалии современного общества и теперь для успешной интеграции детей с ограничениями в развитии оказывается недостаточными программные знания и умение действовать по заданному алгоритму – необходим хороший социальный опыт, который можно получить только в случае включения в социальные и культурные процессы преобразования [3]. Внеучебная деятельность – это возможность для организации межличностных отношений в классе, между обучающимися и классным руководителем с целью создания ученического коллектива и органов ученического самоуправления. В процессе многоплановой внеучебной работы можно способствовать решению задач нравственного воспитания через развитие общекультурных интересов школьников. Цель внеучебной деятельности - развитие мотивации учащихся к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению, их адаптации к жизни в обществе, приобщение к здоровому образу жизни [4].

Противоречие между необходимостью целенаправленной социализации и отсутствием таковой во внеучебной деятельности в Нижневартовской школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья побудило нас к созданию модели социализации.

Выстраивая воспитательное пространство, администрация и

педагогический коллектив стремятся создать школу содружества детей и взрослых, связанных единой целью и интересной деятельностью. Так возникла идея о новой модели воспитательной системы: развивающей, обогащающей детскую жизнь, содержащую более эффективные способы включения детей с ограниченными возможностями здоровья в реальные социальные отношения. Эта идея успешно реализуется на практике.

Разработанная модель социализации – целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающей такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат. В ее основе лежат концептуальные идеи гуманизации коррекционного образования, идеи социальной интеграции – этического принятия социумом лиц с отклонениями в развитии, определения направленности педагогической деятельности в образовательных учреждениях для лиц с нарушением интеллекта [3].

Алгоритм разработки модели социализации включал несколько этапов:

1) определение ориентиров, концептуальных основ воспитательной работы в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. На этом этапе необходима работа по повышению квалификации, педагогического мастерства, ознакомление с идеями воспитания всех субъектов образовательного процесса.

2) разработка непосредственно модели социализации, внедрение эффективных методов и форм деятельности. В этот период происходит выработка традиций воспитательной работы, организация коллективных творческих дел, конкурсов.

3) апробация и коррекция модели социализации через развитие системы ученического соуправления. Ученический и педагогический коллективы взаимодействуют как единое целое, объединенное общей идеей развития социальной активности обучающихся школы. На основе психолого–педагогической диагностики выстраиваются траектории индивидуальной воспитательной работы.

Приоритетным направлением воспитательной работы является реализация программы воспитания школьников «Я – гражданин России». Она включает в себя 7 программ, связанных между собой логикой формирования гражданина России: «Патриот», «Дети-сироты», «Радость», «Благоустройство», «Здоровье», «Сокровища Сибири», «Профи».

Основная задача работы с подростками – развитие навыков общения, высказывания самостоятельного мнения, умения анализировать свои поступки и поступки окружающих [2]. Например, в классах реализуются воспитательные программы «Я и мы», «Хочу все знать», «Наши рекорды», «Самый дружный класс», направленные на социализацию учащихся, где ведущая роль принадлежит активным практическим формам деятельности.

Используются педагогические ситуации, когда ребята осмысливают нравственные понятия, учатся отстаивать свою честь и достоинство, уважая при этом личность другого человека. В групповой деятельности учащиеся осваивают приемы нравственного поведения, учатся решать конфликтные ситуации. Большую роль в формировании социальной активности старшеклассников играют программы «Я – гражданин России», «Профи» которые помогают осознать социальную ценность права как средства защиты личности в обществе. Данные программы с использованием активных и интерактивных форм работы помогают усвоить гуманистические этические ценности, сформировать умение вести себя в различных жизненных ситуациях, опираясь на общечеловеческие нравственные принципы.

Старшеклассники наиболее активно участвуют в школьном самоуправлении, проявляют свою активность в решении проблем жизнедеятельности школы. Это способствует формированию не только ответственности за свое мнение, позицию, поведение, но и за действия и поведение других учащихся, особенно младшего возраста. Основными коллективными творческими делами школы являются: проведение досуговых мероприятий, проведение предметных декад, организация встреч с интересными людьми, с представителями различных служб и организаций города, работа школьных кружков и секций, проведение благотворительных акций, трудовые десанты.

О положительной динамике внедрения разработанной модели социализации выпускника школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья можно судить по следующим показателям:

1. вовлеченность обучающихся в самоуправленческую деятельность,
2. организованность коллектива класса,
3. ответственность за результаты совместной работы,
4. участие обучающихся класса в управлении делами школы,
5. взаимодействие между классами в организации общешкольной жизни,
6. осознание ответственности за результаты работы всего коллектива школы.

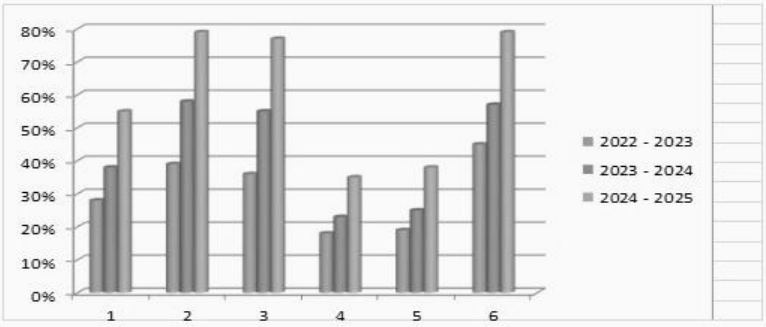


Рисунок 1 – Уровень социализации выпускника школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Заключение. В настоящее время коллектив Нижневартовской школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья продолжает совершенствование организации внеучебной деятельности с учетом тенденций развития сферы образования и требований современного общества.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец ; вступ. ст. А. Н. Леонтьев ; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – С. 12–78.
2. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков : [руководство] / Д. Н. Исаев. - Санкт-Петербург : Речь, 2007. - 389, [1] с. : ил.; 21 см.; ISBN 5-9268-0212-1
3. Кобрина, Л. М. Концептуальные вопросы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в сельской общеобразовательной школе в условиях интеграции / Л. М. Кобрина // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии, Санкт-Петербург, 23–24 апреля 2008 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2008. – С. 121-125. – EDN RVMKDT.
4. Кон, И. С. Социализация детей в изменяющемся мире / И. С. Кон // Вопросы воспитания. – 2010. – № 1. – С. 18-24. – EDN QZDEZV.
5. Кутьев, В. О. Внеурочная деятельность школьников : Пособие для кл. руководителей / В. О. Кутьев. - Москва : Просвещение, 1983. - 223 с.
6. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – Москва: Издательство Московского университета, 1982. – С. 108—117. – URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=14732.
7. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе : социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. - [2-е изд., перераб. и доп.]. - Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 475, [1] с. : ил.; 24 см.; ISBN 5-9268-0386-1 : 2000

УДК 371.48; 37.012; 373.3

УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННЫЙ ПРОЦЕСС

Гондя Арина Александровна, Рублёва Галина Ивановна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»**,**
г. Донецк, ДНР, РФ
g.rubleva007@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются как теоретические основы, так и нормативно-правовые механизмы организации воспитательной работы в начальной школе в условиях внедрения ФГОС НОО. Особое внимание уделяется современным моделям построения и координации школьной воспитательной системы, а также факторам, определяющим её результативность. Подчёркивается, что эффективное управление воспитательной деятельностью невозможно без создания для ребёнка комфортной

психологической среды, поддержки его уверенности в собственных возможностях и формирования положительного эмоционального климата в детском коллективе. Существенное значение при этом имеет взаимодействие образовательной организации с семьёй, поскольку согласованность воспитательных воздействий позволяет сформировать единое пространство развития личности младшего школьника.
Ключевые слова: воспитательная деятельность, управление воспитанием, ФГОС НОО, воспитательная система, личностные результаты.

Введение. Современная система образования ориентирована не только на усвоение обучающимися знаний, но и на развитие личности ребёнка, формирование его ценностных ориентиров, социальных компетенций и гражданской позиции. В связи с этим особую значимость приобретает организация и управление воспитательной работой в начальной школе, поскольку именно младший школьный возраст является ключевым этапом социализации и становления базовых нравственных качеств личности. В условиях реализации ФГОС НОО данное направление рассматривается как неотъемлемая часть педагогического процесса [1]. Это обуславливает необходимость создания эффективной системы управления воспитательной деятельностью, основанной на современных педагогических подходах и действующей нормативно-правовой базе.

Основная часть. В современной педагогической науке воспитание определяется как специально организованный процесс, направленный на создание условий для всестороннего развития личности ребёнка, его успешной социализации и усвоения социально значимых ценностей и норм. С.П. Баранов и его соавторы отмечают, что в условиях начальной школы воспитательный процесс представляет собой постоянное педагогическое взаимодействие между учителем и ребёнком, в ходе которого формируется внутренняя активность учащегося младшего возраста, развивается его эмоциональная сфера и укрепляется умение принимать обоснованные и осознанные решения [4, с. 52].

С точки зрения Г.В. Бороздиной, воспитательная деятельность представляет собой систему согласованных и целенаправленных действий педагогического коллектива, администрации образовательной организации, обучающихся и родителей, объединённых общей задачей формирования личности ребёнка [6, с. 215]. Для воспитательной деятельности в начальной школе характерны эмоциональная выразительность, активное применение игровых технологий и учёт возрастных и психологических особенностей младших школьников.

А.Г. Бермус определяет воспитательную систему как целостную совокупность субъектов воспитания, содержания, методов, форм и условий организации воспитательного процесса. По мнению исследователя, результативность такой системы зависит от согласованности её компонентов и создания единого воспитательного пространства в образовательной организации [5, с. 56].

Л.А. Ахметзянова и Е.Л. Краснова трактуют управление воспитательной деятельностью как научно организованный и целенаправленный процесс, обеспечивающий функционирование и развитие воспитательной системы образовательной организации [3, с. 14]. Исследователи отмечают, что современный подход к управлению воспитанием выходит за рамки исключительно административного контроля и предполагает создание благоприятных условий для личностного становления младших школьников.

Специфика управления воспитательной деятельностью в начальной школе определяется возрастными особенностями детей младшего школьного возраста. Для данного периода характерны повышенная эмоциональная восприимчивость, потребность в поддержке и одобрении со стороны взрослых, важная роль игровой деятельности, а также высокий авторитет учителя в жизни ребёнка.

И.Н. Курочкина отмечает, что системный подход позволяет рассматривать воспитание как целостную структуру взаимосвязанных компонентов, функционирующих в рамках единого процесса [11, с. 54]. В.И. Максакова акцентирует внимание на значении синергетического подхода, ориентированного на развитие механизмов самоорганизации и раскрытие творческого потенциала ребёнка [13, с. 78].

По мнению В.В. Лукашевича и Е.Н. Прониной, компетентностный подход направлен на формирование у обучающихся социальных, коммуникативных и поведенческих компетенций, необходимых для успешной социальной адаптации [8, с. 182].

Особое значение в современной педагогической практике занимает личностно-ориентированный подход, в основе которого, как подчёркивает И.Н. Курочкина, лежит признание уникальности каждого ребёнка, учёт его индивидуальных потребностей, интересов и возрастных особенностей [11, с. 98].

Е.А. Коняева и А.Н. Павлова подчёркивают, что управление воспитательной работой в начальной школе должно основываться на принципе гуманизации, предполагающем уважительное отношение к личности ребёнка, создание благоприятной психологической среды и поддержку его индивидуального развития [9, с. 10].

М.П. Нечаев связывает принцип демократизации с активным включением педагогов, родителей и обучающихся в организацию и реализацию воспитательной работы, что способствует развитию сотрудничества и партнерских отношений между всеми участниками образовательного процесса [14, с. 89].

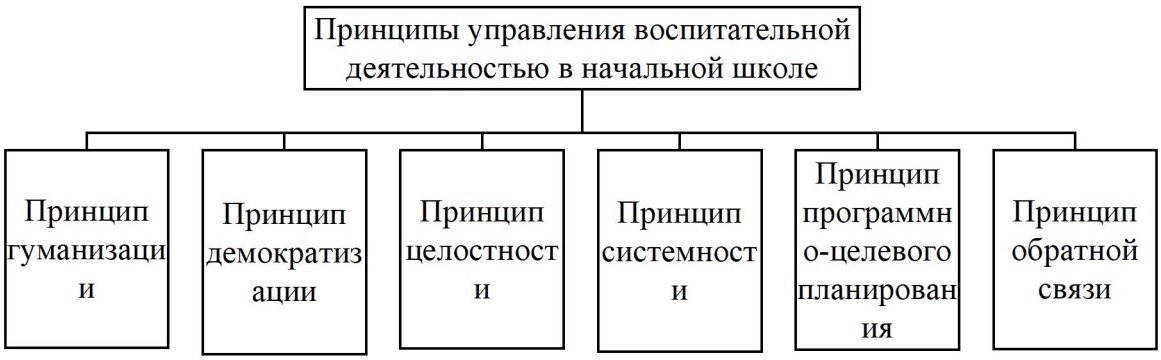
А.В. Гаврилин подчеркивает важность принципа системности, который предполагает взаимосвязь всех компонентов воспитательной деятельности и их функционирование как единого целого [7, с. 45]. В свою очередь, В.П. Панасюк рассматривает принцип обратной связи как

необходимое условие результативного управления, позволяющее своевременно оценивать эффективность воспитательной работы и корректировать её содержание и методы [15, с. 8].

Основные принципы управления воспитательной деятельностью в начальной школе представлены в таблице 1.

В.В. Кузнецов подчёркивает значимую роль личности педагога, отмечая, что система отношений «учитель – ученик» выступает фундаментом воспитательной работы в начальной школе [10, с. 121]. Результативность управления воспитательным процессом во многом определяется созданием ситуации успеха для ребёнка, поддержкой его позитивной самооценки и формированием благоприятного психологического климата в детском коллективе. Важным условием также является взаимодействие школы и семьи, обеспечивающее согласованность воспитательных воздействий и формирование единого пространства развития младших школьников.

Таблица 1. – Принципы управления воспитательной деятельностью в начальной школе



Нормативно-правовое обеспечение управления воспитательной работой в начальной школе в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта представляет собой систему документов федерального, регионального, муниципального и локального уровней, регулирующих организацию педагогического процесса и определяющих ключевые направления формирования личности младшего школьника. В современных условиях данное направление рассматривается как важнейшая составляющая учебно-воспитательной системы, что отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [1]. Он направляет деятельность образовательных организаций на формирование у обучающихся устойчивой системы личностных качеств, развитие гражданской ответственности, нравственно-ценностных ориентиров, а также активной социальной позиции.

Нормативную основу данного направления составляет также Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ

[1]. В соответствии с ним воспитание определяется как деятельность, направленная на развитие личности ребёнка, создание условий для его социализации и самоопределения на основе духовно-нравственных и культурных ценностей общества. Помимо этого, законодательство закрепляет обязанность школ разрабатывать и реализовывать рабочие программы и календарные планы воспитательной работы, что усиливает роль данного направления в деятельности образовательной организации.

Существенное значение для регулирования воспитательной деятельности имеют и стратегические документы федерального уровня, среди которых особое место занимают «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и национальный проект «Образование». В указанных документах воспитание определяется как одно из приоритетных направлений государственной политики. Основное внимание уделяется гражданско-патриотическому, духовно-нравственному, экологическому и трудовому воспитанию, развитию социальной активности обучающихся, а также укреплению взаимодействия образовательной организации и семьи.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает включение рабочей программы воспитания в структуру основной образовательной программы школы, что обеспечивает тесную взаимосвязь учебной и воспитательной составляющих педагогического процесса [1]. Данное положение направлено на формирование у младших школьников не только предметных знаний и умений, но и системы ценностных ориентиров, коммуникативных навыков и ответственного поведения.

Федеральная образовательная программа начального общего образования конкретизирует положения стандарта и включает федеральную рабочую программу воспитания, а также федеральный календарный план соответствующей работы [2]. Эти документы задают единые ориентиры и определяют ключевые направления организации воспитательной деятельности в образовательных организациях страны.

Современные исследователи подчёркивают значимость применения системного подхода в управлении воспитательной работой, а также необходимость реализации субъектного подхода, при котором ребёнок рассматривается как активный участник педагогического взаимодействия, а не только как объект воздействия.

Е.Н. Землянская обращает внимание на использование технологий воспитания, соответствующих возрастным особенностям младших школьников. К числу таких технологий относятся диалоговые формы взаимодействия, игровые методы и практико-ориентированная деятельность [8].

В условиях реализации ФГОС НОО особую значимость приобретает интеграция урочной и внеурочной деятельности. Решение воспитательных

задач должно осуществляться не только во внеурочной работе, но и непосредственно в процессе обучения. Формирование универсальных учебных действий способствует развитию ответственности, самостоятельности, коммуникативных навыков и критического мышления обучающихся [1].

Результативность управления воспитательной работой во многом зависит от степени взаимодействия образовательной организации и семьи. Поэтому школе необходимо обеспечивать условия для включения родителей в воспитательный процесс через проведение родительских собраний, организацию совместных мероприятий, консультативную поддержку и участие в проектной деятельности.

Заключение. Таким образом, нормативно-правовое обеспечение управления воспитательной работой в начальной школе в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта представляет собой целостную систему взаимосвязанных нормативных документов, регулирующих организацию воспитательного процесса. Эффективность данной системы во многом определяется согласованностью действий всех участников образовательных отношений, достаточным нормативным сопровождением деятельности педагогов, а также уровнем взаимодействия школы, семьи и социума.

Организация управления воспитательной деятельностью в начальной школе выступает одним из приоритетных направлений педагогической практики, поскольку ориентирована на развитие личности младшего школьника, формирование его нравственных качеств, социальной активности и гражданской позиции. Результативность данного процесса обеспечивается сотрудничеством педагогов и родителей, скоординированной деятельностью коллектива, созданием благоприятной образовательной среды и систематическим отслеживанием личностных достижений обучающихся.

В современных условиях возрастает значимость комплексного подхода к организации воспитания, при котором оно рассматривается как неотъемлемый компонент целостной образовательной системы. Это требует от педагогов не только высокого уровня профессиональной компетентности, но и способности выстраивать конструктивное партнёрское взаимодействие с семьёй, а также учитывать индивидуальные особенности младших школьников.

Кроме того, можно сделать вывод о том, что реализация требований ФГОС НОО способствует формированию единого воспитательного пространства школы, обеспечивающего гармоничное развитие личности ребёнка, его успешную социальную адаптацию и становление устойчивых ценностно-нравственных ориентиров.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 18.06.2025) [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ дата обращения: 11.12.2025).
2. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования: Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372 (ред. от 10.11.2025) [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452094/ дата обращения: 11.12.2025).
3. Ахметзянова, Л.А. Управление процессом воспитательной деятельности в начальной школе / Л.А. Ахметзянова, Е.Л. Краснова // Образование и диалог культур: традиции и современность. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2024. – С. 13-17.
4. Баранов, С.П. Методика обучения и воспитания младших школьников [Текст] : для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлениям подготовки "Педагогическое образование", "Психолого-педагогическое образование" (квалификация "бакалавр") / С. П. Баранов, Л. И. Бурова, А. Ж. Овчинникова ; под ред. С. П. Баранова. – Москва : Академия, 2015. – 463, [1] с. : ил., табл. : 22 см – (Высшее образование. Бакалавриат).; ISBN 978-5-4468-1340-7.
5. Бермус, А.Г. Практическая педагогика: учебное пособие / А.Г. Бермус. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 118 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-19123-3. – Текст : электронный
6. Бороздина, Г.В. Основы педагогики и психологии : учебник для среднего профессионального образования / Г. В. Бороздина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 418 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-21648-6. – Текст : электронный
7. Гаврилин, А. В. Управление школой как воспитательной системой : учебное пособие / А. В. Гаврилин. – Владимир : ВОИУУ, 1994. – 290 с.
8. Землянская, Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для вузов / Е.Н. Землянская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 393 с.
9. Коняева, Е.А. Законы воспитания / Е. А. Коняева, А. Н. Павлова. – Текст : непосредственный // Классный руководитель. – 2018. – № 6. – С. 9-11. – ISSN 1996-1790.
10. Кузнецов, В.В. Общая и профессиональная педагогика : учебник и практикум для вузов / В. В. Кузнецов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 156 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-09036-9. – Текст : электронный
11. Курочкина, И.Н. Методика обучения и воспитания младших школьников. Этикет : учебник для вузов / И. Н. Курочкина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 176 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-08491-7. – Текст : электронный
12. Лукашевич, В.В. Психология и педагогика: учебник / В.В. Лукашевич, Е.Н. Пронина. – Москва : КноРус, 2023. – 304 с. – (Бакалавриат). – ISBN 978-5-406-11795-8.
13. Максакова, В.И. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для вузов / В.И. Максакова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва :

Издательство Юрайт, 2026. – 206 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-06626-5. – Текст : электронный
14. Нечаев, М.П. Теория и практика управления воспитанием: краткое учебное пособие для студентов и педагогов / М.П. Нечаев. – Москва: АПКиППРО, 2005. – 141 с.
15. Панасюк, В.П. Качество воспитательной работы, важной составляющей профессиональной деятельности учителя / В.П. Панасюк // Воспитание школьников. – 2018. – № 6. – С. 3-11.

УДК 373.21

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Горун Анна Юрьевна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
sau85@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыков безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста. Представлен обзор современных программно- методических разработок, выявлены особенности их содержания и методической направленности. Выделены приоритетные педагогические условия формирования навыков безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников.
Ключевые слова: безопасность, безопасное поведение, старшие дошкольники.

Введение. Актуальность проблемы формирования безопасного поведения у детей в современном обществе обусловлена комплексом социальных факторов: снижением уровня естественной защищённости ребёнка в городской среде, дефицитом постоянного родительского сопровождения и, как закономерность, увеличением числа потенциально опасных и чрезвычайных ситуаций, в которые попадают дети. В этих условиях система образования играет ключевую роль, т.к. способна компенсировать пробелы в социальной защите и выстроить устойчивые механизмы обеспечения безопасности как на индивидуальном, так и на общественном уровне.

Дошкольный возраст является важным этапом в становлении личностного опыта ребенка, т.к. именно в этот период закладываются базовые модели взаимодействия с окружающим миром. При этом специфика старшего дошкольного возраста характеризуется динамичным ростом физических возможностей ребёнка, существенным расширением его двигательной активности и выраженной потребностью в самостоятельном исследовании среды, которые нередко приводят к возникновению различных ситуаций, которые могут нанести вред жизни и

здоровью дошкольника. Поэтому, чрезвычайно важно формировать у них навыки безопасного поведения.

Цель – изучить возможности формирования основ безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников.

Основная часть. На сегодняшний момент в научной литературе существует большое количество различных определений понятия «безопасность».

В обыденном понимании безопасность трактуется как отсутствие непосредственных угроз и наличие защиты от них; в словаре С.И. Ожегова это фиксируется именно как состояние защищённости от опасности [5, с.164].

В педагогике безопасность рассматривают как состояние, при котором жизненно важные интересы личности надёжно защищены от возможных и реальных угроз.

С понятием «безопасность» тесно связано понятие «безопасное поведение». Поскольку поведение трактуется как специфический вид деятельности, А. И. Садретдинова определяет безопасное поведение как упорядоченную совокупность действий, которые человек совершает целенаправленно. Такая система поступков позволяет индивиду взаимодействовать с окружающей средой с минимально возможным риском, выстраивать отношение к тем характеристикам среды, от которых напрямую зависят жизнедеятельность и благополучие, а также реализовывать ключевые жизненные потребности и добиваться поставленных целей. [7, с. 15].

В ходе научного анализа К.Ю. Белая выделила комплексную структуру безопасного образа жизни, состоящую из пяти взаимосвязанных компонентов: ценностно- мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного и креативного. Рассмотрим более подробно каждый из них.

Ценностно- мотивационный компонент отражает систему установок, определяющих отношение личности к безопасности: в его основе лежат значимые ориентиры и побуждения, направленные на соблюдение правил безопасного поведения. К нему также относится стремление демонстрировать соответствующие модели поведения окружающим и вовлечённость в деятельность, связанную с обеспечением безопасности [2, с. 17].

Когнитивный компонент базируется на совокупности знаний о человеке и окружающей его среде – как природной, так и социальной (в том числе на микро- и макроуровнях). Сюда входят представления о потенциальных угрозах, способах предупреждения заболеваний и принципах формирования культуры безопасности. Важной характеристикой этого элемента выступает уровень освоения терминологического аппарата и способность грамотно применять ключевые категории в сфере безопасного образа жизни [2, с. 18].

Деятельностный компонент проявляется в практическом применении норм безопасного поведения и оценивается через сформированность соответствующих умений и навыков. Именно он демонстрирует, насколько теоретические установки воплощаются в реальных действиях [2].

Рефлексивный компонент связан с самоанализом личности в контексте собственной безопасности. Он предполагает развитую способность к оценке собственной роли в обеспечении безопасности жизнедеятельности, а также владение инструментами самоконтроля, самооценки и корректировки своего образа жизни [2, с. 19].

Креативный компонент раскрывает потенциал личности в сфере безопасности – он выражается в готовности к нестандартным решениям, инициативной и творческой деятельности, направленной на укрепление здоровья. В его рамках человек способен разрабатывать и внедрять индивидуальные стратегии сохранения благополучия и минимизации рисков [2, с. 20].

Формирование безопасного поведения во многом является результатом тренировки. Важный акцент при этом делается на адекватном построении системы ценностей (обеспечивается воспитанием принципов здорового образа жизни) и мотивов (формируются в поведенческом тренинге взаимодействия).

В современных социально- педагогических условиях обеспечение безопасности жизнедеятельности ребёнка выступает одним из приоритетных направлений государственной политики. В стратегические ориентиры развития системы образования прочно интегрированы задачи по сбережению здоровья подрастающего поколения, культивированию осознанного отношения к личной безопасности, а также воспитанию ответственности за собственные действия и их последствия. Формирование культуры безопасного и здорового образа жизни перестаёт быть узкоспециализированной задачей и становится базовой составляющей воспитательно- образовательного процесса, определяющей вектор модернизации дошкольного и общего образования.

Согласно позиции М.В. Погодаевой, система дошкольного образования призвана комплексно формировать у детей основы здорового и безопасного образа жизни. Для этого необходимо развивать у дошкольников осознанное отношение к собственному здоровью: знакомить с факторами, укрепляющими и угрожающими благополучию, и учить выстраивать поведение, направленное на его сохранение.

Важное место занимает освоение практических навыков – от соблюдения правил личной гигиены и принципов здорового питания до умения рационально организовывать режим дня и применять простые приёмы эмоциональной саморегуляции. Параллельно у ребёнка следует формировать представления о влиянии образа жизни на самочувствие, включая понимание рисков, связанных с низкой двигательной активностью,

переутомлением, вредными привычками, а также с избыточным потреблением цифрового контента.

Не менее значимо развивать социально-коммуникативные компетенции: навыки положительного взаимодействия, способность распознавать эмоциональные состояния и обращаться за профессиональной помощью при необходимости. Таким образом, задачи дошкольного звена охватывают когнитивный, деятельностный и эмоционально-личностный аспекты культуры здоровья. [6, с. 161].

Достижение обозначенных целей и решение поставленных задач становится реальным благодаря реализации компетентностного подхода, а также грамотному подбору педагогических инструментов – условий, форм и методов работы с дошкольниками.

Ключевым ориентиром при формировании содержания и организации обучения выступает деятельностный принцип. Он предполагает, что ребёнок не пассивно воспринимает информацию, а активно участвует в поиске способов безопасного поведения: опирается на уже имеющийся личностный опыт и одновременно получает возможность его расширить. Освоение правил безопасности в таком подходе строится на развитии у детей элементарных естественнонаучных, социальных и этических представлений. В результате нормы безопасного поведения не навязываются в форме жёстких предписаний, а формируются в совместной с педагогом деятельности – дети фактически «открывают» их вместе со взрослым.

Таким образом, отобранному содержанию соответствуют и методы обучения, предусматривающие активную деятельность детей, диалоги и дискуссии, экспериментирование и т.д. При этом важно сохранять баланс: ряд правил безопасности носит безусловный характер – их необходимо усвоить без попыток «проверить на практике», поскольку это может привести к реальной угрозе для жизни и здоровья ребёнка.

В процессе формирования основ безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников важно развивать три ключевых умения: предвидеть, избегать и преодолевать опасность.

Умение предвидеть опасность базируется на осведомлённости ребёнка о различных источниках угроз. Обладая такими знаниями, дошкольник способен концентрировать внимание и действовать осмотрительно.

Избегать опасности ребёнок учится благодаря пониманию того, как может развиваться рискованная ситуация, а также за счёт освоения мер предосторожности. Сюда же относится способность адекватно оценивать обстановку и соотносить её со своими возможностями – это позволяет своевременно принять верное решение и не допустить усугубления угрозы.

Преодоление опасности подразумевает владение практическими способами реагирования в кризисной ситуации: ребёнок должен уметь

правильно себя вести, использовать доступные средства защиты (например, найти укрытие) и предпринимать элементарные действия по минимизации последствий.

В современной дошкольной педагогике представлен ряд программно- методических разработок, направленных на формирование у детей навыков безопасного поведения [1, 2, 3, 8]. Одной из базовых выступает программа Р.Б. Стеркиной «Основы безопасности детей дошкольного возраста», которая системно охватывает ключевые сферы жизнедеятельности ребёнка – взаимодействие с людьми и природой, пребывание дома и на улице, вопросы здоровья и эмоционального благополучия. Её цель – сформировать у дошкольников способность адекватно действовать в неожиданных ситуациях, а также развивать самостоятельность и ответственность за собственные поступки.

При этом в методической практике наблюдается неравномерность проработки отдельных направлений: если профилактика дорожно- транспортного травматизма разработана достаточно детально, то вопросам бытовой безопасности уделяется меньше внимания. Восполнить этот пробел помогают специализированные программы, например, «Один дома» (авторы Н. Мельникова, Л. Захарова, Р. Шакурова), где для обучения адекватному реагированию в сложных ситуациях используются драматизации, инсценировки и игровые тренинги.

Дополнительное методическое сопровождение дают пособия, ориентированные на совместную работу педагогов и родителей. Так, в издании К.Ю. Белой и Л.А. Кондрыкинской «Твоя безопасность» представлены готовые материалы для занятий: конспекты, сценарии игр и театрализованных представлений, планы целевых прогулок. Подобные ресурсы позволяют выстраивать целостную систему формирования основ безопасности жизнедеятельности у дошкольников.

Проведенный анализ методической литературы показывает, что большинство педагогов также предлагают использовать игровые методы и приемы ознакомления детей с правилами безопасности, такие как дидактические игры, игры-драматизации, игровые проблемные ситуации, игровое моделирование, игровые оболочки занятий, игровые персонажи. Основы безопасного поведения закладываются также через взаимодействие со взрослыми, сверстниками, посредством наблюдения за жизненными ситуациями.

Существенный вклад в разработку подходов к формированию безопасного поведения дошкольников внесла Т.К. Храмцова [9]: в своей авторской программе «Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста» она предложила систему педагогических условий, ориентированную на накопление детьми старшего дошкольного возраста опыта безопасного поведения в бытовых ситуациях. Ключевая особенность программы – организация взаимодействия трёх субъектов

образовательного процесса: детей, педагогов и родителей.

Среди значимых педагогических условий, способствующих формированию основ безопасного поведения, выделяют два взаимосвязанных направления.

Во-первых, активное использование художественной литературы – в первую очередь сказок, которые позволяют в доступной форме раскрывать потенциально опасные ситуации и модели безопасного реагирования. В образовательный контекст уместно включать как русские народные сказки («Кот, петух и лиса», «Гуси-лебеди», «Сивка-бурка» и др.), так и произведения классиков (сказки А. С. Пушкина «Сказка о царе Салтане», «Сказка о золотом Петушке», «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях») и авторские тексты (например, «Золотой ключик» А. Толстого, «Каменный цветок» П. Бажова, «Карлик нос» В. Гауфа). Работа со сказками помогает детям осмысливать причинно-следственные связи, соотносить поступки героев с правилами безопасности.

Во-вторых, принципиальное значение имеет создание специальной развивающей предметно-пространственной среды, в частности, Центра безопасности. Он служит площадкой для практического освоения правил безопасного поведения через игру. Оснащение центра должно быть многофункциональным: универсальные макеты («Перекрёсток», «Пожарная часть», «Дорога», «Пожарная часть», «Заправочная станция» и пр.) позволяют моделировать разные ситуации, а игровые атрибуты (модели транспорта, спецодежда, инструменты, действующие модели техники) поддерживают сюжетно-ролевую деятельность. Такая среда не только закрепляет знания, но и формирует у дошкольников практические навыки принятия решений в условиях, имитирующих реальные риски.

Целесообразно обогащать образовательный процесс инновационными педагогическими технологиями, например, организовывать проблемно-игровые ситуации, применять метод моделирования, проектный метод, а также внедрять цифровые образовательные ресурсы и презентационный материал. Такие формы работы позволяют дошкольникам не только применять на практике имеющиеся знания и навыки, но и раскрывать свой потенциал: осваивать алгоритмы правильных действий, выстраивать взаимодействие в группе, учитывать позиции других детей, а также учиться анализировать собственные поступки и результаты своей деятельности.

Заключение. Проведённый анализ психолого-педагогической и методической литературы свидетельствует о значительной научной проработанности проблемы безопасности жизнедеятельности: в исследованиях отечественных учёных представлено многообразие концептуальных подходов и практических решений. Современные разработчики образовательных программ, наследуя лучшие традиции российской педагогической школы, предлагают широкий спектр форм и

методов формирования у дошкольников навыков безопасного поведения.

Ключевым условием результативности данной работы выступает создание специально организованной педагогической среды. Существенную роль играет развивающая предметно-пространственная среда, в частности, функционирование «Центра безопасности», позволяющего моделировать и отрабатывать безопасные действия в игровой форме. Эффективным инструментом также служит интеграция художественной литературы в образовательный процесс: она способствует осмыслению рисков и усвоению моделей правильного поведения. Неотъемлемым компонентом системы формирования навыков безопасности является взаимодействие с семьёй: регулярное вовлечение родителей в просветительскую работу либо обеспечение их методическими материалами (памятками, рекомендациями) для поддержания единого воспитательного подхода в дошкольном учреждении и дома.

Список литературы

1. Авдеева, Н.Н. Программа для дошкольных образовательных учреждений. Основы безопасности детей дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. - Санкт-Петербург: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. - 144 с. - ISBN 5-89814-121-9
2. Белая, К. Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников: для занятий с детьми 2–7 лет / К.Ю. Белая. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017. – 64 с.
3. Добролюбова, А. С. Детям о безопасности. 32 сценария занятий. Методическое пособие для педагогов ДО / А. С. Добролюбова, В. Д. Абросимова – Москва : Просвещение, 2025. – 64 с. – (Серия «Работаем по ФГОС и ФОП ДО»). – ISBN 978-5-09-129701-0.
4. Мельникова, Н. Один дома / Н. Мельникова, Л. Захарова, Р. Шакурова // Дошкольное воспитание. – 1999. – №10. – С.44–52.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. доктора филологических наук, профессора Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва: Мир и образование, 2024. – 1375, с. – ISBN 978-5-94666-759-3.
6. Погодаева, М.В. Результаты внедрения программы «Моя безопасность в большом мире» в дошкольном образовательном учреждении / М.В. Погодаева // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 8. – С. 161-163.
7. Садретдинова, А.И. Педагогическое проектирование образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.И. Садретдинова. – Екатеринбург, 2009. – 29 с.
8. Тимофеева, Л. Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет: методические материалы к ФОП ДО (парциальная программа) / Л. Л. Тимофеева. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : ООО «Издательство Детство-Пресс», 2024. – 160 с. – ISBN 978-5-907709-86-7.
9. Храмцова, Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста / Т.Г. Храмцова. – Москва: Педагогическое общество России, 2005. – 80 с.

УДК 37.013

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Демиш Анна Викторовна, Плахтий Татьяна Петровна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
plachtijt@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены современные подходы к формированию безопасной образовательной среды в начальной школе. Описана функциональная модель формирования безопасной образовательной среды, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный компоненты. Рассмотрены воспитательные аспекты формирования навыков безопасного поведения у младших школьников.
Ключевые слова: образовательная среда, безопасность, начальная школа, функциональная модель, психологическая безопасность, младший.

Введение. В современных условиях, при росте информационных, социальных и эмоциональных рисков, проблема формирования безопасной образовательной среды приобретает особую актуальность. В научно-исследовательской литературе последних лет активно исследуются вопросы обеспечения безопасности образовательного пространства. О. О. Андронникова подчеркивает, что «образовательная среда должна обеспечивать защиту личности обучающегося от психологических угроз и способствовать сохранению его эмоциональной устойчивости» [2, с. 16]. Исследователь связывает проблему безопасности с современными геополитическими и социальными изменениями. П. А. Кисляков рассматривает безопасность образовательной среды как комплекс педагогических и социальных условий, обеспечивающих защиту личности обучающегося, отмечая, что «безопасная образовательная среда предполагает минимизацию факторов риска и создание условий для гармоничного развития личности» [3, с. 48]. В исследовании И. Л. Федотенко делается упор на проектировании психологически безопасной образовательной среды и важнейшим условием психологической безопасности называется «организация гуманистического взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса» [6, с. 95]. Л.Н. Тимерьяновой уточняется, что «эмоциональное благополучие ребенка напрямую связано с особенностями педагогического взаимодействия» [5, с. 21]. Гендерные аспекты воспитания в контексте проблемы формирования навыков безопасного поведения детей затронуты в статье Т.П.Плахтий: «В работе с детьми необходимо учитывать

особенности социализации мальчиков и девочек. Освоение детьми гендерных ролей может происходить в процессе игры, в ходе обсуждения художественных произведений. Детскую субкультуру необходимо рассматривать как способ самоидентификации» [4, с. 54].

Проблема разработки функциональной модели формирования безопасной образовательной среды в начальной школе требует дальнейшего более тщательного изучения, потому что младший школьный возраст характеризуется высокой эмоциональной восприимчивостью детей, усиливая одновременно значимость педагогических условий обеспечения безопасности.

Цель статьи – раскрыть особенности функциональной модели формирования безопасной образовательной среды в начальной школе, рассмотреть воспитательные аспекты формирования навыков безопасного поведения у младших школьников.

Основная часть. В современной начальной школе проблема безопасности выходит за рамки исключительно физической защищенности детей и включает вопросы одновременно эмоционального благополучия, психологического комфорта и формирования культуры межличностного взаимодействия. Как указывает Л.Н. Тимерьянова, безопасная образовательная среда представляет собой совокупность педагогических, психологических, организационных и социальных условий, обеспечивающих благоприятное развитие личности обучающегося [5, с. 20]. Младшим школьникам свойственны проявления повышенной эмоциональной чувствительностью, зависимость от оценки взрослых и потребность в принятии со стороны сверстников, поэтому образовательная среда оказывает существенное влияние на процесс их адаптации к школьной жизни, развитие коммуникативных навыков и формирование уверенности в собственных возможностях. Неблагоприятный психологический климат, конфликтные ситуации или педагогическое давление способны вызывать тревожность, снижение учебной мотивации и затруднения в социализации, что совокупно будет негативно влиять на развитие личности учащегося. Напротив, дети, растущие в условиях гуманности, принятия, эмоционального спокойствия, как правило, показывают более высокие академические успехи.

По мнению И.С. Алексеевой, формирование культуры безопасности должно носить системный характер и включать воспитательный, организационный и коммуникативный аспекты [1, с. 72]. Считаем необходимым подчеркнуть ценность педагогического сопровождения обучающихся в процессе адаптации к школьной среде, при этом безопасность образовательной среды является комплексной системой взаимодействия всех участников образовательного процесса.

В рамках нашего исследования разработана функциональная модель формирования безопасной образовательной среды в начальной школе,

включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный компоненты, которые считаем необходимым рассмотреть подробнее (рис. 1).

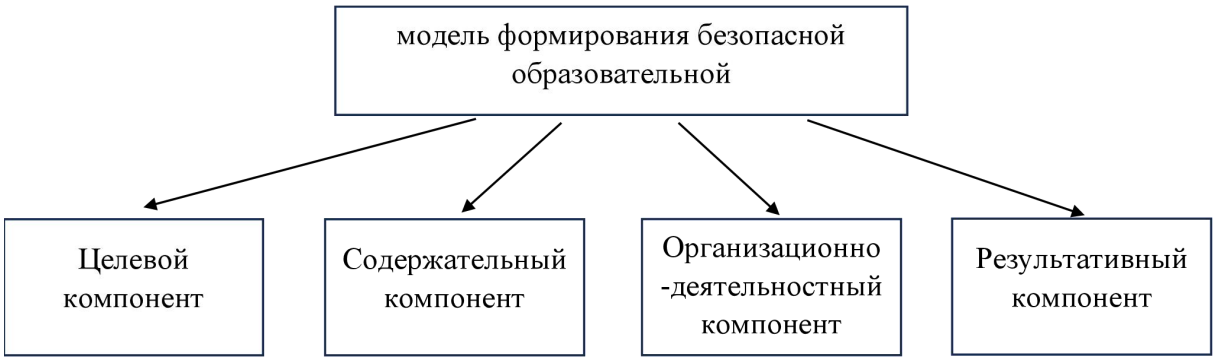


Рисунок 1 – Функциональная модель безопасной образовательной среды.

Целевой компонент модели ориентирован на создание условий для психологического комфорта, эмоциональной стабильности и социальной защищенности младших школьников, и предполагает формирование у обучающихся чувства доверия к учителю, уверенности в собственных силах и способности конструктивно взаимодействовать с окружающими. Психологически безопасная среда формируется прежде всего через характер педагогического общения, ведь доброжелательный стиль взаимодействия, уважительное отношение к личности ребенка и поддержка его инициативы способствуют снижению уровня школьной тревожности. Л. Н. Тимерьянова отмечает, что «эмоциональное благополучие ребенка напрямую связано с особенностями педагогического взаимодействия» [5, с. 21]. Следовательно, педагогическая деятельность должна быть направлена одновременно на достижение образовательных результатов и на сохранение эмоционального здоровья обучающихся. Практическая реализация целевого компонента происходит сразу посредством различных форм работы. Например, в начале учебного дня учителю стоит использовать короткие коммуникативные упражнения, направленные на создание благоприятной атмосферы в классе, одним из которых является «Круг приветствия», в котором ученики по очереди говорят друг другу добрые пожелания или слова поддержки. Подобная практика способствует развитию эмпатии и формированию позитивного эмоционального настроя.

Содержательный компонент модели включает воспитательные мероприятия, направленные на развитие культуры общения, навыков безопасного поведения и профилактику конфликтных ситуаций, и при этом деятельность педагога в данном направлении должна отличаться регулярностью, учитывать возрастные и психолого-педагогические

особенности младших школьников. Содержательный компонент по формированию культуры безопасного поведения осуществляется в урочной и во внеурочной деятельности, к примеру, на уроках окружающего мира, литературного чтения и классных часах уместно обращаться к ситуациям, связанным с правилами поведения в школе, общением со сверстниками, безопасным использованием цифровых технологий. На уроках русского языка учитель может подбирать тексты, содержащие нравственный посыл относительно уважения к другим, недопущения оскорблений, правил взаимодействия в школе.

Обсуждение жизненных ситуаций способствует развитию у младших школьбников навыков анализа собственного поведения и понимания последствий своих поступков. Например, в рамках классного часа педагог может предложить обучающимся проблемную ситуацию: один из учеников оказался объектом насмешек со стороны одноклассников, и детям предлагается определить чувства участников ситуации, возможные последствия конфликта и способы его разрешения. Подобные задания способствуют формированию навыков ненасильственного общения и развитию эмоционального интеллекта, а также способствует совершенствованию коммуникативных навыков. Особое место в содержательном компоненте занимает профилактика буллинга и конфликтных ситуаций, так как в начальной школе межличностные конфликты нередко возникают вследствие недостаточно сформированных коммуникативных навыков. Педагогическая работа должна быть направлена на развитие культуры общения, умения слушать собеседника и уважительно относиться к мнению других людей. И. Л. Федотенко указывает, что «условием психологической безопасности является организация гуманистического взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса» [6, с. 95]. Следовательно, формирование безопасной образовательной среды невозможно без создания атмосферы сотрудничества и взаимной поддержки.

Организационно-деятельностный компонент модели предусматривает использование педагогических технологий сотрудничества, методов поддержки и сопровождения обучающихся, а также взаимодействие школы и семьи, обеспечивая при этом практическую реализацию целей и содержания модели. В процессе обучения целесообразно применять групповые и игровые формы работы, способствующие развитию коммуникативных навыков и формированию положительных межличностных отношений. Например, на уроках младшие школьники с интересом воспринимают технологию работы в малых группах, при которой каждый ученик получает определенную роль: организатора, помощника, докладчика или наблюдателя. Подобная организация деятельности способствует включению каждого ребенка в коллективную работу и снижает вероятность социальной изоляции

отдельных обучающихся, побуждая учеников взаимодействовать между собой, узнавать друг друга, искать общие интересы.

Педагогическое сопровождение младших школьников предполагает также индивидуальную поддержку детей, испытывающих трудности в адаптации или общении со сверстниками. Работа педагога в данном направлении предполагает индивидуальные беседы, взаимодействие со школьным психологом и сотрудничество с родителями. Во время индивидуальной работы ученики более разговорчивы, открыты. Учителю нужно пользоваться возможностью узнать ребенка лучше, определять мотивы его поведения, корректировать работу (закреплять позитивные проявления, минимизировать негативные установки). Родители могут подсказать педагогу действенные пути взаимодействия с учащимися. В ходе комплексной работы классного руководителя, школьного психолога и семьи можно сформировать установки безопасного и неконфликтного поведения у ребенка младшего школьного возраста. Мы разделяем точку зрения И.С. Алексеевой, согласно которой сотрудничество семьи и школы рассматривается как одно из условий эффективного формирования безопасной образовательной среды. Родители должны быть включены в воспитательный процесс и осведомлены о способах поддержки эмоционального благополучия ребенка. Взаимодействие, как правило, осуществляется через родительские собрания, тематические консультации и совместные мероприятия [1, с. 82]. Примером подобной работы выступает проведение тренинга для родителей на тему «Эмоциональная поддержка младшего школьника», в ходе которого обсуждаются причины школьной тревожности, особенности возрастного развития детей и способы конструктивного общения. Подобные мероприятия способствуют формированию единого воспитательного пространства.

Современные условия цифровизации образования требуют включения в модель вопросов информационной безопасности. Младшие школьники активно используют цифровые устройства, однако не всегда способны критически оценивать информацию и соблюдать правила безопасного поведения в сети Интернет. Соответственно, педагогическая деятельность должна быть направлена на формирование основ цифровой культуры. Практическая работа в данном направлении предполагает тематические беседы, интерактивные задания и игровые ситуации. Например, обучающимся уместно предложить определить, какие данные нельзя сообщать незнакомым людям в сети, как реагировать на подозрительные сообщения и к кому обращаться за помощью в случае возникновения угрозы.

Результативный компонент модели ориентирован на формирование у младших школьников чувства защищенности, доверия к образовательной среде и устойчивых навыков безопасного поведения. Эффективность реализации модели проявляется в снижении уровня конфликтности в

коллективе, повышении учебной мотивации и формировании благоприятного психологического климата в классе.

Положительным результатом функционирования безопасной образовательной среды является активное участие детей в совместной деятельности. Благоприятная атмосфера в классе способствует успешной социализации младших школьников и формированию положительного отношения к школе.

Эффективность модели формирования безопасной образовательной среды определяется комплексным взаимодействием всех участников образовательного процесса, и при этом педагог в данной системе выступает организатором эмоционально благоприятной среды, координатором воспитательной деятельности и посредником в построении конструктивного взаимодействия между обучающимися, родителями и образовательной организацией.

Заключение. Проблема формирования безопасной образовательной среды в начальной школе является одной из приоритетных задач современной педагогики. Безопасность образовательной среды рассматривается как комплекс педагогических, психологических и социальных условий, обеспечивающих благополучное развитие личности обучающегося. Разработанная функциональная модель формирования безопасной образовательной среды включает целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный компоненты, а ее реализация способствует созданию психологически комфортных условий обучения, развитию культуры безопасного поведения и укреплению эмоционального благополучия младших школьников.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой практических механизмов внедрения функциональной модели безопасной образовательной среды в деятельность современной начальной школы, а также с экспериментальной проверкой модели на базе образовательного учреждения.

Список литературы

1. Алексеева И. С. Педагогическое обеспечение формирования культуры безопасности у учащихся общеобразовательных школ: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / И. С. Алексеева. – Ставрополь, 2019. – 190 с.
2. Андронникова О. О. Безопасность образовательной среды в современных геополитических условиях / О. О. Андронникова // Философия образования. – 2015. – №3. – С. 14–22.
3. Кисляков П. А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность : учебник для вузов / П. А. Кисляков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 156 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11818-6. – Текст : электронный
4. Плахтий Т.П. Формирование основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста/ Т.П.Плахтий //Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации,

культура и вызовы современности: Материалы IX Международной научной конференции (Донецк, 15–17 октября 2024 г.). – Том 6: Педагогические науки. Часть 2 / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2024, 2024. – С. 52-55.
5. Тимерьянова Л. Н. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды: учебно-методическое пособие / Л. Н. Тимерьянова. – Уфа: ИРО РБ, 2011. – 59 с.
6. Федотенко И. Л. Проектирование психологически безопасной образовательной среды как педагогическая проблема / И. Л. Федотенко // Гуманитарные ведомости ТГПУ имени Л. Н. Толстого. – 2015. – № 3. – С. 94–99.

УДК 372.41

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ КАК СПОСОБА ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ

Евдокимова Антонина Юрьевна, Плахтий Татьяна Петровна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
plachtijt@mail.ru

Аннотация. Объектом исследования является воспитательно-педагогическая организация творческой деятельности по внеклассному чтению в 1 классе начальной школы в рамках кружковой работы. Внеклассное чтение представляет собой неотъемлемый компонент образовательного процесса в начальной школе, обеспечивающий формирование читательской грамотности, развитие творческих способностей и личностное становление учащихся. Важнейшими задачами данной деятельности являются: развитие читательской самостоятельности, повышение мотивации, активное включение младших школьников в различные виды творческой работы с текстом, воспитание читательской культры и формирование духовно-нравственных ценностей посредством осмысления прочитанных художественных произведений.
Ключевые слова: внеклассное чтение, творческий потенциал, кружковая работа, младший школьник, воспитательно-педагогический потенциал, начальная школа.

Введение. Кружковая деятельность представляет собой уникальную возможность для воспитания и развития творческой активности учащихся, особенно в начальной школе. Литература, как предмет эстетического цикла, изучается в школе с первого класса, и её влияние на формирование читательских интересов и творческих способностей детей невозможно переоценить. Внеклассное чтение является тем пространством, в котором ученики имеют возможность развивать свои навыки чтения, а также

проявлять творческий подход к пониманию и осмыслению литературных произведений.

Основная часть. Исследователи сходятся во мнении, что внеклассное чтение способствует формированию читательской грамотности, развитию интереса к литературе у младших школьников, расширению кругозора и критического мышления детей, развитию творческих способностей.

Цель исследования – выявить воспитательно-педагогический потенциал внеклассного чтения как способа организации творческой деятельности первоклассников в рамках кружковой работы.

Т. Н.Авдеева определяет понятие «внеклассное чтение» как совокупность форм и видов чтения учащимися, которые не входят напрямую в обязательную учебную программу и проводятся во внеурочное время или в ходе особых внеклассных мероприятиях [1, с.97]. Исследователем подчеркивается добровольность, личностная потребность ребёнка, свобода выбора содержания и формы, а также педагогическая поддержка, направленная на развитие чтения как культурной практики и источника смыслового и эмоционального опыта.

Внеклассное чтение – это организованный предагогом процесс подготовки учащихся к самостоятельному чтению в соответствии с их предпочтениями и интересами. Внеклассное чтение способствует развитию читательской культуры, эмоционального интеллекта и кругозора подрастающего поколения, формированию нравственно-эстетических представлений младших школьников. Работа по внеклассному читению способствует самостоятельному смыслообразованию и преобретению эмоционального опыта, что ценно для формирования внутренней мотивации.

По мнению Т.Д. Прохоровой, внеклассное чтение – это элемент социокультурной практики, через который дети осваивают культурные нормы, языковые формы и ценности общества, включая семейные и общинные традиции чтения [3, с. 291]. Определение раскрывает социокультурную перспективу, ведь здесь внеклассное чтение рассматривается как процесс социальный, который предусматривает взаимодействие поколений и культурный взаимообмен.

Под внеклассным чтением понимается система организованных мероприятий и практик (чтение вслух, литературные кружки, театрализации, проекты), направленных на закрепление и углубление учебного материала, развитие интереса к книге и формирование читательских умений.

По мнению М.В. Абдурахмоновой, посредством внеклассного чтения у педагогов появляется возможность формироватьу учащихся читательскую грамотность и культуру, развивать критическое мышление и эмпатию, расширять кругозор и приучать к добровольному регулярному

чтению [2, с.597]. Литературные произведения позволяют читателям сопереживать героям и осмыслять различные жизненные ситуации, а также знакомится с многообразием культурных проявленийф общества. Регулярное чтение вне учебной программы способствует выработке устойчивой привычки, что способствует литературному развитию младших школьников.

Формирование читательского интереса у учащихся возможно при соблюдении комплекса психолого-педагогических условий, включающих создание эмоционально благоприятной образовательной среды. Устойчивый интерес к чтению формируется через систематическую работу и через включение детей в творческую деятельность, связанную с интерпретацией литературных произведений.

Ведущими направлениями в решении проблемы творческого развития личности младшего школьника являются: усиление личностно-ориентированного подхода, развитие читательской самостоятельности, интеграция творческой деятельности в процесс чтения, а также создание педагогических условий, обеспечивающих устойчивую мотивацию к чтению.

Е.В.Цветкова считает, что для развития творческого мышления и воображения детей нужно учить: классификации объектов, ситуаций, явлений по разным основаниям; установлению причинно-следственных связей; осознанию взаимосвязей и выявлению новых связей между различными системами; умению видеть систему в развитии; формулировать гипотезы; выявлять противоположные признаки объекта или явления; представлять пространственные объекты; использовать различные системы ориентации в воображаемом пространстве [4, с.189]. Благодаря применению указанных приемов в учебном процессе у первоклассников преодолевается психологическая инерция мышления, формируется оценка оригинальности решения; отмечается преобразование объектов, ситуаций, явлений; происходит мысленное преобразование объектов согласно заданной теме.

Кружковая работа по внеклассному чтению имеет огромный воспитательно-педагогический потенциал, поскольку чтение книг формирует не только общую читательскую культуру, но и духовно-нравственные ценности у ребенка. Чтение книг способствует развитию интеллектуальной и эмоциональной стороны личности младшего школьника. Так приём «живая иллюстрация» используется следующим образом: учитель выбирает эмоционально-содержательный эпизод, затем дети рисуют то, что им представилось при прослушивании.

Приём «чтение – театр» основывается на драматизации и включении эстетических театральных элементов в процесс восприятия текста. Алгоритм следующий: определение главных персонажей, подготовка простых атрибутов (масок, карточек эмоций) и инсценировка диалогов

перед классом. В ходе этой технологии происходит развитие речи, уверенности, эмоциональной отзывчивости у детей младшего школьного возраста.

Приём «измени финал» способствует развитию творческого мышления, без которого творческая деятельность практически невозможна. Реализовывать этот прием рекомендуется по такому плану: чтение конца произведения; обсуждение альтернативных действий героя; письменное или устное создание нового финала; коллективное обсуждение вариантов.

Прием «комикс по прочитанному» позволяет детям легко структурировать сюжет в ходе внеклассного чтения. В рамках метода сначала выделяются ключевые сцены, далее лист делится на 4-6 кадра, после чего они последовательно изображаются и к ним пишутся короткие реплики.

Приём «Книжная карта» используется при изучении произведений, в которых герой путешествует. Первоклассники сначала создают маршрут героя, выделяя ключевые «точки» (места, события); используют пиктограммы и стрелки направления движения. Читательский дневник первоклассника в рисуночном формате предполагает создание следующих элементов: «Это мой герой» (рисунок героя), «Что мне понравилось?» (рисунок эпизода), «Моё настроение после чтения» (смайлик/линии/цвета). Данный формат дневника уместен и эффективен для развития эмоциональной отзывчивости и рефлексии у первоклассников. Приём «Герой в новой профессии» предусматривает, что учащиеся младших классов изучают персонажа через изменение его ключевой роли для развития творческого мышления и активизации творческой деятельности. Например: «Незнайка как врач – что он делает? Как он лечит?»; «Колобок как полицейский – какие приключения с ним могут случиться?». Технология мини-книги, помимо развития творческих способностей, способствует формированию навыков авторской деятельности в рамках реализации таких этапов: создание обложки, 3-4 странички с рисунками, короткие подписи к каждому рисунку и презентация.

Условием обогащение читательской образовательной среды детей младшего школьного возраста является привлекательное «книжное пространство»: мини-библиотека, книжная полка-выставка, тематические подборки книг, чтобы младшие школьники регулярно и в разнообразных формах могли взаимодействовать с миром литературы. Помимо этого, учащиеся должны иметь возможность брать и листать книги самостоятельно и добровольно. Чтобы не погас интерес у первоклассников, необходимо регулярно обновлять ассортимент произведений, предлагая короткие сказки, рассказы о природе, юмористические истории, стихи. Для младших школьников важно и визуальное оформление, к которому относятся: яркие обложки, закладки, открытки с героями, мини-плакаты с рекомендациями самих детей «Я советую прочитать…». Главное, чтобы

окружающая среда стимулировала ребёнка к самостоятельному выбору книги и открывала возможности для творческой интерпретации прочитанного.

Использование творчески направленных методических приемов внеклассного чтения – главнейшее условие, которое следует учесть. Рекомендуется внедрять следующие творческие приемы: «живая иллюстрация» – рисование образов, возникших при чтении; «чтение–театр» – инсценировка сцен; «измени финал» – придумывание нового окончания произведения; «комикс по прочитанному» – визуализация сюжета; «книжная карта» – схема путешествия героя; «герой в новой профессии» – трансформация ситуации и роли персонажа. Уместны индивидуальные и групповые формы работы, во время которых сами ученики смогут выбирать творческое задание. Учителю нужно превращать восприятие текста в активную творческую деятельность, создавая условия для самостоятельного выражения детей.

Заключение. Таким образом, внеклассное чтение имеет не только воспитательный потенциал, но и представляет собой эффективный инструмент развития творческих способностей учащихся 1 класса начальной школы. Психофизиологические аспекты этого процесса показывают, что чтение оказывает положительное влияние на активизацию мозга, развитие эмоционального интеллекта, обогащение словарного запаса и улучшение концентрации внимания первоклассников. Совокупно, указанные факторы вместе создают условия для формирования уверенности в своих силах и желания создавать что-то новое, стимулируя творческую деятельность первоклассников. Также внеклассное чтение способствует интеграции когнитивных, эмоциональных и воображаемых процессов, что в свою очередь обеспечивает целостное развитие личности. Включение первоклассников в различные формы творческой интерпретации прочитанного (рисование, инсценирование, сочинение собственных сюжетов) усиливает психофизиологический эффект чтения и переводит его из репродуктивной деятельности в продуктивную.

Внеклассное чтение обладает значительным развивающим потенциалом, поскольку обеспечивает включение учащихся в разнообразные виды творческой деятельности: интерпретацию текста, создание собственных высказываний, драматизацию, художественно-изобразительную и игровую деятельность. Внеклассное чтение развивает воображение, читательскую активность и коммуникативные умения. При целенаправленной организации внеклассное чтение выступает не только средством формирования читательских навыков, но и важным условием воспитания и развития творческой личности младшего школьника.

Список литературы

1. Абдурахмонова, М.В. Методика организации внеклассной работы на уроках чтения в начальной школе / М. В. Абдурахмонова // Экономика и социум. – 2022. – № 4-2(95). – С. 597-600.
2. Авдеева, Т.Н. Универсальные приёмы работы с текстом. Из опыта работы учителя и школьного библиотекаря на уроках внеклассного чтения в начальной школе / Т. Н. Авдеева, М.В. Холодова. – Липецк – Задонск: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – С. 95-97.
3. Прохорова, Т.Д. Значение внеклассной работы по русскому языку и литературному чтению в развитии инициативы, самостоятельности и творческих способностей учащихся начальной школы / Т.Д.Прохорова, Е.М.Шиян // Исследовательская деятельность в образовательном пространстве региона. – Славянск-на-Кубани: Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани, 2022. – С. 290-295.
4. Цветкова Е. В. Развитие творческого мышления и творческих способностей учащихся начальной школы на занятиях внеклассного чтения в условиях реализации ФГОС // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 38. – С. 186–190. – URL: http://e-koncept.ru/2015/45145.htm.

УДК 373.24

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

[1]Ершова Дарина Игоревна, [2]Глоба Татьяна Николаевна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
[1]darrinkaa19mail@mail.ru, [2]t.n.globa@mail.ru

Аннотация. Представлены итоги констатирующего этапа педагогического эксперимента, направленного на определение уровня социально-коммуникативного развития детей 6–7 лет. На основе комплексной диагностики (методики А.М.Щетининой, Е.О. Смирновой) выявлено преобладание среднего уровня сформированности нравственного сознания, коммуникативной компетенции и умений ведения партнёрского диалога. Обоснована необходимость использования современных образовательных технологий для гармоничного развития социальной сферы дошкольников.
Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, старший дошкольный возраст, современные образовательные технологии, коммуникативная компетенция, партнёрский диалог.

Введение. В условиях постоянных изменений в общественной сфере, трансформации системы образования и повышения требований к качеству дошкольного воспитания проблема формирования у детей старшего дошкольного возраста навыков социального и коммуникативного общения

приобретает особую значимость. Современные исследователи (Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, Л.С. Выготский, Т.А. Маркова, В.С. Мухина) отмечают, что именно в этот период закладываются основы социальных и коммуникативных умений, необходимых для успешной интеграции ребёнка в социум [3].

Согласно ФГОС ДО, одной из приоритетных задач дошкольного образования является развитие у детей старшего возраста способности к общению, толерантности, эффективному взаимодействию с ровесниками и взрослыми, а также проявлению инициативности и уважения к другим [4]. Для реализации этих целей активно применяются современные педагогические технологии: игровые, информационно-коммуникационные, проектные, а также методики развития эмоционального интеллекта [1, с.6].

По мнению М.М. Безруких, внедрение инновационных подходов способствует формированию у детей позитивной Я-концепции, развитию эмпатии и усвоению норм социального поведения [2]. Исследования Е.О. Смирновой и Н.А. Егоровой подтверждают, что применение инновационных методик усиливает интерес к обучению, способствует более глубокому усвоению программных задач и формированию коммуникативной компетентности [5].

Таким образом, поиск и применение эффективных современных технологий социально-коммуникативного развития дошкольников является одной из ключевых задач современной педагогики, требующей всестороннего научного и практического осмысления.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность диагностических методик для выявления уровня социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с использованием современных образовательных технологий.

При разработке исследования были созданы условия для проведения педагогического эксперимента, направленного на развитие социально-коммуникативных навыков старших дошкольников с применением современных технологий.

Эмпирическую базу исследования составило ГБДОУ «Детский сад №28 комбинированного вида» г.Ждановка. Формирование экспериментальной и контрольной групп (по 14 человек) на основе принципа эквивалентности создало предпосылки для последующего сравнения результатов и проверки эффективности предложенных педагогических решений.

Была проведена разработка и валидация комплексного диагностического инструментария, позволяющего провести многомерную оценку уровня социально-коммуникативного развития детей 6–7 лет. Выбранный набор методик (А.М. Щетининой, Л.В. Кире, Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной) характеризуется системностью, охватывая три взаимосвязанных аспекта: когнитивно-ценностный (усвоение

нравственных норм по методике «Неоконченные ситуации»), поведенческий (стратегии разрешения конфликтов по методике «Картинки») и интерактивный (навыки партнёрского диалога). Такая структура обеспечивает высокую надёжность данных, минимизирует влияние субъективности и позволяет выявить как внешние проявления поведения, так и внутренние механизмы социальной адаптации ребёнка.

На первом этапе использовалась методика «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетининой, Л.В. Кире), направленная на изучение особенностей восприятия и осознания детьми нравственных норм. Полученные данные представлены на рисунке 1.

Анализ результатов экспериментальной группы показывает преобладание детей со средним уровнем осмысления нравственной нормы: 9 учащихся (64,3%) получили от 1,1 до 1,7 балла, что указывает на ситуативный характер морального выбора. Эти дети способны понимать нравственные требования в привычных условиях, однако сталкиваются с трудностями при самостоятельном применении норм в новых, нестандартных ситуациях. Их ответы носят формальный характер, воспроизводя заученные формулировки без глубокого осмысления.

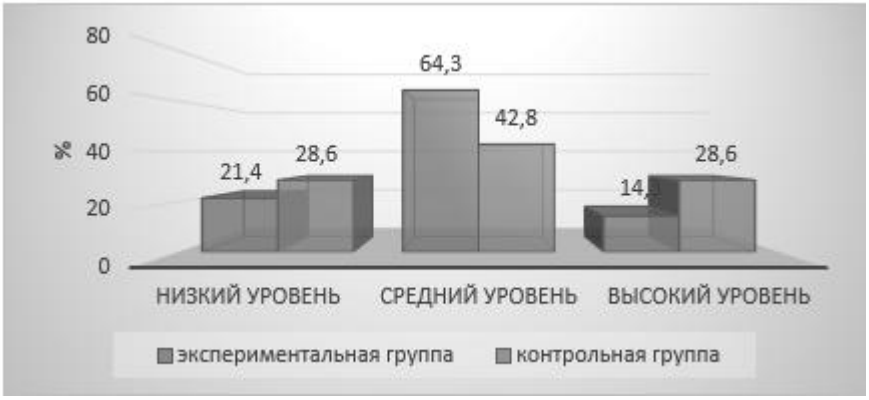


Рисунок 1. – Результаты изучения особенностей принятия и осознания детьми нравственной нормы

Высокий уровень (1,8–2,0 балла), отражающий способность к самостоятельному моральному выбору, аргументации и рефлексии, зафиксирован у двух детей экспериментальной группы (К. Вероника, П.Валерия – 14,3%). Они продемонстрировали не только знание норм, но и умение применять их в сложных ситуациях, учитывать интересы других и прогнозировать последствия своих поступков. Низкий уровень (0,2–0,7 балла) зафиксирован у трёх детей (Д. Ярослав, К. Глеб, М. Татьяна – 21,4%), чьи ответы характеризуются фрагментарностью, отсутствием аргументации, преобладанием эгоцентризма и трудностями в осознании этической сущности ситуации.

В контрольной группе наблюдается иная картина. Высокий уровень зафиксирован у четырёх детей (Б. Кирилл, М. Алевтина, М. Валерия,

П. Вячеслав – 28,6%), что говорит о наличии у части детей потенциала нравственной рефлексии. Средний уровень продемонстрировали шесть учащихся (42,8%), низкий – четыре (28,6%). Качественный анализ показал, что дети с низкими показателями часто сводят ответы к механическому воспроизведению требований вроде «так нельзя» или «будет плохо», не понимая сути этических норм.

Сравнение показателей свидетельствует о различиях между группами: в экспериментальной преобладает средний уровень (64,3% против 42,8%), в контрольной – выше доля с высоким уровнем (28,6% против 14,3%). Доля детей с низким уровнем сопоставима в обеих группах (21,4% и 28,6%).

Преобладание среднего уровня отражает возрастные особенности: переход от внешней к внутренней регуляции, формирование способности к моральной рефлексии и осознанию нравственных норм как личностных ценностей. Низкий уровень может быть обусловлен недостаточным опытом морального выбора, развитием рефлексивных механизмов или особенностями семейного воспитания, где этические нормы не становятся предметом обсуждения.

Далее проводилось исследование коммуникативной компетенции по методике «Картинки» (Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной). Результаты представлены на рисунке 2.

В экспериментальной группе преобладают дети с низким уровнем (6 человек – 42,9%): они набрали от 8 до 11 баллов, что указывает на трудности в установлении продуктивного взаимодействия. Эти дети испытывают затруднения в инициации диалога, используют императивные формы («дай», «иди сюда»), проявляют низкую способность к кооперации и эмпатии. Их общение фрагментарно и быстро прерывается при малейших разногласиях.

Средний уровень (12–17 баллов) зафиксирован у пяти детей (35,7%), которые способны поддерживать диалог в привычных условиях, но испытывают трудности при адаптации к новым ситуациям. Высокий уровень (18–20 баллов) продемонстрировали три ребёнка (Е. Михаил, К. Самир, М. Татьяна – 21,4%): они умеют инициировать диалог, использовать эмпатию, конструктивно разрешать конфликты, проявлять готовность к компромиссу.

В контрольной группе преобладает средний уровень (7 человек – 50%), низкий – у пяти (35,7%), высокий – у двух (П. Вячеслав, Ш. Андрей – 14,3%). Анализ показал, что дети с низкими показателями испытывают трудности в инициации общения, часто используют монолог, не учитывают позицию партнёра.

Сравнение показателей выявило незначительные различия: в экспериментальной группе выше доля с низким уровнем (42,9% против

35,7%), в контрольной – с средним (50% против 35,7%). Доля с высоким уровнем сопоставима (21,4% и 14,3%).

Полученные данные соответствуют возрастным закономерностям: переход от эгоцентрической к диалогической речи, формирование способности к координации позиций и развитию эмпатии.

Качественный анализ показал, что дети с низким уровнем коммуникативного развития используют директивные формы, не учитывают эмоциональное состояние партнёра, затрудняются в формулировке собственных потребностей. Например, при споре об игрушке типичной реакцией становится физическое изъятие или отказ от общения. Дети со средним уровнем могут договариваться, но аргументируют только свои интересы. Дети с высоким уровнем используют многоплановую аргументацию, предлагают компромиссы («сначала ты, потом я», «найдём другую»), что указывает на сформированность навыков сотрудничества и эмпатии.

На заключительном этапе применялась методика «Диагностика способности к партнёрскому диалогу» (А.М. Щетининой). Результаты представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. – Результаты исследования способности детей к партнерскому диалогу

В экспериментальной группе преобладает средний уровень (9 детей – 64,3%): они набрали от 3 до 4 баллов. Эти дети способны поддерживать диалог в знакомых ситуациях, но испытывают трудности при адаптации к новым условиям.

Анализ компонентов диалога выявил дисбаланс: по параметру «умение слушать» большинство (9 из 14) получили 0–1 балл, что указывает на трудности в восприятии речи партнёра, удержании внимания, адекватной реакции. По критерию «способность договариваться» показатели выше: 8 детей – 2 балла, что говорит о сохранённых навыках переговоров. По «эмоциональной экспрессивной пристройке» дети чаще

используют невербальные средства, но сталкиваются с трудностями в согласовании тона с партнёром.

Высокий уровень (5 баллов) зафиксирован у двух детей (К. Глеб, П. Валерия – 14,3%): они сбалансированно используют все компоненты диалога, активно слушают, предлагают компромиссы, гибко используют эмоциональные средства.

Низкий уровень (1–2 балла) – у трёх детей (Е. Михаил, К. Анастасия, Л. Юлия – 21,4%): их речь монологична, не учитывают позицию собеседника, используют императивы.

В контрольной группе аналогичная динамика: средний уровень – у 8 детей (57,1%), низкий – у 4 (28,6%), высокий – у 2 (М. Алевтина, С. Юлия – 14,3%). Анализ показал, что дети с низким уровнем часто перебивают, не реагируют на реплики, используют одностороннюю аргументацию.

Сравнение показало, что в обеих группах преобладает средний уровень (64,3% и 57,1%), низкий и высокий уровни – сопоставимы (21,4% и 28,6%; 14,3% в обеих).

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию социально-коммуникативной сферы старших дошкольников. Ключевыми направлениями коррекционно-развивающей деятельности должны стать: преодоление формализма в усвоении нравственных норм через создание ситуаций морального выбора, формирование навыков активного слушания и децентрации, развитие конструктивных стратегий разрешения конфликтов. Исходный уровень служит основой для разработки и апробации современных педагогических технологий, направленных на гармоничное развитие дошкольников.

Список литературы

1. Абрамова, Л. В. Социально-коммуникативное развитие дошкольников. Старшая группа: содержание работы с детьми 5-6 лет / Л. В. Абрамова, И.Ф. Слепцова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2017. – 107 с.
2. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе : Причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. – Москва: Дирекут-Медиа, 2023. – 500 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека. / Л.С. Выготский. – Москва : Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с
4. Егорова, Ю. С. Подвижная игра как средство формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста / Ю. С. Егорова // Студенческий вестник. – 2020. – № 20-2(118). – С. 16-17.
5. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2025. – 158 с.

УДК 371.487

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВЕТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

[1]Иванова Вероника Михайловна, [2]Воронина Людмила Валентиновна
[1]МАОУ СОШ № 28,
[2]ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Свердловская область, РФ
[1]ivanova.veronika2005@mail.ru, [2]voronina@uspu.ru

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме реализации Стратегии развития воспитания в работе с обучающимися старших классов. Целью статьи является описание работы педагога по включению старшеклассников в деятельность детских общественных объединений, а также осуществлению воспитательного процесса. В статье отмечается отсутствие практико-ориентированных механизмов для реализации Стратегии воспитания, как следствие определяется проблема – как педагогу реализовать определенные направления воспитания. В статье приведен анализ информационно-аналитических отчетов деятельности Совета старшеклассников, демонстрирующий возможность включения обучающихся в деятельность ДОО, а также реализации Стратегии развития воспитания по всем рекомендуемым направлениям воспитания.
Ключевые слова: воспитание; стратегия развития воспитания; взаимодействие с детскими общественными объединениями; совет старшеклассников; направления воспитания.

Введение. Воспитание обучающихся является неотъемлемой частью работы современного педагога. Школа не только обучает, но и воспитывает детей, формирует их личность, их мировоззрение.

Воспитание рассматривается как целенаправленный процесс в педагогическом смысле этого понятия. В широком педагогическом смысле воспитание – целенаправленное влияние общества на развитие человека и обретение им образа, адекватного культуре этого общества; воспитание в узком педагогическом смысле – целенаправленное влияние на развитие ценностных ориентаций человека, на развитие его ценностных отношений к окружающему миру, к другим людям, к самому себе; а воспитание в еще более узком педагогическом смысле – целенаправленное влияние на развитие конкретных личностных качеств человека, например, патриотизма, трудолюбия, милосердия и т. д. [3].

Перед педагогами стоит комплексная задача: обеспечить надлежащий уровень общественного и национального воспитания, создать соответствующие педагогические условия и найти эффективные формы и методы его реализации [5].

Основная часть. В «Стратегии развития воспитания в РФ до 2030 года» дана характеристика текущего состояния воспитания подрастающего

поколения. Согласно документу, основной из характеристик состояния воспитания детей и молодежи в настоящее время является наличие общественно-государственных движений и объединений воспитательной направленности, таких как Движение Первых, волонтерское движение и другие [4].

Структурность и системность осуществления процесса воспитания детей в нашей стране подчеркивает включение в данные движения детей из каждой школы, расположенной на территории РФ. Это возможно с помощью введения такой должности как советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (ДОО). Советник привлекает обучающихся к участию в различных событиях (акциях, мероприятиях и т.п.), которые организуются участниками упомянутых выше движений детей и молодежи. Таким образом обеспечивается единство образовательных организаций нашей страны.

В настоящий момент определены основные направления развития воспитания, которые включают:

- развитие семейного воспитания на основе традиционных ценностей;
- создание условий для воспитания у детей и молодёжи активной гражданской позиции, гражданской ответственности, сознания единства с народом России;
- создание условий для формирования у детей и молодёжи нравственных качеств;
- полноценное использование накопленного прошлыми поколениями народа России исторического и культурного опыта;
- содействие повышению привлекательности для детей и молодёжи науки и научной деятельности;
- развитие условий для формирования у детей и молодёжи ответственного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни;
- создание условий для развития у детей и молодёжи экологической культуры, бережного отношения к родной земле, природным богатствам и уникальному природному разнообразию России.

В «Стратегии развития воспитания» приведены механизмы ее реализации: правовые, организационно-управленческие, кадровые, научно-методические, финансово-экономические, информационные. Однако, педагоги всё чаще обращаются к практико-ориентированным механизмам, задаваясь, например, такими вопросами: «Как именно создать условия для воспитания у детей нравственных качеств?» или «Каким образом содействовать повышению привлекательности науки и научной деятельности для детей и молодежи?».

Рассмотрим процесс обеспечения единства ДОО и конкретные практико-ориентированные механизмы воспитания на примере МАОУ СОШ №28 г. Екатеринбург. В данном образовательном учреждении должность Советника директора по воспитанию и взаимодействию с ДОО занимает Куратор Школьного Совета Старшеклассников (ШСС). Этот факт позволяет наиболее успешно провести работу по привлечению обучающихся к деятельности общественных объединений, ведь Куратор ШСС более часто взаимодействует со старшеклассниками: совместная организация мероприятий различного уровня, составление плана работы ШСС и др.

В школах и колледжах страны советниками создаются центры детских инициатив, первичные отделения «Движения Первых», реализуются федеральные программы развития социальной активности личности «Орлята России» и «Я-ты-он-она – вместе целая страна» [2].

Куратор для старшеклассников также является более близким педагогом, в связи с чем они более ответственно и заинтересованно относятся к предложениям к участию в различных мероприятиях (в том числе, в мероприятиях от ДОО).

Процесс воспитания и процесс вовлечения старшеклассников в деятельность ДОО осуществляются одновременно, так как все мероприятия, организуемые ДОО, направлены на воспитание того или иного качества личности или ценности и несут общественную значимость. Так, например, Куратор ШСС МАОУ СОШ № 28 вовлекает участников ШСС в областной сетевой проект, созданный для поддержки молодых лидеров и развития лидерского движения в Свердловской области, «Уральская академия лидерства». В рамках данного проекта активисты различных образовательных учреждений имеют возможность принять участие в разных конкурсах и проявить себя. Проект направлен на формирование позитивных качеств личности ребенка через включение его в различные виды деятельности на всех этапах социализации. Эти идеи находят свое полное отражение в организации детского самоуправления в условиях образовательного учреждения [1].

ШСС МАОУ СОШ №28 благодаря своему Куратору принимает активное участие в данном проекте уже не первый год. Для оценки результативности был проведен анализ информационно-аналитических отчетов деятельности ШСС за последние два учебных года, имеющий сравнительный характер.

В 2024-2025 учебном году Школьный Совет Старшеклассников принял участие в конкурсах различного уровня и направленности: «Стиль жизни – здоровье!», «Ученик года», «В ритме времени», «Территория УСпеха», «Вектор УСпеха». Организовывал различные школьные мероприятия (линейки, концерты к праздникам, новогодние представления, конкурсы), акции (экологические, благотворительные, здоровье

сберегающие, патриотические и др.), а также научно-практические конференции. Полученные результаты демонстрируют реализацию Стратегии развития воспитания в следующих направлениях: формирование нравственных качеств, ответственное отношение к здоровью, развитие экологической культуры, приобщение к научной деятельности конкретных обучающихся – участников ШСС.

В текущем учебном году ШСС продолжает активно участвовать в сетевом проекте, внедряя новые формы работы в школе. Среди них можно выделить такие мероприятия, как Фестиваль национальных культур (он реализует направление использования исторического и культурного опыта, накопленного прошлыми поколениями народа России), а также тематические семейные дни: семейные эстафеты и дни семейных фотографий (развитие семейного воспитания на основе традиционных ценностей). Помимо локальных мероприятий, ШСС участвует в районных и муниципальных конкурсах – как творческих, так и связанных с проектной деятельностью. Количество мероприятий, в которых ШСС принимает участие или проводит самостоятельно, заметно растёт, а их тематика соответствует государственным требованиям. Это позволяет сделать вывод о результативности работы Куратора ШСС по привлечению старшеклассников к деятельности детской общественной организации и по реализации Стратегии развития воспитания в МАОУ СОШ № 28.

Заключение. Таким образом, современный педагог призван решать важнейшую задачу – реализацию целенаправленного воспитания личности обучающихся. Достижение этой цели обеспечивается применением механизмов, заложенных в «Стратегии развития воспитания». К числу практико-ориентированных механизмов относятся вовлечение обучающихся в деятельность ДОО и привлечение их к мероприятиям тех направлений, которые описаны в данном документе.

Список литературы

1. Ермаченко, Н. А. «Уральская академия лидерства» как инновационная образовательная модель развития личности ребёнка / Н. А. Ермаченко, Е. М. Больных, И. Д. Возмилов // Педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 28-32.
2. Захарова, В. С. Советник директора по воспитанию как транслятор федеральной повестки патриотического воспитания / В. С. Захарова // Актуальные вопросы инновационного развития арктического региона РФ : Сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции, Северодвинск, 20–30 ноября 2023 года. – Северодвинск: Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, 2024. – С. 184-187. – EDN MGUDSN.
3. Степанов, П. В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях / П. В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 121–129.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года : публичная версия (проект). – URL:

https://edu.tatar.ru/upload/storage/org2077/files/proekt_Strategii_razvitiya_vospitaniya_v_RF_do_2030_goda(1).pdf (дата обращения: 28.05.2026).
5. Тарасова, С.М. В.А. Сухомлинский об общественном воспитании подростков и современные проблемы воспитания национально-осознанных граждан / С.М. Тарасова, С. В. Осадчук // Успехи современного естествознания 2011. - № 8. – С. 197.

УДК 159.955

СПОСОБНОСТЬ К ОБНАРУЖЕНИЮ ПРОТИВОРЕЧИЙ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС В ЭПОХУ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ

Козедуб Анастасия Петровна
ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»,
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область, РФ
yahoonastya95@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме клипового мышления современных дошкольников и поиску эффективных воспитательных механизмов компенсации его негативных последствий. Обосновывается, что способность к обнаружению противоречий, являющаяся базовой операцией диалектического мышления, может рассматриваться как ключевой воспитательный ресурс в работе с детьми, демонстрирующими клиповые особенности восприятия. Предложены следующие дидактические решения воспитательной работы: использование ярких визуальных материалов; фиксация внимания на противоречии интонацией и жестом; короткие четкие инструкции; совместное проговаривание обнаруженного несоответствия. Делается вывод о том, что целенаправленное развитие способности к обнаружению противоречий не только компенсирует фрагментарность клипового восприятия, но и формирует у детей критическое мышление, рефлексивную позицию, коммуникативные навыки и нравственные ориентиры.
Ключевые слова: клиповое мышление, способность к обнаружению противоречий, адаптация в информационном обществе, воспитательный ресурс, когнитивные способности, дошкольники.

Введение. Клиповое мышление дошкольников требует не просто адаптации существующих методов, но принципиального пересмотра содержания воспитательной работы. Традиционная модель, основанная на линейном повествовании, длительном удержании внимания и вербальных инструкциях, демонстрирует снижение эффективности. Как отмечают исследователи, современные дошкольники живут и развиваются в цифровой среде [1], именно поэтому сейчас основной задачей образования стремление к использованию цифровых инструментов на благо развития детей.

Современное воспитание в условиях клипового мышления смещает фокус с длинных нравоучений на микрообучение, визуализацию,

интерактив и развитие критического анализа [3]. Поэтому задача педагога – не бороться с фрагментарностью восприятия, а использовать её как мост для формирования системного мышления.

Одним из ключевых вызовов клипового мышления у дошкольников является его влияние на развитие инициативного мышления, т.е. способности обнаруживать и разрешать противоречия. Эта способность имеет принципиальное значение для формирования готовности к школьному обучению, поскольку лежит в основе понимания причинно-следственных связей, анализа ситуаций и принятия решений.

Способность к обнаружению противоречий предполагает: выделение несоответствий между ожидаемым и наблюдаемым; понимание алогичности или абсурдности ситуации; поиск способов разрешения конфликта между взаимоисключающими утверждениями; построение умозаключений на основе выявленных противоречий. Однако клиповое мышление, характеризующееся фрагментарностью восприятия и трудностью установления логических связей [2; 8], создает серьезные препятствия для развития этих способностей

В данной статье обосновывается тезис о том, что способность к обнаружению противоречий может рассматриваться как ключевой воспитательный ресурс в эпоху клипового мышления. Развивая эту способность, педагог не только компенсирует фрагментарность детского восприятия, но и формирует важнейшие личностные качества: критичность, рефлексивность, самостоятельность суждений, умение видеть ситуацию целостно и принимать осознанные решения

Основная часть. Традиционно способность к обнаружению противоречий рассматривается в контексте диалектического мышления (Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко) как базовая когнитивная операция. Однако, как показывает анализ, эта способность обладает значительным воспитательным потенциалом, который может быть актуализирован в работе с детьми, имеющими клиповое мышление.

Основная проблема исследования заключается в том, что на сегодняшний день недостаточно теоретически разработан вопрос о том, как именно клиповое мышление влияет на фундаментальные когнитивные способности, в частности на способность к обнаружению противоречий, которая является базовой для развития диалектического мышления и формирования готовности к школьному обучению.

Для достижения поставленной цели в данной работе были использованы следующие методы: теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблемам клипового мышления и способности к обнаружению противоречий.

Методологической основой для исследования стали: концепция понятийного мышления Л.С. Выготского, концепция когнитивных стилей М.А.Холодной, концепция клипового мышления К.Г.Фрумкина, теория

психологических систем В.Е. Клочко. Выбор данных теоретических оснований обусловлен необходимостью комплексного анализа феномена клипового мышления у дошкольников через призму онтогенеза высших психических функций, индивидуальных когнитивных различий, современных изменений в структуре мышления под влиянием цифровой среды и способности к обнаружению противоречий.

В своей статье С.Е. Кулакова описывает последствия клипового мышления для памяти, внимания, мышления и воображения ребёнка. В частности, клиповое мышление оказывает влияние на мышление, которое, по ее мнению, выражается в утрате или ослаблении ключевых когнитивных навыков, таких как анализ, сравнение и понимание причинно-следственных закономерностей [5].

По мнению Н. М. Минатуллаевой и И. В. Кольцовой, клиповое мышление представляет собой когнитивный процесс, характеризующийся обработкой непрерывно поступающей информации и динамично меняющихся фактов, образов и реалий. Хотя данный механизм способствует усвоению значительных объемов сведений, он ограничивает способность к критическому анализу. В процессе познания у ребенка, как считают авторы, это проявляется в виде неумения анализировать, неразвитости логического мышления, затруднений с выделением ключевой информации и установлением причинно-следственных связей [6]. Поэтому это в дальнейшем может привести к трудностям в принятии решений, уязвимости перед манипуляциями и ошибочным выводам.

Т.И. Журомская считает, что дети с клиповым мышлением воспринимают мир фрагментарно, как набор несвязанных данных. Это, по мнению автора, приводит к тому, что современная культура формирует людей, неспособных к системному мышлению [2]. Можно утверждать, что развитие понятийного мышления в дошкольном возрасте рассматривается как ключевой путь преодоления ограничений клипового мышления, в том числе в сфере обнаружения и разрешения противоречий.

Y. Alieksieienko, исследуя клиповое мышление и его влияние на развитие детей, подчеркивает, что оно негативно влияет на умение анализировать и строить логические последовательность. В связи с чем, по его мнению, информационное потребление становится похожим на «фастфуд» обучение [7]. В результате дети, приученные к постоянному потреблению контента, начинают и к процессу обучения относится так же, как к новым впечатлениям или к еде.

Синтезируя исторические и современные концепции, T. Gross, Y. Zerrouki, A. Hamood, C. Narvaez утверждают, что концепция клипового мышления может быть описана как: когнитивный феномен, характеризующийся фрагментарностью, несвязностью и нелинейностью обработки информации. Авторы полагают, что это обусловлено преобладанием цифровых технологий, средств массовой информации и

быстрого взаимодействия с разнообразным контентом. Клиповое мышление, по-видимому, подрывает устойчивое внимание и сосредоточенность на одной задаче, которую нужно выполнить, требует пристального внимания. Через привычную поверхностную обработку информации и ультракороткий срок современной природы когнитивной деятельности, возникают серьезные трудности в регулярном критическом анализе и концептуальных рассуждениях. Рефлексивное обучение и мышление становятся все более сложными для людей, находящихся под сильным влиянием постоянного отвлечение внимания и информационной перегрузки от цифровых медиа [8].

Проведеный теоретический анализ позволяет выделить несколько ключевых воспитательных функций, которые реализуются в процессе целенаправленной работы по развитию способности к обнаружению противоречий.

1. Развитие критического мышления. Обнаружение противоречия можно считать основой для критического отношения к информации. Ребенок, способный заметить несоответствие, становится менее уязвимым для манипуляции. В условиях клипового мышления, которое, как отмечает А.Л. Крайнов, «делает его обладателя склонным к различного рода манипуляциям за счет снижения уровня критического восприятия информации» [4, с. 262], эта функция приобретает особую значимость.

2. Формирование рефлексивной позиции. Чтобы обнаружить противоречие, необходимо выйти за пределы непосредственного восприятия и занять позицию наблюдателя. Это – первый шаг к рефлексии, к осознанию собственных мыслей, чувств и поступков. Для ребенка с клиповым мышлением, погруженного в поток сменяющих друг друга стимулов, такая «рефлексивная пауза» является дефицитной. Работа с противоречиями создает условия для ее формирования.

3. Развитие коммуникативных навыков. Обнаруженное противоречие требует обсуждения. Ребенок учится формулировать вопрос, высказывать свое мнение, аргументировать позицию, выслушивать других. В контексте клипового мышления, которое часто сопровождается снижением связной речи, это становится важным воспитательным ресурсом.

4. Формирование ценностных ориентаций. Многие противоречия, с которыми сталкивается дошкольник, носят нравственный характер: «хочется взять чужую игрушку, но нельзя», «хочется гулять дольше, но нужно слушаться маму», «поступил красиво, но трудно». Обнаружение и анализ таких противоречий является основой нравственного развития.

Психологи и педагоги могут использовать следующие дидактические решения воспитательной работы с дошкольниками, имеющими клиповое мышление: использование ярких визуальных материалов; фиксация внимания на противоречии интонацией и жестом; короткие четкие инструкции; совместное проговаривание обнаруженного несоответствия.

Таким образом, в эпоху клипового мышления, когда традиционные воспитательные методы становятся менее эффективными, способность к обнаружению противоречий приобретает значение ключевой компетенции. Она формирует у ребенка целостное, критическое и нравственное видение мира, т.е. именно то, что противостоит фрагментарности и поверхностности клипового восприятия.

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что способность к обнаружению противоречий может стать действенным воспитательным ресурсом в работе с дошкольниками, демонстрирующими клиповое мышление. Целенаправленное развитие этой способности решает две задачи: с одной стороны, компенсирует фрагментарность восприятия, характерную для клипового мышления; с другой – формирует критическое мышление, рефлексивную позицию, коммуникативные навыки и нравственные ориентиры.

Предложены следующие дидактические решения воспитательной работы: использование ярких визуальных материалов; фиксация внимания на противоречии интонацией и жестом; короткие четкие инструкции; совместное проговаривание обнаруженного несоответствия.

В эпоху клипового мышления, когда традиционные воспитательные методы становятся менее эффективными, способность к обнаружению противоречий приобретает значение ключевой компетенции, формирующей у ребенка целостное, критическое и нравственное видение мира.

Список литературы

1. Веракса, А. Н. Цифровые устройства в жизни современных дошкольников [Электронный ресурс] / А. Н. Веракса, Д. А. Бухаленкова, Е. А. Чичинина, А. М. Калимуллин, Е. С. Ощепкова, А. Н. Шатская, Ю. П. Зинченко // Наука телевидения. – 2024. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-ustroystva-v-zhizni-sovremennyh-doshkolnikov (дата обращения: 20.05.2026).
2. Журомская, Т. И. Клиповое мышление у современных дошкольников: теоретический аспект / Т. И. Журомская // Психологическое сопровождение образования: теория и практика : Сборник научных статей по материалам XI международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Йошкар-Ола, 23–24 декабря 2021 года / Под редакцией И.А. Загайнова, О.Г. Купцовой. Том Часть 2. – Йошкар-Ола: Общество с ограниченной ответственностью издательско-полиграфическая фирма "Стринг", 2021. – С. 73-78. – EDN ZCHSKR.
3. Кошелев, А.Ю. Классный руководитель в эпоху клипового мышления: новые вызовы и стратегии [Электронный ресурс] // Вестник науки. – 2025. – № 11 (92). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klassnyy-rukovoditel-v-epohu-klipovogo-myshleniya-novye-vyzovy-i-strategii (дата обращения: 20.05.2026).
4. Крайнов, А. Л. Клиповое мышление в контексте образовательных практик: социально-философский анализ // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 19. – №. 3. – С. 262-266.
5. Кулакова, С.Е. Клиповое мышление дошкольников: вызовы современного образования и пути их преодоления [Электронный ресурс] // Вестник науки. – 2025.

– № 11 (92), том 1. – С. 665-670. – URL: https://www.вестник-науки.рф/article/26257 (дата обращения: 06.04.2026).
6. Минатуллаева, Н. М. Диагностика проявлений клипового мышления у детей старшего дошкольного возраста: теоретическое обоснование / Н. М. Минатуллаева, И. В. Кольцова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. – 2020. – № 2 (2). – С. 59–70.
7. Alieksieienko Y. Clip thinking and its impact on children's development // SWorldJournal. – 2025. – Vol. 4(30-04). – P. 63-73. – DOI: 10.30888/2663-5712.2025-30-04-066.
8. Gross T., Zerrouki Y., Hamood A., Narvaez C. Clip Thinking: Fragmentation of Thought [Электронный ресурс]. – Zentrum für Medienpsychologie und Verhaltensforschung, 2024. – URL: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-98545-6.

УДК 373.2

РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коростелева Виктория Альфредовна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
Г. Донецк, ДНР, РФ
korostelevaviktoria75@mail.ru

Аннотация. В статье определяется сущность понятия «связная речь», указываются ее виды; анализируются особенности развития связной речи в дошкольном возрасте; также автором выделены этапы развития связной речи в период дошкольного возраста, определены основные особенности каждого этапа и приведены примеры игр, которые целесообразно применять на каждом этапе для развития связной речи детей дошкольного возраста.
Ключевые слова: связная речь, игра, дети дошкольного возраста.

Введение. Речевое развитие представляет собой фундаментальный аспект не только дошкольного образования, но и общего становления личности ребенка. В условиях повсеместного внедрения современных информационных технологий в раннем детском возрасте наблюдается тенденция к вытеснению ими непосредственного межличностного взаимодействия с родителями и сверстниками. Следствием этого является формирование коммуникативных барьеров, мешающих эффективному взаимодействию. В связи этим актуализируется необходимость детального изучения механизмов формирования связной речи у дошкольников.

Проблему развития связной речи личности на разных этапах ее развития рассматривают в своих работах М. М. Алексеева [1] (в аспекте формирования и совершенствования языковых навыков через обучение и практику), Т. В. Ендовицкая [7] (акцентирует внимание на влиянии психологических факторов на развитие связной речи, включая особенности памяти, внимания и мышления), Т. А. Иванова [7] (изучения

вопроса с точки зрения возрастных особенностей речи и их взаимосвязи с когнитивным развитием), А. А. Леонтьев [5] (определяет ее как последовательность мыслей, связанных друг с другом по содержанию и логически, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях) и многие другие.

При этом, проблема развития речи детей дошкольного возраста исследована недостаточно полно и требует более детального изучения.

Основная часть. Речь – это главное средство общения и взаимопонимания между людьми. Связная речь – смысловое, развёрнутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность, как отмечает С. Л. Рубинштейн, это «… адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятность для слушателя, следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность в процессе речевого развития ребёнка» [12]. Отметим, что овладение связной речью возможно только при определенном уровне сформированности словарного запаса и лексико-грамматического строя речи, развитом умении лексической сочетаемости слов.

Связная речь подразделяется на монологическую и диалогическую формы. Диалогическая речь, являясь ключевой разновидностью устной речи, предполагает постоянное взаимодействие между собеседниками. Это взаимодействие демонстрирует коммуникативную природу языка, поскольку участники диалога активно обмениваются информацией для достижения общих целей и решения поставленных задач [5].

Монологическая связная речь является проявлением мыслей одного человека и имеет сложное строение. Такие высказывания имеют более развёрнутую форму и полную формулировку информации [11].

Основываясь на трудах современных исследователей, занимающимися изучением развитию речи дошкольников: Л.В. Ворошниной [3], Н.В. Гавриш [4], Ф.А. Сохина [12], О. С. Ушаковой [13], можно утверждать, что наиболее приоритетным педагогическим средством развития речи в дошкольном возрасте является игра.

Следует отметить, что в ранние годы жизни ребенка наблюдается интенсивное развитие, поэтому мы используем игры, адаптированные к возрастным особенностям и этапами развития связной речи.

Согласно А.Н. Леонтьеву процесс развития связной речи протекает в рамках нескольких взаимосвязанных этапов: довербальный (0–1 год), преддошкольный (1–3 года), дошкольный (3–7 лет), школьный (7–17 лет) [6, с. 254]. В нашем исследовании детально рассмотрим указанные этапы развития связной речи дошкольников и определим наиболее эффективные игры, опираясь на личный опыт и исследования ученых по данному вопросу.

Для первого – довербального – этапа характерно непонимание речи окружающих взрослых, неумением говорить, но в этот период устанавливаются условия для овладения связной речью. Эмоциональное общение взрослого и ребёнка связано с выражением, в первую очередь, разнообразных чувств (удовольствие, неудовольствие), а не мыслей. Постепенно это общение и отношения обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми сталкивается ребёнок. При этом слова, которые ранее обозначали только эмоции, становятся для ребёнка понятными и обозначают определённые предметы или действия. Далее ребёнок начинает овладевать своим голосовым аппаратом, понимает речь окружающих людей. Понимание речи имеет большое значение во всём дальнейшем развитии ребёнка. Этот период является начальным в формировании функции общения. Тут складывается особый формат общения ребёнка и взрослого, где взрослый говорит, а ребёнок отвечает ему с помощью жестов, мимики, движений [Ошибка: источник перекрёстной ссылки не найден]. Развитие активной речевой деятельности у детей базируется на первично примитивных процессах рецепции (понимания). На начальных этапах это выражается в имитации звуков и звукокомплексов, продуцируемых взрослыми, что служит инструментом привлечения внимания к собственной персоне или объекту окружающей действительности.

На данном этапе, на наш взгляд, наиболее эффективными будут речевые игры, основная суть которых заключается в формировании у ребенка представлений о звуковом разнообразии окружающего мира. Например, в этот период развития малыша важно пробовать говорить с ребёнком голосом разной высоты, громко, нараспев, шёпотом, низко и пр. Важным навыком, который ребенок приобретает на этом этапе, является навык звукоподражания. Необходимо как можно больше звуков, предметов использовать в этот период.

В этот период развития связной речи детей действенными являются такие игры, как: «Кто в домике живет?», «Кто как говорит?», «Кукла Катя» и другие, которые направлены на то, чтобы сделать звуки значимыми, открыть для ребенка особый мир звуков, сформировать слух, улучшить дикцию и стимулировать подражание речи. Такие игры помогают ребенку научиться различать «звучание» знакомых предметов, голоса птиц и людей, а также развивают память, мышление.

В результате активного взаимодействия с ребенком на довербальном этапе у него формируются начальные навыки речи, он начинает понимать простые высказывания и произносит первые активные слова, например: *мама, папа, дай, на* и т.п. Первые осмысленные слова, как правило, появляются к концу первого – началу второго года жизни. Такие слова зачастую выражают потребности и желания ребёнка. Во второй половине второго года жизни ребёнок начинает использовать слова для обозначения

предметов. Также с этого момента слова начинают служить обращениями к взрослому и появляется возможность с помощью речи вступать в сознательное общение со взрослым. Для ребёнка слово в этот период имеет смысл целого предложения. Постепенно появляются первые предложения, которые сначала состоят из двух, а потом из трёх-четырёх слов. Грамматическое оформление слова приобретают к концу второго года жизни ребёнка. Появляется точность и ясность при выражении ребёнком своих желаний. В этом возрасте речь выполняет две основные функции – как средство познания мира и как средство установления контакта. Не смотря на такие характеристики как несовершенство звукопроизношения, грамматические ошибки, ограниченность словаря, которые характерны для двухлетнего возраста, речь уже является средством общения и обобщения [12]. В этом возрасте ребенок формирует такие речевые высказывания, например: *Хочу кушать. Дай машину, Буду пить* и т.п.

К завершению раннего детства речевое развитие ребёнка характеризуется доминированием ситуативной формы общения. На этом этапе большинство детей уже осваивают корректное использование падежных окончаний. Их способность к повествованию проявляется в построении простых предложений и фраз, описывающих личные события, с опорой на указательные местоимения («там», «здесь», «вот», «этот») и невербальные средства коммуникации, такие как демонстрации, действия и жесты. При поддержке взрослого ребёнок способен реконструировать содержание знакомых сказок, сюжетных иллюстраций или коротких рассказов. Например, взрослый задаёт наводящие вопросы, чтобы помочь ребёнку осмыслить содержание, установить причинно-следственные связи, вспомнить ключевые моменты. При пересказе сказок можно использовать символы-заместители зеленый треугольник – ёлочка, оранжевый треугольник – лиса, белый круг – заяц) персонажей.

К трём годам речь ребёнка становится гораздо более развитой. Он лучше понимает обращённую к нему речь и сам начинает говорить активнее, пополняя свой словарный запас и строя более сложные предложения. На этом этапе преобладает естественная, диалогическая форма общения, тесно связанная с повседневными делами ребёнка. Эта речь служит для налаживания взаимодействия в совместной деятельности, выражаясь в прямых обращениях, просьбах о помощи и ответах на вопросы. Грамматически речь ребёнка ситуативна, её смысл часто зависит от конкретной обстановки. Через неё ребёнок скорее выражает свои мысли, чувства и желания, чем просто констатирует факты. Жесты, мимика и интонация помогают понять, что именно он имеет в виду. Уже сейчас, в диалоге, ребёнок начинает учитывать, насколько его понимает собеседник, что проявляется в паузах, изменении структуры предложений и их сокращении.

На этом этапе активно применяются такие игры, как: «Покажи и назови», «Назови одним словом», «Подбери признак», «Назови ласково», «Картинки-слова», «Магазин», «Готовим вместе» и другие. Указанные игры способствует формированию у детей активизации и обогащения словарного запаса, умение классифицировать предметы, определять общие признаки, подбирать слова и выражения.

На втором, преддошкольном этапе процесс развития связной речи строится в нескольких направлениях – отработка артикуляции, расширение словарного запаса и активного словаря. Наиболее предпочтительными игровыми формами работы для достижения данных целей является артикуляционная гимнастика, развитие речевого дыхания, пальчиковая гимнастика. Так, артикуляционная гимнастика направлена на закрепление правильного произношения звуков. Взрослый показывает ребёнку как правильно выполнять упражнения, демонстрирует наглядный материал и использует зеркало. Игры для развития речевого дыхания направлены на формирование чёткой, плавной и выразительной речи. Для этого ребёнка учат контролировать своё дыхание с помощью «сдувания снежинок», дуновения на бумажных бабочек, применения бумажных султанчиков, задувания свечей и пр. Благодаря стимулированию мелкой моторики рук, происходит активизация мозга, улучшается координация движений и создаётся позитивная эмоциональная атмосфера. Пальчиковые игры могут представлять собой простое поглаживание кистей и пальцев, а также могут представлять собой текст, и сложные движения для повторения. Сюжетно-ролевые игры направлены на познание окружающего мира, развитие речи и коммуникативных навыков, ребенок учится излагать свои мысли, вести диалог. В игре закладываются основы культуры, взаимоотношений внутри коллектива.

Руководствуясь собственным опытом, отметим, что результативными играми, направленными на развитие связной речи ребенка, являются такие игры, как: «Скажи наоборот», «Закончи предложение», «Что сначала, что потом?», «Подбери слова», «Расскажи по картинке», «Кому, что нужно» и другие. Они формируют у детей умение использовать слова с противоположным значением, анализировать и сопоставлять предметы и явления по временным, пространственным, качественным характеристикам. Активизируют мыслительную активность, вербальную память и речевой слух.

С четырёх лет – дошкольный этап (3-7 лет) – усложняется фразовая речь ребёнка, предложения состоят из 5-6 слов. Ребёнок начинает использовать союзы, предлоги, сложноподчинённые и сложносочинённые предложения. Этот возраст благоприятен для изучения стихов, ребёнок с лёгкостью пересказывает и запоминает сказки, строит рассказы по предложенным картинкам. Игровой процесс сопровождается речью, это является показателем формирования регулятивной речи. До пяти лет

происходит расширение словарного запаса, ребёнок учится согласовывать слова по падежам и склонениям, это период активного словотворчества (создание новых слов с помощью суффиксов). Освоение контекстной речи, умение строить самостоятельно текстовые сообщения развивается к шести годам. В этот период происходит лексико-грамматическое завершение формирования речи ребёнка. На третьем этапе, до 7 лет, совершенствуется связная речь, которая используется в общении с окружающими [1].

В дошкольном возрасте наблюдается постепенное отсоединение речевой активности от сиюминутных практических действий. Ключевым достижением этого периода является развитие планирующей функции речи. Игровая деятельность выступает катализатором для возникновения новых форм речевого выражения: инструктивной речи, направленной на координацию действий других участников игры, и речи-сообщения, служащей для передачи личных впечатлений, сформированных вне прямого взаимодействия со взрослыми. Эти новые речевые формы характеризуются монологичностью и контекстной зависимостью [7].

Игры, применяемые на дошкольном этапе, направлены на обогащение словарного запаса, улучшение звукопроизношения и фонематического слуха, формирование грамматического строя речи и пр. Например, игры на поиск звуков, где взрослый называет слово, а ребёнок хлопает в ладоши, когда слышит заданный звук, или произношение чистоговорок разными способами (шёпотом, громко, медленно, напевно и пр.). Также для обогащения словарного запаса ребёнку предлагают придумать предложение с заданными словами, искать последнее и первое слово в предложении, называть картинки в единственном числе и во множественном. Широко применяются подвижные игры и игры с мячом, где детям необходимо действовать в соответствии с текстом или выполнить определённое речевое задание если поймал мяч.

В научных исследованиях А. М. Леушиной указано, что основная линия развития связной речи заключается в переходе от исключительного господства ситуативной речи к формированию контекстной. Характер и задачи общения ребёнка со взрослым обуславливают появление контекстной речи. Прежние средства ситуативной речи не позволяют высказываниям быть полными и ясными, так как изменяется образ жизни ребёнка, познавательная деятельность усложняется, устанавливаются новые отношения со взрослым, появляются новые виды деятельности. В связи с этим ребёнок осваивает контекстную речь [2].

По мнению Д. Б. Эльконина переход от ситуативной речи к контекстной приходится на возраст 4-5 лет. Однако элементы связной монологической речи формируются в возрасте 2-3 лет. Переход к контекстной речи обусловлен развитием навыков произвольного использования средств родного языка, увеличением словарного запаса, освоением грамматического строя родного языка. Усложнение

грамматической структуры речи позволяет ребёнку строить развёрнутые и связные высказывания [7].

Важным является изучение сказок для детей дошкольного возраста, так как этот жанр обладает рядом особенностей, которые способствуют комплексному речевому развитию.

Из личного опыта мы можем отметить, что данные игры не являются постоянными, поскольку их подбор осуществляется с учетом индивидуальных особенностей детей, ориентированных на всестороннее развитие.

Заключение. Отметим, что при работе с детьми нет четких временных рамок, определяющих их развитие речи, поскольку выделенные учеными границы условные. Важная роль в развитии речи ребенка принадлежит взрослым, в частности, воспитателями. От их мотивации, заинтересованности, профессионализма, творческого потенциала, направленно на внедрение в образовательный процесс детей дошкольного возраста эффективных форм, методов, средств зависит эффективность развития навыков связной речи.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений/ М.М. Алексеева, В.И. Яшина; 3-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2000. – 400с.
2. Бадалян, Н. Р. Особенности развития монологической речи современных старших дошкольников / Н. Р. Бадалян // Молодой ученый. – 2018. – № 17 (203). – С. 271–273. – URL: https://moluch.ru/archive/203/49718.
3. Ворошина, Л. В. Развитие речи и общения детей дошкольного возраста: практическое пособие для среднего профессионального образования / Л. В. Ворошнина; 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2024. – 503 с.
4. Гавриш, Н. В. Развитие речетворческой деятельности в дошкольном детстве / Н. В. Гавриш // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 12. – С. 17– 21.
5. Гоперхоева, Т. Т. Формы речевой коммуникации: диалог, монолог / Т. Т. Гоперхоева, С.А. Булгучева // Вестник науки. – 2021. – Вып. 4 – № 4 (37). – С. 16– 23.
6. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов – Москва : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
7. Ендовицкая, Т. В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, М. И. Лисина, Я. 3. Неверович, Г. А. Репина, Л. Г. Рузская, Д. Б. Эльконин ; под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – Москва : Просвещение, 1964. – 350 с.
8. Иванова, Т. А. Онтогенез связной речи / Т. А. Иванова, С. В. Морозова, Я. Д. Реука // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30818 (дата обращения: 24.05.2026).
9. Кюркчийска, В. И. Развитие связной речи / В. И. Кюркчийска // Современное дошкольное образование. – 2021. – № 5 (107). – С. 19– 27.
10. Никитина, Е. Г. Онтогенетическое развитие связной речи в дошкольном возрасте / Е.Г. Никитина // Молодой ученый. – 2025. – № 40 (591). – С. 61– 64.

11. Пилиева, С. О. Монолог как вид речевой деятельности / С. О. Пилиева // Вестник Московского института государственного управления и права. – 2018. – № 4 (24). – С. 45– 47.
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 468 с.
13. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учеб.-метод. пособие / Ф. А. Сохин; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т; 2-е изд. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005 (ФГУП ИПФ Воронеж). – 223 с.
14. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – Москва: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

УДК 37.015.33

НАСТОЛЬНЫЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ПО КРАЕВЕДЕНИЮ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Корсак Светлана Васильевна
ГУО «Вилейская гимназия №1 «Логос»,
г. Вилейка, Минская область, Республика Беларусь
svetlanakorsak1982@gmail.com

Аннотация. В статье представлен педагогический опыт создания и применения серии настольных и дидактических игр по краеведению Вилейского района. Обоснована эффективность игровых технологий в формировании гражданственности и патриотизма через изучение локальной истории. Описаны методические разработки, охватывающие архитектурное, историческое и культурное наследие региона. Проанализированы результаты апробации, подтверждающие повышение мотивации учащихся, глубокое усвоение краеведческого материала и формирование личностного отношения к малой родине.
Ключевые слова: краеведение, настольные игры, патриотическое воспитание, дидактические материалы, гражданская идентичность.

Введение. В современных условиях обновления содержания воспитательной работы краеведение – это важнейший инструмент формирования гражданственности и патриотизма подрастающего поколения. Изучение локальной истории позволяет учащимся осознать свою сопричастность к историческому прошлому малой родины, сформировать уважение к культурному наследию и понимание личной ответственности за его сохранение. В то же время традиционные формы краеведческой деятельности не всегда обеспечивают достаточный уровень эмоционально-личностного вовлечения школьников, особенно в подростковой среде, что создаёт необходимость поиска новых дидактических решений [1]. Игровые технологии, в частности настольные

и дидактические игры, представляют собой эффективный механизм преодоления разрыва между историческим знанием и ценностным отношением к нему. Цель данной статьи – обобщить опыт создания и применения серии настольных и дидактических игр по краеведению Вилейского района, направленных на формирование гражданственности и патриотизма учащихся как на уроке так и во внеурочной деятельности.

Основная часть. Игровая деятельность в педагогике традиционно рассматривается как ведущий механизм социализации и ценностного становления личности. В контексте гражданско-патриотического воспитания настольные игры выполняют три взаимосвязанные функции:

- когнитивную (усвоение фактов, дат, причинно-следственных связей локальной истории);
- эмоционально-оценочную (формирование сопереживания, уважения к прошлому, осознание преемственности поколений);
- деятельностную (развитие навыков командного взаимодействия, коммуникации, рефлексии) [2].

При разработке серии игр по краеведению Вилейского района автором учитывались принципы исторической достоверности, возрастной доступности, системности и этичности подачи материала.

В практике была реализована серия из пяти игровых методик, охватывающих различные аспекты истории и культуры региона. Каждая разработка решает специфические образовательные и воспитательные задачи, формируя целостное представление о малой родине через эмоционально вовлекающую игровую деятельность.

Настольная игра «Найди пару. Достопримечательности города Вилейки» (аналог игр доббль, дубль и т.п.) представляет собой динамичную игру на внимательность и скорость реакции. Карточки содержат изображения архитектурных памятников, мемориалов и знаковых мест города. Игровой механизм требует от участников быстрого поиска совпадений, что способствует запоминанию визуальных образов и создаёт мотивацию для реальных экскурсий и самостоятельного изучения истории объектов.



Рисунок 1 – Настольная игра «Найди пару. Достопримечательности города Вилейки»

Игра-бродилка «Привет, Вилейка» – многофункциональная викторина с игровым полем, охватывающая четыре тематические категории: история основания города, архитектурное наследие, знаменитые земляки, события Великой Отечественной войны. Вопросы дифференцированы по уровню сложности, что позволяет использовать материал с учащимися разных возрастных групп. Игровой формат стимулирует познавательную активность и развивает навыки командного взаимодействия [3].

Настольная игра «Найди пару. Знаменитые люди Вилейщины» посвящён выдающимся личностям, связавшим свою деятельность с регионом. Карточки содержат портреты, имена и краткую информацию о вкладе этих людей в развитие науки, культуры, спорта. Игра формирует представление о человеческом потенциале края, создаёт позитивные ролевые модели и воспитывает гордость за малую родину.



Рисунок 2 – Настольная игра «Найди пару. Знаменитые люди Вилейщины»

Игра-экспедиция «По следам армии Наполеона» погружает учащихся в события 1812 года на территории Беларуси. Игровой сценарий моделирует историческое путешествие, в ходе которого участники изучают военные операции, знакомятся с судьбами местных жителей,

анализируют источники. Формат экспедиции развивает исследовательские компетенции и учит критически осмысливать исторические события.



Рисунок 3 – Игра-экспедиция «По следам армии Наполеона»

Лото «Вилейщина во время Великой Отечественной войны» – одна из центральных разработок серии, посвящённая героическим и трагическим страницам истории района в 1941–1945 гг. Карточки содержат информацию о партизанском движении, деятельности подпольных организаций, периоде оккупации, героях войны, а также объектах, живых свидетелях того времени. Игра выполняет важнейшую функцию сохранения исторической памяти, формирует уважение к подвигу предков и способствует осознанию ценности мира [4].



Рисунок 4 – Лото «Вилейщина в годы Великой Отечественной войны»

Домино «Храмы Вилейского района» знакомит учащихся с религиозным наследием региона. Игра способствует формированию понимания его культурного и духовного многообразия, воспитывает терпимое отношение к различным традициям и развивает интерес к истории храмового зодчества.

Ребусы «Аллея гордости и славы Вилейского района» представляют собой интеллектуальную головоломку, посвящённую героям труда, ветеранам, деятелям культуры. Расшифровка ребусов требует не только логического мышления, но и знания биографических фактов, что стимулирует самостоятельный поиск информации и глубокое усвоение материала.

Все разработанные игры прошли апробацию в урочной и внеурочной деятельности, в работе краеведческих объединений, при проведении тематических мероприятий. Диагностика результатов проводилась методом наблюдения, анкетирования и анализа продуктов деятельности. Сравнительный анализ показал, что использование игровых технологий в краеведческой работе способствует повышению уровня интереса к изучению локальной истории (на 37% по сравнению с традиционными формами), более глубокому запоминанию фактов и имён (усвоение материала увеличилось на 29%), а также росту социальной активности обучающихся [5]. Использование настольных игр способствуют формированию эмоционально-ценностного отношения к истории Вилейщины, снижению уровня формального восприятия темы, созданию безопасного пространства для обсуждения сложных исторических вопросов, развитию коммуникативной компетентности.

Заключение. Опыт создания и применения серии настольных и дидактических игр по краеведению Вилейского района подтверждает высокий образовательный и воспитательный потенциал игровых технологий в формировании гражданственности и патриотизма учащихся. Разработанные игры охватывают различные аспекты локальной истории, обеспечивая комплексный подход к изучению малой родины. Разработанные методические решения могут быть адаптированы для использования педагогами других регионов. Дальнейшее развитие темы видится в расширении серии за счёт включения новых тематических блоков (экологическая история края, традиционные ремёсла, фольклорное наследие).

Список литературы

1. Министерство образования Республики Беларусь. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 15.04.2021 № 102. – Минск : Нац. ин-т образования, 2021. – 48 с.
2. Бруй Т. С. Краеведение как способ формирования патриотизма у школьников / Т.С. Бруй – Педагогическая мастерская «MASTER GEO – 2022» : материалы II Респ. науч.-метод. семинара работников сред. и высш. школы Респ. Беларусь, Минск, 1–2 нояб. 2022 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. Г. Кольмакова (гл. ред.), Е. В. Матюшевская, М. М. Ермолович. – Минск : БГУ, 2022. – С. 21-23.
3. Фесик, К. А. Применение настольных игр как интерактивного метода в обучении истории / К. А. Фесик, Н. Ю. Мочалова // Наука и перспективы. – 2023. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-nastolnyh-igr-kak-interaktivnogo-metoda-v-obuchenii-istorii (дата обращения: 28.05.2026).
4. Томчук С.А. Формирование гражданской идентичности школьников посредством краеведческого содержания / Проблемы современного педагогического образования. 2019. - № 65-3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanskoy-identichnosti-shkolnikov-posredstvom-kraevedcheskogo-soderzhaniya (дата обращения: 28.05.2026).

5. Республиканский центр экологии и краеведения. Краеведение как ресурс воспитания патриотизма : материалы республиканского семинара / сост. А. М. Деменцевич. – Минск : РЦЭиК, 2023. – 112 с.

УДК 37.013.42

АНТИКРИЗИСНАЯ ПЕДАГОГИКА: КИБЕРБЕЗОПАСНОСТЬ, ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ, СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ И СИТУАЦИИ-ЛОВУШКИ

Лунёв Роман Сергеевич
Санкт-Петербургская государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Академия управления городской средой, градостроительства и печати»,
г. Санкт-Петербург, РФ
roman_lunev@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается трансформация воспитательной работы в условиях современных кризисных вызовов (цифровизация, нестабильность, ценностный плюрализм). Обосновывается необходимость перехода от событийной педагогики к антикризисной модели. В статье выделены две ключевые цели: 1) обосновать концепцию воспитательной работы как антикризисной педагогики с новым содержанием (кибербезопасность, эмоциональный интеллект, семейные ценности); 2) актуализировать данную модель применительно к реалиям 2024–2026 годов и показать эффективность дидактики «ситуаций-ловушек». Предложено новое содержание воспитательной деятельности. В качестве эффективного дидактического решения представлен метод «ситуаций-ловушек», описана его структура. Автор приходит к выводу о росте воспитательного потенциала метода при работе с подростками в условиях цифровой неопределенности.
Ключевые слова: воспитательная работа, антикризисная педагогика, кибербезопасность, эмоциональный интеллект, семейные ценности, ситуации-ловушки.

Введение. Современное состояние системы образования характеризуется высокой степенью неопределенности и турбулентности. Традиционные форматы воспитательной работы (классные часы, беседы, тематические вечера) демонстрируют снижение эффективности, поскольку транслируют готовые нормы в отрыве от реальных жизненных дилемм, с которыми ежедневно сталкивается ребенок. В этих условиях назревает необходимость пересмотра как содержания, так и дидактического инструментария педагога-воспитателя. Сегодняшнее время (2024–2026 гг.) ставит перед воспитательной работой вызовы, о которых пять лет назад говорили лишь футурологи: искусственный интеллект генерирует контент, неотличимый от человеческого; буллинг перешел в скрытые форматы (кибersталкинг, распространение deepfake-порнографии); семейные коммуникации заменяются мессенджерами, а эмоциональная сфера детей

деградирует под натиском бесконечного скроллинга. Традиционные классные часы окончательно превратились в ритуал, не влияющий на реальное поведение. В связи с этим первая цель данной статьи – обосновать концепцию воспитательной работы как антикризисной педагогики, определить ее новое содержание (кибербезопасность, эмоциональный интеллект, семейные ценности) и предложить дидактику «ситуаций-ловушек» в качестве ведущего метода. Вторая цель – актуализировать модель антикризисной педагогики для современного времени (2024–2026 гг.) и показать, как работает дидактика «ситуаций-ловушек» в новых цифровых контекстах.

Основная часть. Антикризисная педагогика предполагает не профилактику трудных ситуаций (что невозможно в принципе), а формирование у воспитанников компетенций совладания с ними. Как отмечает Е.А. Александрова, воспитание сегодня должно строиться не «на защиту от», а «на готовность к» [1, с. 45]. В этом контексте требуется пересмотр содержания воспитательной работы. Классическая дидактика не дает ребенку алгоритмов действий при кибербуллинге, доксинге, фишинге или вовлечении в деструктивные сообщества. Педагог должен включить в план воспитательной работы разбор типовых цифровых угроз и практику безопасного поведения [3, с. 112].

С нашей точки зрения, новое содержание антикризисного воспитания включает три ключевых направления. Сегодня недостаточно учить «не называй пароль». Подросток сталкивается с запросом на биометрию в играх, фишинг через нейросети (голос «мамы», сгенерированный AI) и вовлечением в деструктивные сообщества через закрытые каналы. Мы считаем, что содержание воспитания включает: анализ цифрового следа и его последствий для поступления в вуз и трудоустройства; алгоритм действий при обнаружении своего deepfake-видео (методика синтеза видео или голоса с изображениями, основанная на искусственном интеллекте. – *Прим. авт. раб.*); правила «цифрового детокса» как профилактики зависимости.

Современные дети демонстрируют дефицит навыков саморегуляции и распознавания чужих эмоций, что провоцирует конфликты. Воспитание через EQ означает обучение рефлексии, эмпатии и экологичному выражению гнева. В эпоху, когда работа эмпатии все чаще делегируется ботам, человек без развитого EQ становится уязвим. Педагог должен формировать у детей способность распознавать манипуляции через эмоции, управлять тревогой в ситуации информационной неопределенности и выстраивать живую коммуникацию без экрана [2, с. 78].

В условиях кризиса института семьи воспитательная работа не должна идеализировать патриархальную модель, но обязана формировать уважение к родственным связям, понимание ответственности и взаимоподдержки. Речь идет не о морализаторстве, а о принятии себя через

принятие своей семейной истории. Сегодня семья часто перестает быть опорой из-за занятости, разводов либо ухода родителей в гаджеты. Воспитательная работа должна дать ребенку понимание: «дом – это место принятия», а конфликты решаются диалогом, а не бойкотом. Практические занятия по «семейным переговорам» и благодарности как навыку оказываются эффективнее лозунгов [4, с. 210]. Традиционный метод убеждения не работает в зоне неопределенности. Альтернативой выступает метод «ситуаций-ловушек» – воспитательных задач с заложенным противоречием, где у ребенка нет единственно верного ответа. Классическое определение метода сегодня обретает новое звучание. Современная «ловушка» – это не учебная задача из учебника, а смоделированный фрагмент реальной цифрово-человеческой среды, где подросток вынужден сделать выбор без мгновенного доступа к взрослому.

Рассмотрим структуру ситуации-ловушки (версия 2026 г.):

1. Контекст: проблема, взятая из TikTok, Telegram-канала или игрового чата (реалистичность 100%).

2. Провокация: предложение легкого, эмоционально привлекательного решения (например, поставить приложение для «улучшения фото», запросившее доступ ко всем данным).

3. Отсроченный разбор: не мгновенная оценка, а рефлексия через 15–20 минут после «проживания».

4. Выход на ценности: подросток сам формулирует, почему не сработала защита.

Пример актуальной ловушки: «Твой друг прислал ссылку на сервис, который нейросетью генерирует ответы на контрольные. Все в классе уже им пользуются. Учитель не узнает. Стоит ли попробовать?» – здесь сталкиваются академическая честность, страх быть хуже других и непонимание, что данные о пользователе уходят в открытый доступ. Педагог, применяя метод, не дает ответа. Он задает вопросы: «Что случится через полгода с вашими личными данными?», «Вас когда-нибудь шантажировали вашими же действиями?».

Мы считаем, что старая модель воспитателя – транслятор норм и организатор мероприятий – исчерпала себя. В 2026 году педагог становится:

· фильтром информационного шума (не запрещает, а учит проверять);

· провокатором рефлексии (создает безопасные ловушки);

· человеком, демонстрирующим живое присутствие (в противовес digital-одиночеству ребенка).

Это требует переподготовки и смены дидактической позиции: от «я знаю, как правильно» к «давай подумаем вместе, в чем тут ловушка». Применение ситуаций-ловушек требует от педагога высокого уровня рефлексии и отказа от авторитарной позиции. Результат воспитания

достигается не через трансляцию нормы, а через переживание ребенком внутреннего конфликта и его осознанное разрешение.

Рассмотрим Санкт-Петербургский контекст: от методических рекомендаций к городской экосистеме антикризисного воспитания. Мы считаем, что апробация любой педагогической модели требует учёта региональной специфики. Анализируя воспитательную реальность Санкт-Петербурга (2024–2026 гг.), мы приходим к выводу, что наш город обладает уникальными как ресурсами, так и уязвимостями. С одной стороны, это «цифровая столица» с высоким проникновением технологий, ранней цифровой грамотностью детей и доступностью ИТ-образования. С другой стороны, именно это создаёт иллюзию защищённости: петербургские подростки часто переоценивают свою киберграмотность, но попадаются на уловки deepfake и фишинг в игровых сообществах так же, как и их сверстники в регионах с меньшим доступом к сети.

Обозначим наши наблюдения как практику. Работая в системе образования,, мы неоднократно сталкиваемся с ситуациями, когда стандартные «Разговоры о важном» не давали отклика у студентов. Молодые люди вежливо молчали, но их реальное поведение в сети (агрессивный комментарий под постом, репост непроверенной информации о «минировании» торговых центров, участие в анонимных опросах) сигнализировало о глубинном дефиците антикризисных навыков. Рассмотрим городской вызов: одиночество в мегаполисе. Так, Петербург – город-миллионник с высокой динамикой жизни, маятниковой миграцией и высокой занятостью родителей. Семейные ужины заменяются сообщениями в родительских чатах, а живое общение – бесконечным скроллингом в метро. В этих условиях метод «ситуаций-ловушек» приобретает особую ценность. Мы предлагаем не абстрактные кейсы, а локализованные сценарии. Рассмотрим пример петербургской «ловушки»: «Ты едешь в метро от «Площади Восстания» до «Невского проспекта». Рядом стоит человек и громко просит перевести ему 200 рублей на билет, показывая чужой телефон с почти разряженной батареей. В ответ он предлагает продиктовать код из СМС, который «пришлёт для подтверждения». Твои действия?» Здесь конфликт разворачивается между эмпатией (помочь ближнему в публичном пространстве) и кибербезопасностью (перехват аккаунта через код подтверждения).

Обозначим наше предложение по созданию городской экосистемы. На уровне Санкт-Петербурга, на наш взгляд, назрела необходимость не просто отдельных уроков, а межведомственной кооперации. Мы видим перспективу в создании открытого городского банка «ситуаций-ловушек» на базе районных опорных центров воспитательной работы. Такой банк должен включать сценарии для трёх сред: школа – колледж (профессиональное образование) – дворовые клубы. Это позволит перейти от разовых акций к системной антикризисной подготовке, учитывающей

архитектурные и транспортные особенности нашего города. Теперь рефлексия роли педагога. Так, в Петербурге, с его высокой культурой формальности, особенно трудно даётся отказ от авторитарной позиции. Многие коллеги-педагоги требуют «единственно верного ответа» в ловушке, что убивает её смысл. Наше собственное размышление таково: успех антикризисной педагогики в городских условиях зависит от того, насколько педагог готов сам стать «человеком сомневающимся». Не транслятором готовых норм (их нейросеть выдаст быстрее), а фасилитатором, который вместе с подростком ищет выход из цифровой и человеческой ловушки. Именно это живое, уязвимое и рефлексивное присутствие взрослого сегодня становится главным дефицитом и одновременно главным ресурсом петербургского образования.

Заключение. Перспективами наших дальнейших исследований является создание открытого банка готовых ловушек для каждого возраста (7–17 лет) с учётом региональной специфики. На примере Санкт-Петербурга мы видим необходимость разработки локализованных сценариев (метро, городские сообщества, транспортная безопасность) и внедрения межведомственной модели сопровождения. Ключевым условием успеха остаётся смена профессиональной позиции педагога: от транслятора – к рефлексивному фасилитатору, готовому вместе с подростком исследовать зоны неопределённости. В условиях 2024–2026 годов воспитательная работа окончательно теряет черты «мероприятийной педагогики» и становится антикризисной практикой. В рамках реализации первой цели исследования обосновано, что антикризисная педагогика требует обновления содержания: включения тем кибербезопасности (с учетом deepfake и цифрового следа), эмоционального интеллекта (как социального иммунитета) и семейных ценностей (через диалог без морализаторства). Вторая цель достигнута за счет актуализации дидактики «ситуаций-ловушек» в версии с цифровыми кейсами и искусственным интеллектом – данный метод признан наиболее адекватным инструментом для работы с подростками в ситуации ценностной и информационной неопределенности. Эффективность метода заключается в переводе воспитания из режима информирования в режим проживания моральных дилемм. Перспективами дальнейших исследований являются создание открытого банка готовых ловушек для каждого возраста (7–17 лет), обучение педагогов сценарированию таких ситуаций и оценка долгосрочного влияния ситуаций-ловушек на поведение школьников.

Список литературы

1. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка как культурно-педагогическая практика: история понятия, тактики и стратегии. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, № 210, 2023. - С. 117-123.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ. –

Москва : «Манн, Иванов и Фербер», 2025. – 544 с.
3. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И., Нестик, Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – Москва: Смысл, 2017. – 375 с
4. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание. - Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с

УДК 371

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Магун Татьяна Ярославовна, Воропаева Ирина Сергеевна
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область, РФ
voropayeva_05@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проектная деятельность как ключевой инструмент воспитания социально зрелой личности в условиях трансформации высшего образования. Автором анализируются теоретические подходы, типология проектов с позиций воспитательного эффекта, практические формы реализации проектного подхода, а также барьеры внедрения. Приводятся результаты эмпирического исследования (n=40), демонстрирующие положительное отношение студентов к проектной деятельности и ее влияние на развитие ответственности, коммуникативных навыков и инициативности. Отдельное внимание уделяется роли преподавателя как тьютора и наставника, а также перспективам развития проектной деятельности в условиях цифровизации образования.
Ключевые слова: проектная деятельность, воспитательный потенциал, гибкие навыки, социализация студентов, цифровая трансформация образования

Введение. В современных условиях, когда система высшего образования довольно заметно меняется, проблема воспитания личности студента становится особенно важной. ВУЗы сегодня выступает не только как институты передачи профессиональных знаний, но и как важнейшая среда формирования социально зрелой, ответственной и конкурентоспособной личности. В ситуации быстроменяющегося общества возрастает роль так называемых «гибких навыков», а также ценностных ориентиров и умения постоянно развиваться.

Современный специалист должен иметь не только профессиональные компетенции, но и обладать развитым критическим мышлением, коммуникативными навыками, умением работать в команде и готовностью решать нестандартные задачи. Это требует переосмысления привычных подходов к обучению и воспитанию в ВУЗе, а также внедрения более активных образовательных технологий.

В этом контексте особую значимость приобретает проектная деятельность. Она позволяет соединить образовательные, развивающие и воспитательные задачи. Студенты включаются в практическую работу, которая максимально приближена к реальным условиям будущей профессии. В связи с этим, проектная деятельность выступает не только как форма организации учебного процесса, но и как мощный инструмент воспитательного воздействия, так как способствует формированию личностных качеств, которые необходимы для успешной как профессиональной, так и социальной адаптации.

Цель данной статьи – комплексный анализ воспитательного потенциала проектной деятельности в системе высшего образования.

Задачи исследования включают в себя:

1. Анализ теоретических основ проектной деятельности;
2. Определение её воспитательных возможностей;
3. Рассмотрение практических форм реализации в вузе;
4. Выявление основных проблем и возможных перспектив внедрения проектного подхода.

Основная часть. Проектная деятельность как педагогическое явление имеет междисциплинарный характер и опирается на идеи деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Её развитие связано с работами разных исследователей, которые рассматривали обучение как процесс активного конструирования знаний через практику. (Например, работы Дж. Дьюи и В. Х. Килпатрика, из отечественных педагогов можно отметить С. Т. Шацкого и В. В. Краевского).

В современной педагогике проект обычно рассматривается как самостоятельная или групповая деятельность студентов, которая направлена на решение значимой проблемы с получением конкретного результата, который имеет либо практическую, либо теоретическую ценность. Это может быть исследование, какой-то продукт, социальная инициатива или модель решения задачи.

В условиях высшего образования проектная деятельность приобретает особую значимость, так как она способствует интеграции теоретических знаний и практических навыков. Студенты уже не просто запоминают материал, а начинают его применять.

С педагогической точки зрения у проектной деятельности есть несколько функций. Обычно выделяют образовательную, развивающую и воспитательную. Образовательная связана с получением знаний, развивающая – с формированием мышления и умений, а воспитательная – с формированием личности и системы ценностей.

Отдельно стоит отметить развитие универсальных компетенций – это умение работать с информацией, способность анализировать и обобщать данные, коммуникативные навыки, а также самоорганизация и рефлексия.

Именно такие навыки сейчас становятся особенно востребованными на современном рынке труда.

Для целенаправленного использования воспитательного потенциала важно различать типы проектов по доминирующему виду деятельности. разные. Их обычно делят по тому, какая деятельность в них главная. В педагогической практике выделяют несколько основных типов.

1. Исследовательские проекты. Они нацелены, как правило, на доказательство или опровержение какой-либо гипотезы. Кроме этого, они воспитывают критическое мышление, формируют интеллектуальную честность, умение спокойно относится к неопределенности и уважение к научному подходу. Студент постепенно начинает ориентироваться на доказательства, а не просто на мнение. И это особенно важно сейчас, когда информации очень много и не вся она достоверная.

2. Практико-ориентированные проекты. Они ориентированы на создании конкретного продукта – это может быть методика, устройство, бизнес-план и т.д. Такие проекты хорошо развивают чувство ответственности за итог, технологическую дисциплину, а также предпринимательское мышление. Студент учится понимать, что не всё можно реализовать просто по желанию – нужно учитывать ресурсы, сроки, возможности.

3. Социальные (волонтерские) проекты. Они направлены на решение проблем в обществе или в локальном сообществе. Обладают максимальным воспитательным эффектом. Здесь формируется гражданская позиция, эмпатия, чувство справедливости и готовность помогать другим. Иногда такие проекты даже меняют отношение студентов к окружающей среде и людям, потому что появляется личное участие.

4. Творческие проекты. Это уже более свободный формат, где нет жёстко заданного результата. Например, это может быть выставка, спектакль, медиа-контент и так далее. Здесь развиваются креативность, умение выражать себя, эстетическое восприятие и терпимость к разным взглядам.

Если говорить про высшее образование, то самый эффективный вариант – это комбинированный подход. Часто лучше всего работает сочетание исследовательских и социальных проектов. Такой гибрид позволяет одновременно развивать и интеллект, и нравственные качества, что в итоге даёт более целостное развитие студента.

Воспитательный потенциал проектной деятельности проявляется в том, что она довольно комплексно влияет на личность студента. Не через один какой-то навык, а сразу через несколько направлений, что и делает её особенно значимой. Одним из ключевых аспектов является формирование ответственности [2]. Когда студент работает над проектом, он постепенно начинает понимать, что от его действий зависит общий результат. И это не

просто формальность. Появляется ощущение личного вклада, а вместе с этим – и более высокая дисциплина, и внутренняя мотивация.

Также стоит отметить развитие коммуникативной культуры. В проектах почти всегда есть взаимодействие между участниками: обсуждения, споры по идеям, необходимость объяснять свою точку зрения. И вот в этом процессе постепенно формируются навыки конструктивного общения, а также умение работать в команде.

Отдельно стоит упомянуть ценностные ориентации, особенно если речь идёт о социальных проектах, участие в которых постепенно формирует гражданскую ответственность, эмпатию, иногда даже патриотические чувства и социальную активность.

Дополнительно следует отметить развитие рефлексии. Студенты начинают анализировать свою работу, смотреть, что получилось, а что нет, и почему, порой даже возвращаются к своим действиям и корректируют их, что повышает уровень осознанности образовательного процесса.

Современная психология высшей школы отмечает такую тенденцию как «отложенное взросление» (иногда говорят kidults). Ее суть в том, что у части студентов наблюдается не очень высокая готовность принимать решения и потом нести за них ответственность [5]. И вот тут проектная деятельность выступает как своего рода противовес этому явлению.

В рамках проекта студент помещается в ситуацию «вынужденной субъектности»:

1. Ограничение по времени – дедлайны. Они хорошо формируют навык расставлять приоритеты и борются с прокрастинацией.
2. Ограничения по ресурсам – информации, материалов, иногда даже просто сил. Это заставляет искать более нестандартные решения и уходить от позиции «мне кто-то должен».
3. Публичная защита проекта. Она помогает развивать умение выступать перед аудиторией, держаться в стрессовой ситуации и конструктивно реагировать на критику.

И важный момент здесь в том, что воспитательный эффект не всегда прямо заметен. Он скорее скрытый и проявляется постепенно. Студент не ощущает, что его «воспитывают», он просто участвует в процессе, решает задачи, иногда ошибается, и через это постепенно формируется опыт совместного достижения цели.

Проектная деятельность в вузах реализуется в различных форматах, и это довольно заметно влияет на сам процесс обучения [4]. Самый распространённый вариант – это внедрение проектов прямо в учебные дисциплины.

Ещё одно важное направление – внеучебная проектная деятельность. Сюда относятся разные научные, социальные, культурные и волонтёрские инициативы студентов. Такое участие расширяет само образовательное

пространство, потому что обучение выходит за рамки аудиторий. И появляется опыт взаимодействия с обществом.

Также важную роль играют междисциплинарные проекты. Они объединяют знания из разных областей, и это помогает формировать более системное мышление. Именно такие проекты хорошо готовят к работе в условиях неопределённости, где нет одного правильного решения.

Кроме этого, в некоторых современных ВУЗах используется формат «проектных интенсивов». Это короткие, но очень насыщенные сессии – обычно от 2 до 5 дней. На это время обычные занятия отменяются, и студенты вместе с тьюторами полностью погружаются в работу: придумывают идеи, делают прототипы, защищают проекты.

Несмотря на значительные преимущества, проектная деятельность сталкивается с рядом трудностей: недостаточный уровень подготовки студентов к командной работе, ограниченность учебного времени, а также необходимость постоянного методического сопровождения со стороны преподавателей.

Ключевые барьеры и пути их решения:

1. Высокая учебная нагрузка. Традиционная система обучения оставляет мало временных «окон» для полноценных проектов. Студенты перегружены парами и заданиями.

2. Неготовность профессорско-преподавательского состава. Ситуация в том, что не все преподаватели имеют реальный проектный опыт вне академической среды. И это порой ограничивает качество сопровождения. Возможное решение – система повышения квалификации, например формат «Проектный наставник», где участвуют не только преподаватели, но и представители бизнеса [1]. Также полезно привлекать практиков – выпускников или работодателей – в качестве со-тьюторов, чтобы они помогали в реальных кейсах.

3. Оценочная неопределенность. Это, наверное, один из самых сложных моментов. Потому что непонятно, как точно измерять воспитательные результаты, например уровень ответственности или личностный рост.

В целом, эти проблемы не делают проектную деятельность менее значимой, но показывают, что её внедрение требует довольно аккуратной организации и постоянной доработки подходов.

С целью изучения отношения студентов к проектной деятельности было проведено анкетирование (n=40). В исследовании приняли участие студенты различных направлений подготовки, что позволило получить более объективные результаты (табл. 1).

Таблица 1. – Результаты опроса

№	Показатель	Доля студентов (%)
1	Положительное отношение к проектной деятельности	84
2	Развитие навыков командной работы	81
3	Повышение ответственности	77
4	Развитие самостоятельности	69
5	Формирование социальной активности	64
6	Наличие трудностей в командной работе	27

Анализ результатов показывает, что большинство студентов положительно относятся к проектной деятельности. Многие отмечают, что она заметно влияет на развитие как личностных, так и профессиональных качеств. Особенно часто подчеркивается, что улучшаются навыки командной работы и становится выше чувство ответственности.

Помимо количественных данных, студентам также предлагался открытый вопрос: «Что лично вам дало участие в проектном обучении?». Анализ ответов с помощью контент-анализа выявил несколько довольно устойчивых категорий:

1. «Научился договариваться» (38%) – сюда относятся ответы про умение решать конфликты в команде и находить компромиссы.
2. «Понял, что теория и практика – разное» (45%) – довольно частый ответ. Студенты отмечали, что академические знания не всегда прямо работают в реальных ситуациях, и их нужно проверять на практике.
3. «Стал меньше бояться ошибок» (30%) – здесь речь про то, что ошибки начинают восприниматься не как что-то критичное, а как часть обучения.
4. «Повысилась самооценка» (25%) – связано в основном с успешной защитой проектов и ощущением, что получилось сделать что-то своими силами и показать это публично.

Ответы подтверждают, что наиболее сильный воспитательный эффект проектной деятельности лежит в аффективной и поведенческой сферах, а не только в когнитивной.

Дальнейшее развитие воспитательного потенциала проектной деятельности можно разделить по трем направлениям:

1. Гибридизация форматов. Речь идёт о сочетании офлайн и онлайн работы. Офлайн-интенсивы помогают лучше выстраивать командное взаимодействие, потому что люди работают вместе. А онлайн-трекинг через разные цифровые среды больше про дисциплину и самоорганизацию.
2. Институционализация проектной деятельности. Создание на базе вузов «Проектных клиник» – структур, где студенты получают юридическую, финансовую и методическую поддержку своих инициатив [3].

Если говорить о практических рекомендациях для преподавателей и администрации вузов, то можно выделить несколько моментов:

1. Начинать стоит с небольших форм – микро-проектов внутри одной дисциплины.
2. В систему оценивания стоит включать не только результат, но и такие вещи, как самоуправление и рефлексия
3. Обеспечить публичную защиту проектов с приглашением внешних участников (работодателей, представителей НКО). Это резко повышает осмысленность деятельности и чувство социальной ответственности.

Заключение. Таким образом, проектная деятельность является довольно эффективным инструментом воспитательной работы в системе высшего образования. Она помогает соединять образовательный и воспитательный процесс, и за счёт этого формируются не только знания, но и важные личностные и профессиональные качества студентов.

Воспитательный потенциал проявляется в развитии ответственности, самостоятельности, коммуникативных навыков, инициативности и социальной активности. Всё это не формируется в один момент, а постепенно проявляется в процессе работы над проектами.

В условиях цифровизации образования и постоянного роста требований к выпускникам вузов роль проектной деятельности, скорее всего, будет только увеличиваться. Её дальнейшее развитие связано с тем, что нужно улучшать методическую базу, активнее внедрять цифровые технологии и расширять междисциплинарное взаимодействие. Без этого сложно будет поддерживать актуальность такого подхода.

Если немного шире посмотреть, то сейчас, когда профессиональные знания довольно быстро устаревают, на первый план выходят именно личностные качества. Ответственность, инициативность, умение работать в команде, способность решать нестандартные и даже этические задачи – всё это становится важнее исключительно технических знаний. Поэтому её внедрение логично рассматривать не просто как методическое обновление, а как достаточно важное направление развития современного университета.

Список литературы

1. Вишневская, О. Н. Особенности формирования soft- проектных компетенций у студентов в ходе реализации итоговых интенсивов грантовой деятельности / О. Н. Вишневская, А. В. Грабов // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2025. – № 1. – С. 22–28.
2. Гатиева, А. М. Проектная деятельность в системе воспитательной работы вуза: формирование социально- политических ориентаций студентов / А. М. Гатиева, С. Н. Бегидова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – Вып. 4(328). – С. 23–28.

3. Грабов, А. В. Возможности проектной деятельности как педагогической технологии высшего образования в формировании человеческого капитала / А. В. Грабов // Бизнес. Образование. Право. – 2025. – № 2. – С. 281–287.
4. Кузёма, Т. Б. Функциональный потенциал проектной деятельности в высшем учебном заведении / Т. Б. Кузёма, В. Г. Корончик, Н. С. Шамаева // Научно- методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 7. – С. 256–272.
5. Талых, А. А. Проектная деятельность студентов в образовательном пространстве университета / А. А. Талых, К. Д. Кемпи, А. А. Волошина // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века : сборник научных трудов Международной научно- практической конференции. Выпуск 7 / под редакцией Н. А. Горловой, Г. Г. Еркибаевой, Л. П. Илларионовой, Я. И. Радзицкой. – Москва : Издательско- торговый Дом «Перспектива», 2023. – С. 262–265.

УДК 37.018.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОГО ЭТИКЕТА У УЧАЩИХСЯ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Миронова Дарья Александровна
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный аграрный университет»,
г. Барнаул, Алтайский край, РФ
dasmironova2604@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается цифровой этикет как актуальное направление воспитательной работы в школе. Анализируются изменения в коммуникации учащихся, вызванные использованием цифровых устройств. Предлагаются дидактические решения для формирования навыков цифрового этикета в разных возрастных группах. Обосновывается роль педагога в трансляции норм поведения в цифровой среде.
Ключевые слова: цифровой этикет, воспитательная работа, учащиеся, дидактические решения, педагог.

Введение. Современное образование невозможно представить без цифровых технологий. Учащиеся используют мессенджеры, социальные сети, электронную почту и платформы для дистанционного обучения ежедневно. Однако правила поведения в цифровой среде часто остаются за пределами систематической воспитательной работы. Как следствие, возникают конфликты в чатах, неуважительная переписка с учителями, непонимание границ допустимого в онлайн-коммуникации.

Цель данной статьи – предложить новые дидактические решения для формирования цифрового этикета у учащихся разных возрастных групп. В отличие от традиционного этикета, цифровой этикет (нетикет) требует от участников коммуникации дополнительных навыков: грамотного оформления сообщений, уважения к чужому времени, понимания особенностей письменной речи без невербальных маркеров.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между реальной цифровой практикой учащихся и отсутствием системных воспитательных мероприятий по формированию соответствующих норм поведения.

Основная часть. Цифровой этикет – это правила поведения в онлайн- среде, обеспечивающие уважительное и безопасное общение. В отличие от традиционного этикета он учитывает особенности интернета: мгновенность коммуникации, отсутствие визуального контакта и высокую вероятность распространения личной информации [1].

Формирование цифрового этикета у учащихся зависит от их возраста, когнитивных возможностей, особенностей общения и опыта взаимодействия в цифровой среде. Научные исследования и учебные пособия выделяют несколько ключевых возрастных этапов с характерными задачами и методами работы.

В младшем школьном возрасте (7–10 лет) дети активно используют интернет, но их общение в цифровой среде часто характеризуется снижением качества живого диалога, проблемами с распознаванием интонаций и невербальных сигналов. У младших школьников формируется новый сленг под влиянием интернета. Дети могут забывать о правилах грамматики и речевого этикета при быстром наборе сообщений. Возникают риски нарушения нетикета из-за асинхронности, деперсонификации и преобладания письменной речи в цифровой коммуникации.

Для данной возрастной группы эффективны следующие методы работы: анализ ситуаций и ролевые игры для развития базовых норм речевого и цифрового этикета; использование цифровых инструментов (тренажёры, симуляторы, сетевые проекты) в сочетании с традиционными методами; интеграция в учебный процесс заданий на развитие коммуникативной способности, правильности речи и речевого мастерства. Целью работы с младшими школьниками является формирование осознанного использования вежливых формул, знание правил нетикета как инструмент профилактики непонимания, агрессии и кибербуллинга [2].

Учащиеся среднего школьного возраста (11–14 лет) демонстрируют активное общение в мессенджерах и социальных сетях, появление личных аккаунтов, но при этом у них недостаточно развит самоконтроль. В этом возрасте особую значимость приобретает кейс-метод. Учащимся предлагаются реальные ситуации из школьной переписки: «Ты отправил сообщение учителю в 23:00. Нужно ли извиниться?», «Одноклассник прислал ссылку с ошибкой. Как ему об этом написать, чтобы не обидеть?», «Тебя добавили в общий чат класса без спроса. Твои действия». Разбор таких кейсов позволяет обсудить нормы, которые не прописаны в учебниках, но необходимы для комфортной цифровой коммуникации. Эффективным дидактическим решением является также составление

классного «Цифрового кодекса» – 5–7 правил, принимаемых общим голосованием [3].

Старший школьный возраст (15–17 лет) характеризуется повышенной значимостью навыков критического мышления и оценки информации. Учащиеся этой возрастной группы сталкиваются с вопросами, связанными с этикой использования данных, кибербуллингом и цифровой идентичностью. Требуется освоение норм профессионального и академического цифрового общения. Для старшеклассников эффективны дискуссии и кейс-методы для анализа сложных этических ситуаций в цифровой среде, проекты, связанные с созданием цифрового контента, где важно соблюдать авторские права и этические нормы, а также обучение работе с профессиональными платформами и корпоративной культурой цифрового общения.

Педагог играет ключевую роль в формировании цифрового этикета у учащихся, выступая не только как транслятор знаний, но и как модель поведения, наставник и организатор образовательной среды. Его деятельность направлена на развитие у учащихся навыков ответственного, уважительного и безопасного взаимодействия в цифровой среде.

Функции педагога в формировании цифрового этикета:

1. Образовательная функция. Педагог знакомит учащихся с понятиями цифрового этикета, его принципами и правилами. Это включает объяснение норм поведения в интернете, правил вежливости, конфиденциальности, защиты персональных данных, авторского права и других аспектов. Знания могут передаваться через уроки информатики, обществознания, литературы, а также в рамках специальных курсов и внеурочных мероприятий.

2. Методическая работа. Педагог разрабатывает и адаптирует учебные программы, модули и задания, направленные на формирование цифрового этикета. Например, могут использоваться такие форматы, как ролевые игры, анализ ситуаций, моделирование речевых ситуаций, работа с кейсами, практические упражнения (например, исправление диалогов, заполнение шаблонов чатов). Важно сочетать теоретическую базу с активными методами обучения.

3. Создание образовательной среды. Педагог формирует атмосферу, в которой соблюдение цифрового этикета становится нормой. Это может включать разработку школьного кодекса цифрового поведения, установление правил в классных чатах и на онлайн-платформах, где учится класс. Полезно привлекать самих учащихся к формулировке этих правил, чтобы повысить их осознанность и вовлечённость

4. Демонстрация примера. Поведение педагога в цифровой среде (в чатах, на видеоконференциях, в электронных письмах) служит образцом для подражания. Соблюдение самим педагогом норм цифрового этикета

(грамотность, уважение к собеседнику, соблюдение временных рамок и т. д.) повышает эффективность обучения.

5. Профилактика и коррекция. Педагог помогает учащимся избегать ошибок в цифровой коммуникации, учит распознавать риски (кибербуллинг, мошенничество, нарушение личных границ) и адекватно на них реагировать. Важная часть работы – обучение навыкам саморегуляции и эмпатии, чтобы учащиеся могли учитывать чувства других в онлайн-общении.

6. Сотрудничество с родителями. Педагог вовлекает родителей в процесс формирования цифрового этикета, проводит родительские собрания, лектории, даёт рекомендации по выстраиванию единой воспитательной стратегии дома и в школе [4].

7. Развитие критического мышления и медиаграмотности. Педагог учит учащихся анализировать информацию, оценивать источники, распознавать дезинформацию и манипулятивные техники, что напрямую связано с этичным поведением в сети [5].

Роль педагога в формировании цифрового этикета многогранна: он не только передаёт знания, но и создаёт условия для практического применения норм этичного поведения, служит примером и поддерживает учащихся в процессе освоения цифровой среды. Это требует от педагога постоянного профессионального развития и адаптации к быстро меняющимся технологиям и вызовам цифрового мира.

Мониторинг и рефлексия выступают основными инструментами оценки уровня владения цифровым этикетом. Они позволяют обнаружить пробелы в знаниях учащихся и скорректировать их поведение в онлайн-среде.

Мониторинг предполагает систематическое наблюдение за соблюдением норм цифрового этикета. Его методы включают анкетирование, анализ цифровых следов (сообщений, комментариев), наблюдение за поведением на видеоконференциях и тестирование через решение кейсов [6].

Оценка сформированности цифрового этикета строится на четырёх критериях: мотивационно-целевой (осознание важности уважительного общения), теоретико-информационный (знание норм), операционно-деятельностный (практические навыки) и аналитически-рефлексивный (способность анализировать своё поведение).

Рефлексия представляет собой осмысление учащимся собственных действий в цифровой среде. Она включает самооценку соответствия своих поступков нормам, выявление ошибок и постановку целей по улучшению навыков. Для развития рефлексии эффективны ролевые игры, разбор реальных кейсов, тренинги и ведение дневников с фиксацией этичных и неэтичных ситуаций [5].

Систематическое применение мониторинга и рефлексии позволяет предотвращать конфликты, повышать качество коммуникации и формировать осознанное отношение к своему поведению в интернете.

Заключение. Цифровой этикет является необходимым компонентом современной воспитательной работы, который в настоящее время отсутствует в большинстве образовательных программ. Его формирование требует системного подхода и учёта возрастных особенностей учащихся.

Дидактические решения должны дифференцироваться в зависимости от возраста учащихся. Для младших школьников эффективны игровые упражнения и ролевые игры. В средней школе целесообразно применять кейс-метод и составление коллективного цифрового кодекса. Для старшеклассников оптимальными формами выступают проектная деятельность, дискуссии и анализ сложных этических ситуаций.

Педагог играет ключевую роль в трансляции норм цифрового этикета, поскольку данные нормы формируются прежде всего через подражание. Личный пример учителя, его манера общения в чатах и мессенджерах оказывают решающее влияние на поведение учащихся. Рекомендуется включить соответствующий модуль в программы повышения квалификации педагогов.

Мониторинг соблюдения цифрового этикета не должен опираться на балльную оценку. Оптимальным инструментом является рефлексия: самооценка учащимся своих действий в цифровой среде, выявление ошибок и постановка целей по улучшению коммуникативных навыков. Систематическое применение рефлексии позволяет предотвращать конфликты и повышать качество общения в онлайн-пространстве.

Таким образом, внедрение в воспитательную работу школы целенаправленных мер по формированию цифрового этикета у учащихся разных возрастных групп является актуальной и выполнимой задачей, решение которой будет способствовать созданию комфортной и безопасной образовательной среды.

Список литературы

1. Жумагалиева, Д. Е. Этикет общения в цифровую эпоху: человек и искусственный интеллект / Д. Е. Жумагалиева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2026. – № 16.1 (619.1). – С. 46-48. – URL: https://moluch.ru/archive/619/134591.
2. Кулибаба А. М., Усова Е. Д., Руднева И. Г., Головина Е. А. Формирование цифровой этики у дошкольников: от правил пользования гаджетами к осознанию ИИ // Искусственный интеллект и этика: диалог компьютерных наук, философии и права : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 15 декабря 2025г. Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2025. С. 64-66. URL: https://apni.ru/article/13887-formirovanie-cifrovoj-etiki-u-doshkolnikov-ot-pravil-polzovaniya-gadzhetami-k-osoznaniyu-ii.
3. Кузьменкова Н.Ю., Мачехина О.П. Формирование речевого этикета у младших школьников в контексте цифровой трансформации образования // Управление

образованием: теория и практика. 2025. №5-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-rechevogo-etiketa-u-mladshih-shkolnikov-v-kontekste-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya (дата обращения: 11.05.2026).
4. Сахарова Е.С., Балакирева Е.И., Комаров Р.В. Цифровой этикет школьников: особенности трактовки и формирования первичных знаний и умений на платформе СберКласс // Гаудеамус. 2024. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-etiket-shkolnikov-osobennosti-traktovki-i-formirovaniya-pervichnyh-znaniy-i-umeniy-na-platforme-sberklass (дата обращения: 11.05.2026).
5. Абдигапбарова У. М., Сыздыкбаева А. Д., Байкулова А. М. Характеристика критериев и показателей эффективности формирования сетевой коммуникативной культуры и цифрового этикета преподавателей и студентов в вузе // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – №1 (42). – С. 133–138. – DOI: 10.36809/2309-9380-2024-42-133-138.
6. Сальков А. В., Первушина П. П. Мониторинг развития навыков цифрового этикета как средств коммуникации студентов университета // Северный регион: наука, образование, культура. 2024. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-razvitiya-navykov-tsifrovogo-etiketa-kak-sredstv-kommunikatsii-studentov-universiteta (дата обращения: 11.05.2026).

УДК 378.1

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

[1]Муллер Ольга Юрьевна, [2]Ахметзянова Виктория Геннадьевна
БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет»,
г. Сургут, ХМАО-Югра, РФ
[1]muller_ou@surgu.ru, [2]vika.nov16@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме воспитания патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается сущность патриотического воспитания как приоритетного направления современной образовательной политики. Анализируются возрастные особенности старших дошкольников, создающие благоприятные условия для формирования основ патриотических чувств. Рассматриваются содержание, методы и условия эффективного патриотического воспитания в дошкольной образовательной организации в соответствии с ФОП ДО. Делается вывод о системном характере этой работы и её решающей роли в становлении гражданской идентичности ребёнка.
Ключевые слова: патриотическое воспитание, старший дошкольный возраст, дошкольное образование, Федеральная образовательная программа дошкольного образования, нравственно-патриотические чувства, гражданственность, методика воспитания

Введение. Актуальность исследования обусловлена закреплением патриотического воспитания в качестве одного из стратегических приоритетов современной системы дошкольного образования. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП

ДО) указывает на необходимость формирования основ гражданственности, уважения к семье, обществу и культурным традициям уже на этапе дошкольного детства. Особую значимость приобретает старший дошкольный возраст, который характеризуется развитием эмоционально-ценностной сферы, познавательной активности, что делает данный период сенситивным для закладывания базовых ценностных ориентаций.

Несмотря на нормативно-правовое закрепление, в профессиональной практике педагоги сталкиваются с рядом актуальных проблем и вызовов. К их числу относятся: риск фрагментарности и формального подхода к патриотической работе; сложность адаптации абстрактных историко-культурных понятий к наглядно-образному мышлению дошкольника; необходимость гармонизации воспитательных воздействий детского сада и семьи. Учитывая, что патриотическое чувство у ребёнка старшего дошкольного возраста носит преимущественно эмоционально-практический и наглядно-образный характер, возникает потребность в научно-методическом обосновании таких решений, которые способствуют формированию позитивной связи ребёнка с малой и большой Родиной в соответствии с его возрастными возможностями.

Цель статьи: теоретически обосновать и систематизировать содержание, методы и организационно-педагогические условия формирования патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в контексте требований ФОП ДО и возрастных психолого-педагогических особенностей.

Задачи исследования: раскрыть психолого-педагогические особенности старшего дошкольного возраста, определяющие специфику формирования патриотических чувств; определить содержание патриотического воспитания; выявить наиболее эффективные методы и формы работы (игровая деятельность, метод эмоционального проживания, проектная деятельность, интеграция культурного наследия и фольклора); сформулировать организационно-педагогические условия успешной реализации патриотического воспитания, включая взаимодействие детского сада и семьи, создание предметно-развивающей среды и повышение профессиональной компетентности педагогов; определить перспективы дальнейших исследований в области диагностики сформированности патриотических установок у дошкольников.

Основная часть. С чего начинается Родина? Для взрослого человека ответ может быть сложным и многогранным: с отчего дома, с материнской песни, с воспоминаний о дедовской медали. А для ребёнка старшего дошкольного возраста? В пять-шесть лет мир только открывается, и то, каким он предстанет – тёплым и родным или чужим и равнодушным – во многом зависит от того, как именно взрослые помогут ему увидеть и прочувствовать связь с местом, где он родился и живёт.

Современная система дошкольного образования отводит

патриотическому воспитанию роль одного из ключевых приоритетов. ФОП ДО прямо указывает: уже на этапе дошкольного детства необходимо закладывать основы гражданственности, уважения к своей семье, обществу, традициям и культуре родной страны [1, с. 6]. Почему именно старший дошкольный возраст? Потому что это период бурного развития личности, когда закладываются базовые ценностные ориентации, формируется эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру.

Однако, сама по себе программная установка не гарантирует результата. Важно понять, что представляет собой патриотическое чувство у ребёнка этого возраста, какими методами его можно воспитывать, какие условия для этого необходимы и с какими типичными трудностями сталкиваются педагоги и родители. Попробуем разобраться, опираясь на современные исследования и проверенные педагогические подходы.

Что такое патриотизм для старшего дошкольника? Разумеется, это не осознанная политическая позиция и не развёрнутая система знаний об истории государства. У пяти-семилетнего ребёнка патриотическое чувство имеет конкретную, наглядно-образную природу. Это эмоциональная привязанность к близким людям, к своему дому, детскому саду, к знакомой улице, на которой он гуляет. Это гордость, когда мама или папа рассказывают о прадедушке-ветеране. Это интерес к сказкам, песням, народным игрушкам. Как подчёркивает С.А. Козлова, патриотизм у дошкольника начинается не с «большой страны», а с малого круга вещей, которые он научился любить [2, с. 81].

Очень важно понимать возрастные особенности, которые делают старший дошкольный возраст особенно сенситивным, то есть чувствительным к патриотическому воспитанию. В этом возрасте, во-первых, бурно развивается воображение и эмоциональная сфера. Ребёнок способен не просто запомнить факт, а пережить его, поставить себя на место другого человека. Во-вторых, растёт познавательная активность: бесконечные «почему?» и «откуда?» – это не каприз, а жажда осмысления мира. Именно в ответах на эти вопросы закладывается причинное понимание связи «я – моя семья – моя страна». В-третьих, формируется произвольность поведения, способность следовать правилам и социальным нормам.

Каково же содержание патриотического воспитания в старшей и подготовительной группах детского сада? Согласно современным подходам, оно строится по принципу «от близкого к далёкому». Первая и самая важная линия – воспитание любви к семье. Ребёнок должен не просто знать имена родителей, а чувствовать ценность семейных традиций, заботы, взаимопомощи. Следующий круг – детский сад, его сотрудники, друзья. Третий – родной город или посёлок: его название, главные достопримечательности, символика. И только затем – страна в целом: её столица, президент, государственные символы, выдающиеся люди и

славные страницы истории [4, с. 2–5].

Особое место занимает приобщение к культурному наследию. Народные сказки, пословицы, песни, промыслы, праздники – всё это не «декоративный фольклор», а мощнейший воспитательный ресурс. Как верно замечает Н.В. Микляева, через фольклор ребёнок впитывает народную мудрость, представления о добре и зле, смелости и трусости, щедрости и жадности. Это своего рода культурный код, который работает на подсознательном уровне [5, с. 3].

Но одних благих намерений и правильно подобранного содержания недостаточно. Нужны методы, которые действительно работают с дошкольниками. Какие из них наиболее эффективны? Практика и исследования показывают, что в патриотическом воспитании старших дошкольников ведущую роль играют игровые методы и методы эмоционального проживания. Сухая лекция о подвиге героя бессмысленна, а вот сюжетно-ролевая игра «Мы – пограничники», беседа по картине «Три богатыря», чтение и обсуждение рассказа о военном детстве, рассматривание семейных фотографий из бабушкиного альбома – это уже проживание.

Особенно эффективен метод проектов. Например, проект «Моя родословная», где ребёнок вместе с родителями составляет простое генеалогическое древо или альбом «История нашей семьи». Или проект «Улица, на которой я живу» с рисованием, прогулками, составлением рассказов. По мнению исследователей, проектная деятельность позволяет соединить познавательный, эмоциональный и деятельностный компоненты: ребёнок не просто слушает, а действует, творит, гордится результатом.

Нельзя забывать и о праздниках, утренниках, тематических днях. День защитника Отечества, День Победы, День народного единства – но не как формальные мероприятия, а как глубокие, прочувствованные события. Участие в возложении цветов к памятнику, встреча с ветераном (в формате, доступном для детей), изготовление открыток, разучивание стихов – через совместную деятельность рождается сопричастность.

Однако педагогическая общественность хорошо знает и типичные трудности. Первая – формализм. Когда «патриотическая работа» сводится к разговорам о флаге и гербе, а в остальное время тема не звучит вообще. Вторая – перегрузка информацией, попытка вложить в пятилетнего ребёнка то, что проходят в пятом классе. Третья – разрыв между словами и делами взрослых. Если ребёнок слышит от воспитателя «надо любить Родину», но не видит уважительного отношения к своему городу, к окружающим людям, к памяти – эффект будет нулевым. Л.И. Петрова справедливо отмечает: патриотизм не транслируется через нотации, он «прорастает» из атмосферы, которую создают взрослые [6, с. 4-5].

Какие же условия необходимы для успешного воспитания патриотизма у старших дошкольников? Во-первых, целостная система, а не

эпизодические акции. Во-вторых, тесное взаимодействие детского сада и семьи: родители должны быть не зрителями, а соучастниками. В-третьих, создание в группе предметно-развивающей среды: уголки краеведения, тематические альбомы, доступная литература, дидактические игры. В-четвёртых, постоянное повышение квалификации самих воспитателей, их личная увлечённость темой. Эффективность духовно-нравственного воспитания напрямую зависит от личностных качеств педагога – его эмпатии, рефлексии и нравственной позиции. Без личной включённости воспитателя любые методические программы остаются формальным инструментом.

К чему мы стремимся? Каким мы хотим видеть выпускника детского сада в контексте патриотического воспитания? Важно понимать реалистичные ожидания. Речь не идёт о «маленьком патриоте» с плакатной идеологией. Речь о ребёнке, у которого сформирована положительная эмоциональная связь с местом рождения, который проявляет интерес к прошлому и настоящему своей страны, уважительно относится к людям другой культуры. Он способен на элементарную эмпатию, знает и гордится семейными традициями. Ему не стыдно отвечать на вопрос «Откуда ты?» с теплом, а не с безразличием. По мнению С. А. Козловой базовым этапом формирования у детей любви к Родине следует считать накопление ребенком социального опыта жизни в своем Отечестве и усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений [3, с. 87].

Итак, воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста – это не кампанейщина и не дань «идеологическому заказу». Это педагогически продуманный, системный процесс, основанный на возрастных особенностях и лучших традициях отечественной педагогики. Он требует от воспитателя не только методической грамотности, но и личной искренности, терпения, творческого подхода.

Что ещё предстоит осмыслить и внедрить? Вопрос диагностики: как измерить то, что нельзя измерить тестом – любовь к Родине, гордость за свой народ? Это область для дальнейших исследований. Важная задача – преодоление разрыва между содержанием патриотического воспитания в детском саду и в семье, поиск эффективных форм вовлечения родителей. Безусловно, требует развития и система повышения квалификации педагогов: нужны не абстрактные курсы, а погружение в конкретные технологии, разбор кейсов, мастер-классы.

Главное же, что должна понять современная система дошкольного образования: патриотизм не воспитывается по команде. Он не возникает из красивых слов и парадных мероприятий. Он вынашивается, выстраивается, ткётся из маленьких повседневных дел: уважительного разговора о бабушке, совместной уборки территории детского сада, гордости за папину медаль, радости от знакомой мелодии гимна. И самое ценное, что могут сделать взрослые для ребёнка – не торопить события, не фальшивить и

каждый день показывать своим примером: Родина – это там, где тебя любят и ждут. А что может быть важнее для маленького человека, который только учится любить?

Заключение. Проведённый анализ позволяет утверждать, что патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста не является трансляцией идеологических установок или накоплением энциклопедических знаний. Это педагогически выстроенный процесс формирования эмоционально-ценностного отношения к ближайшему окружению, культурным традициям и исторической памяти, основанный на возрастной сензитивности и деятельностном подходе. Ключевыми факторами его эффективности выступают: соблюдение принципа «от близкого к далёкому», приоритет игровых и проектных методов, эмоциональное проживание событий, а также тесное партнёрство образовательной организации и семьи.

Преодоление типичных трудностей (формализм, информационная перегрузка, разрыв между словом и делом взрослых) требует перехода от эпизодических мероприятий к целостной воспитательной системе, в которой педагог выступает как носитель и организатор ценностной атмосферы. Ожидаемым результатом на данном этапе является не «идеологически готовый гражданин», а ребёнок с сформированной положительной привязанностью к месту рождения, уважением к семейным и народным традициям, эмпатией и интересом к прошлому и настоящему своей страны.

Перспективы дальнейшей научной работы связаны с разработкой валидных диагностических инструментов, фиксирующих динамику эмоционально-ценностных проявлений патриотизма у дошкольников; созданием технологических карт взаимодействия ДОУ и семьи; а также трансформацией системы повышения квалификации педагогов в сторону практико-ориентированного обучения и кейс-анализа.

Патриотизм, как показывает педагогическая реальность, не возникает по команде: он вынашивается в повседневном взаимодействии, где взрослые своим примером демонстрируют, что Родина – это пространство любви, уважения и ответственности, в котором ребёнок чувствует свою принадлежность и значимость.

Список литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утверждена приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028. – Москва : Просвещение, 2023. – 248 с.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 416 с.
3. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учебное пособие для студентов средних педагогических

учебных заведений / С. А. Козлова. – Москва : Издательский центр «Академия», 1998. – 156 с. - ISBN 5-7695-0286-X.
4. Маханева, М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников [Текст] : методическое пособие / М. Д. Маханева. – Москва : Творческий центр "Сфера", 2010. – 90 с. : табл. : 21 см – (Синяя птица).; ISBN 978-5-9949-0225-7.
5. Микляева, Н. В. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Н. В. Микляева. – Москва : ТЦ Сфера, 2013. – 176 с. – ISBN 978-5-9949-0667-5.
6. Петрова, В. И. Этические беседы с детьми 4–7 лет: Нравственное воспитание в детском саду. Пособие для педагогов и методистов / В.И. Петрова, Т. Д. Стульник. – Москва : Мозаика-Синтез, 2007. – 80 с.

УДК 378.1

СОВРЕМЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВЕДОМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Новиков Сергей Владимирович
ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации»,
г. Тюмень, Тюменская область, РФ
insbez68@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается современное содержание воспитательной деятельности педагогов в ведомственных образовательных учреждениях, а именно в контексте подготовки молодых сотрудников органов внутренних дел. В рамках работы проведен комплексный анализ актуальных педагогических методик и технологий, применяемых в воспитательном процессе, на примере деятельности Тюменского института повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации. А так же рассматривается внедрение в воспитательную работу органов внутренних дел единой профессиональной цифровой образовательно-воспитательной среды. Ее создание и использование может способствовать решению актуальных воспитательных, образовательных и коммуникационных задач органов внутренних дел.
Ключевые слова: воспитательная работа, сотрудники органов внутренних дел, кибердружины, цифровая среда.

Введение. В условиях напряженной геополитической ситуации в мире, динамических процессов социально-экономических изменений в стране, особо остро стоит проблема воспитательной работы с молодыми сотрудниками органов внутренних дел, проходящих первоначальную профессиональную подготовку на базе ведомственных образовательных организаций. В рамках профессионального обучения в ведомственном образовательном учреждении происходит формирование идентичности, патриотизма, социально значимых и служебно-необходимых компетенций у слушателей и курсантов, направленных на реализацию государственных

и оперативно-служебных задач. Эффективная воспитательная работа со слушателями и курсантами ведомственных учебных заведений одно из требований по формированию профессионального защитника правопорядка.

Цель нашей работы: выявление современных принципов, направлений и механизмов воспитательной работы образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации.

Задачи нашей работы:

- Определение основополагающих принципов и стратегических задач воспитательной деятельности.

- Проведение комплексного анализа актуальных педагогических методик и современных технологий, реализуемых в воспитательном процессе ведомственных образовательных организаций Министерства внутренних дел на примере деятельности Тюменского института повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел России.

- Установить ключевые элементы, определяющие успех воспитания обучающихся в ведомственных учебных заведениях.

- Сформулировать рекомендации, ориентированные на модернизацию содержательного аспекта и организационных форм воспитательной деятельности, с целью интенсификации формирования профессионально значимых и этических компетенций у молодых сотрудников органов внутренних дел.

Основная часть. Воспитательная работа в органах внутренних дел Российской Федерации – акцентированная работа по формированию у сотрудника набора гражданских, профессиональных, психологических и нравственных качеств, обусловленных потребностями службы. Она формирует основу морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел, являясь, элементом единой системы работы с личным составом, которая, в процессе деятельности, дополняет и взаимодействует с кадровой и профессиональной подготовкой сотрудников органов внутренних дел. Данная работа является неотъемлемой частью комплексной системы работы с личным составом, целенаправленно дополняющая и гармонично взаимодействующая с уже существующими процессами кадровой и профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Основная цель воспитательной работы в органах внутренних дел - создание и развитие личностных качеств необходимых сотруднику органов внутренних дел. Первостепенными целями воспитательной работы в органах внутренних дел так же выступают:

- Формирование личности гражданина и патриота, испытывающего любовь к Отечеству и готовность его отстаивать.

- Создание профессионала, стоящего на страже законности и правопорядка.

- Созидание личности, чьи высокие моральные устои, соответствующие традиционным нормам, были воспитаны и укреплены в рамках их служебных обязанностей.

- Развитие культуры поведения и соблюдение норм этики [1,с.67]

Современные нормы воспитательной работы в органах внутренних дел основываются на использовании комплексного подхода, основой которого является учет и развитие уникальных, личностных характеристик каждого сотрудника, а также активное внедрение передовых эффективных педагогических методик.

Основные принципы воспитательной работы в органах внутренних дел:

- *Наличие четко установленных ориентиров.* В органах внутренних дел процесс воспитания направлен на достижение конкретных результатов.

- *Стратегическая непрерывность и целостный подход.* Воспитательная деятельность должна вестись систематически, без перерывов, и учитывать все грани существования сотрудника, как профессиональные, так и личные[2,с.18].

- *Интеграция в службу.* Воспитательный процесс происходит в время исполнения служебных обязанностей и служит интересам службы.

- *Коллективное формирование личности.* Служебная среда активно принимает участие в процессе становления личности сотрудника, которая создается как изнутри, так и под прямым воздействием коллектива.

- *Индивидуальная ориентированность,* способствующая использованию методов, принимающих во внимание уникальность и потенциал каждого сотрудника.

- *Баланс требований и уважения.* Требовательность руководства сопровождается уважением прав и достоинства подчиненных.

- *Личный пример.* Сотрудники, занимающиеся воспитательной работой, сами должны служить образцом поведения.

- *Акцент на позитивном.* В процессе воспитательной деятельности необходимо опираться на лучшие качества и достижения воспитуемого.

- *Человекоцентричность.* Воспитание сотрудника правоохранительных органов должно быть основано на уважении к личности и ее правам.

В рамках осуществления воспитательной работы сотрудниками образовательных организаций, в соответствии с действующими нормативными документами, используются следующие методы:

- *Сила личного примера.* В практике воспитательной работе различных силовых ведомств традиционно широко применяется принцип "делай как я". Данный подход имеет существенное воздействие на

когнитивную, эмоциональную и волевую сферы молодых сотрудников. Поведение и профессиональные действия «старшего товарища» служат для них образцом для подражания, стимулируют к развитию, а также формируют основу поведенческих мотивов и нравственных ориентиров молодого сотрудника.

- *Убеждение.* В рамках всестороннего влияния на разум, чувство и волю курсантов и слушателей, сотрудник, осуществляющий воспитательную работу, формирует у курсантов и слушателей твердую, глубоко осмысленную позицию, эмоционально пережитую точку зрения по наболевшему вопросу, с целью формирования у них необходимых качеств и установок

- *Соревнование* (формирование условий в процессе обучения, для профессионального развития и раскрытия личности обучаемого, создание умений и навыков в результате активного соперничества в определенных направлениях служебной подготовки.

- *Поощрение.* Использование положительной эмоциональной оценки результатов успешной деятельности курсанта или слушателя, эффективное стимулирование его к дальнейшим успехам.

- *Целенаправленный разбор недочетов* в учебной, служебной и бытовой деятельности обучающегося, сопровождающееся объяснениями, с целью его последующей мотивации к устранению обозначенных проблем и недопущению их в будущем.

Современная воспитательная работа со слушателями Тюменского института повышения квалификации сотрудников министерства внутренних дел России осуществляется на базе действующего Федерального закона «Об Образовании», приказа Министерства внутренних дел Российской Федерации от 27 августа 2024 года №500 «Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации, Программы развития института на 2024-2027 годы, Планом работы института на 2026 год. Решение современных задач воспитательной работы в институте достигается посредством проведения индивидуальной воспитательной, информационно-пропагандистской, культурно-просветительской работы, работы по поддержанию служебной дисциплины и законности. Системная организация работы данного направления деятельности включает в себя интеграцию рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной работы в образовательную программу на весь срок обучения. В результате данной интеграции, воспитательная работа последовательно реализуется в течение учебного года всеми, кто вовлечен в процесс обучения и воспитания: специалистами по морально-психологическому обеспечению, руководителями курсов, профессорско-преподавательским составом, включая кураторов учебных групп.

Достижение целей воспитательной работы в сфере патриотического воспитания курсантов и слушателей достигается путем реализации комплекса мероприятий, охватывающего переменный и постоянный состав института. К ним относятся регулярное проведение на базе института «Уроков мужества», мероприятия, приуроченные к праздникам, памятным датам, Дням воинской славы России, организации и проведении патриотических акций («Неделя мужества»). Организация участия переменного и постоянного состава института в международных просветительских и патриотических акциях. В целях формирования у курсантов и слушателей нравственных основ службы в органах внутренних дел, воспитания чувства гордости за выбранный профессиональный путь, приобретения знаний о профессионально-этических требованиях к поведению сотрудника органов внутренних дел в быту и на службе, формирования устойчивых навыков соблюдения профессионально-этического стандарта антикоррупционного поведения в институте проводятся церемонии и ритуалы вручения выпускных дипломов, государственных и ведомственных наград, строевые смотры, разводы суточного наряда на службу, возложение цветов к мемориалам и памятникам.

В рамках достижения целей воспитательной работы, в качестве инструмента используется культурно-просветительская деятельность института – всестороннее развитие постоянного и переменного состава, направленная на выявление и поддержку их творческих способностей, увеличение уровня общей и профессиональной культуры, а также на формирование и укрепление профессиональных традиций и ритуалов. С этой целью организуются выступления самодеятельных коллективов в институте, а также налажено активное взаимодействие с учреждениями культуры, творческими объединениями и средствами массовой информации по вопросам эстетического воспитания.

В рамках патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи в институте активно развивается шефская работа. Постоянным и переменным составом института организованны профилактические выступления по формированию правосознания молодежи и профориентационная деятельность в подшефных образовательных учреждениях – МАОУ СОШ №88 города Тюмени, гимназии №83 города Тюмени, «Детском православном пансионе семейного типа «Отрада»».

Вместе с тем, современная молодежь активно использует в своей жизнедеятельности электронные гаджеты. Цифровые технологии стали для современной молодежи не только источником информации, средством коммуникации, но и средством, активно влияющим на формирование мировоззрения молодежи через репортажи различных популярных блогеров и лидеров общественного мнения. Молодые курсанты и слушатели так же активные потребители цифровых технологий, при этом,

если в оф-лайне, за деятельностью, интересами и поведением курсантов и слушателей следит аппарат сотрудников, то деятельность слушателя в он-лайн пространстве подлежит слабой проверке. И это, достаточно существенная «серая зона», в которой молодой сотрудник может, как самостоятельно совершить действия, противоречащие этическому кодексу сотрудника органов внутренних дел, так и стать жертвой мошенников, которые посредством использования различных высоких технологий, могут вовлечь молодого сотрудника в противоправные действия, для вызова широкого общественного резонанса среди населения с целю подорвать доверие к деятельности органов внутренних дел[3,с.32].

С нашей точки зрения, назрела необходимость, в том числе с целью усиления воспитательной работы, сформировать профессионально-образовательную цифровую среду для сотрудников органов внутренних дел. В рамках, которой сотрудники органов внутренних дел из различных регионов страны могут обмениваться опытом, найти ответы на актуальные профессиональные проблемы, пользоваться актуальной информацией, дистанционно проходить курсы повышения квалификации в любом ведомственном образовательном учреждении. Данная технология уже давно используется в Тюменском институте повышения квалификации на кафедре физической подготовки сотрудников органов внутренних дел, где в рамках дистанционного обучения молодые сотрудники и сотрудники, уже прошедшие обучение, на одной цифровой площадке делятся опытом, рассказывают о своих проблемах и задают вопросы преподавателю и более опытным сотрудникам. Данная цифровая платформа работает уже более 5 лет и объединяет сотрудников из 36 регионов России.

С другой стороны, интерес и способности курсантов и слушателей активно пользоваться различными мессенджерами, необходимо использовать в правоохранительной деятельности, создавая на базе таких образовательных организаций кибердружины на период обучения молодого сотрудника. Участие в которой, может огородить молодого сотрудника от возможного противоправного поведения в сети, а так же сыграет положительную роль в обеспечении безопасности в российском сегменте интернета.

К тому же творческие способности курсантов, могут использоваться в качестве формирования позитивного интернет контента в российском сегменте сети Интернет[4,с.89].

Заключение. Воспитательная работа с курсантами и слушателями органов внутренних дел Российской Федерации представляет собой ключевой аспект формирования профессиональной идентичности, патриотизма и необходимых компетенций, обеспечивающие успешное выполнение государственных и оперативно-служебных задач [5.с.72]. Основные цели воспитательной работы заключаются в формировании гражданской позиции, профессионализма и высоких моральных

стандартов у сотрудников. Применение комплексного подхода и современных педагогических технологий позволяет учитывать индивидуальные особенности курсантов и слушателей, что способствует более глубокому и целенаправленному процессу воспитания. Вместе с тем, необходимо учитывать специфику и увлечение молодежи цифровыми гаджетами и использовать их для достижения целей воспитательной работы.

Рекомендации по модернизации воспитательной деятельности, выработанные нами в ходе работы, направлены на интенсификацию формирования профессионально значимых и этических компетенций, что в свою очередь будет способствовать повышению эффективности воспитательной деятельности в образовательных организациях органов внутренних дел. Таким образом, проделанная воспитательная работа будет включать в себя не только оф-лайн, но и он-лайн работу с обучающимися, что будет способствовать формированию высококвалифицированного и ответственного личного состава, готового к выполнению своих служебных обязанностей в условиях современных вызовов.

Список литературы

1. Воробьев И.Ю. Педагогическая стратегия руководителя в процессе профессионального воспитания сотрудников органов внутренних дел // Труды Академии управления МВД России. М., 2023. № 1(25). С. 67.
2. Богомолов, Г. С. Особенности патриотического воспитания в рамках военных учебных сборов по основам военной службы / Г. С. Богомолов, С. В. Новиков // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета, Донецк, 27–28 октября 2022 года. Том 6. Часть 1. – Донецк: ДонНУ, 2022. – С. 16-19. – EDN GLBZAG..
3. Озеров К.И., Озеров И.Н. Проблемы предупреждения мошенничеств, совершаемых с использованием информационно-телекоммуникационных технологий // Проблемы правоохранительной деятельности. 2021. № 1. С. 30-34.
4. Русина Т.С. Оценка масштабов вовлечения молодежи в экстремистскую и террористическую деятельность//Вестник Краснодарского университета МВД России. 2023. № 4 (62). С.87-91.
5. Приданникова О.А. «Проблемы кадрового обеспечения на современном этапе в органах внутренних дел Российской Федерации»//Ученые записки Казанского юридического института МВД России, 2025№ 1(19),с.69-74

УДК 378

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИЙ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Рыбина Ольга Владимировна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
ol.rubina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается значение эмоций в учебном процессе, их влияние на восприятие, осознание изучаемого материала, возможные последствия негативных эмоций.
Ключевые слова: эмоции, «эмоциональный поворот», роль эмоций в музыкальном образовании, средства музыкальной выразительности.

Введение. В современном педагогическом процессе всё более популярными становятся такие понятия, как педагогика сотрудничества, обучение на фоне веры в успех, эмоциональная атмосфера на занятиях. В начале XXI века в социальных, гуманитарных науках произошёл «эмоциональный поворот». Несмотря на понимание значения эмоций в образовательном процессе, обсуждение этой проблемы находится в стадии развития. Для эмоций не придумано единого определение. Нет чёткого представления о роли эмоционального восприятия различных предметов.

Целью данной статьи является рассмотрение роли эмоций в процессе обучения, особенно на музыкальных занятиях.

Основная часть. Ещё древнегреческие и восточные философы, как и представители различных религиозных течений, задумывались о воздействии эмоций на процессы познания. В начале XX века интерес к этой проблеме возрастает. Так, 1940 году Д. Векслер в своей статье «Неинтеллектуальные факторы в общем интеллекте» указывал, что при оценке интеллекта нужно учитывать и неинтеллектуальные стороны мышления. Под «неинтеллектуальными элементами» учёный понимал не только общую работоспособность психики, но и её аффективно-регулятивные компоненты. В этом же труде он описывает «когнитивные» и «аффективные» способности. А в 1948 году другой американский исследователь Р.В. Липер выявил, что эмоции оказывают влияние на умственную деятельность, и выдвинул идею «эмоциональной мысли», которая принимает полноправное участие в мыслительном процессе. 70-е и 80-е годы XX века можно охарактеризовать как время исследований взаимовлияния эмоций и мышления друг на друга.

Эмоции начинают изучать в рамках когнитивной психологии: они рассматриваются как функция разума. Появляется обозначение «коэффициент эмоциональности» EQ (emotional quontient), анкета (EQ-i) для его измерения. Л.С. Выготский критиковал сложившуюся в то время в психологической науке традицию рассматривать интеллектуальный и

эмоциональный компоненты сознания отдельно друг от друга, заявляя, что при подобном подходе «мышление отрывается от всей полноты жизни» Идеи Выготского были поддержаны С.Л. Рубинштейном. Он считал, что эти процессы едины. В 70-х годах теоретическая база, заложенная в трудах классиков, стала активно дополняться экспериментальными работами по изучению воздействия эмоций на мыслительную деятельность. По итогам исследований, проводившихся в то время, было выявлено, что **все эмоциональные проявления (эмоции, аффекты, чувства) участвуют в *процессе мышления, восприятия, осмысления информации.***

Поэтому в современной педагогике и психологии, образовании в целом, важнейшим фактором является работа педагогов по созданию благоприятной положительной эмоциональной атмосферы во время занятий. В этом процессе необходимым условием является эмоциональный настрой самого преподавателя. Он всегда должен быть актёром, удачно играющим роль (а лучше быть искренним) просветителя, увлечённого своим делом. Положительный эмоциональный настрой не только способствует более быстрому восприятию материала студентами, но и оказывает серьёзное влияние на развитие их *мышления.* Эмоции изменяют наше восприятие мира. Люди с позитивным эмоциональным настроем более открыты к получению знаний, выносят больше полезных суждений, чем люди с негативным настроем. Эмоции, хотя бы частично, влияют на нашу мотивацию в выборе и следовании к заданной цели. Они заряжают людей энергией, способствуют интенсивности их деятельности. Человек, находясь в состоянии радости, трудится быстрее, с интересом выполняет различные формы работы. Люди, которые испытывают положительные эмоции, с лёгкостью готовы прикладывать большие умственные усилия для решения поставленных задач, чем те, которые испытывают отрицательные эмоции, так как часто под влиянием ярких эмоций они не считают умственные усилия тяжёлыми, обременительными. Выполняют понравившуюся им работу легко, с удовольствием. К тому же эмоции часто лежат в основе любознательности и творческого подхода, которые являются важным факторами в процессе обучения. Положительная реакция на учебный процесс может помочь студенту сохранять внимание (даже на нелюбимых предметах). Исследования показывают, что положительные эмоции могут улучшить работу памяти. Как известно, лучше воспринимается и запоминается информация, полученная не только работой рассудка, но с помощью эмоционального восприятия. Эмоции улучшают усвояемость информации и делают процесс обучения интересным и запоминающимся. Когда сильнодействующие зрительные, музыкальные образы или ситуации, связанные с эмоциональными переживаниями, являются частью учебного процесса, они улучшают понимание и запоминание материала через его прочувствование. Ясные,

осмысленные воспоминания останутся скорее об эмоционально окрашенной ситуации, чем об аналогичной ситуации, не связанной с эмоциями. Например, при изучении материала об Отечественной войне 1812 года восприятие будет более запоминающимся, если на занятии будут представлены не только исторические документальные факты, но и отрывки из литературных произведений (например, из романа Л. Толстого «Война и мир», стихотворения М. Лермонтова «Бородино»), особенно же – при слушании увертюры П.И. Чайковского «1812», музыка которой почти наглядно, иллюстративно, на высоком эмоциональном подъёме представляет Бородинское сражение, создаёт эффект присутствия, даже участия в этом событии.

Существует и оборотная сторона использования эмоций в процессе обучения. Они могут стать и помехой, если неудачно подобраны или не имеют отношения к учебному процессу. Неподходящие эмоции могут поглотить восприятие и сыграть негативную роль в процессе обучения. Нередко учебный процесс в вузах сопровождается информационными перегрузками, психо-эмоциональными стрессами, которые приводят к негативным влияниям на организм студентов, иногда даже к появлению отклонений в состоянии здоровья. Ключевой момент, характерный для этого возраста - завершение формирования основных черт личности. Эти обстоятельства тоже могут приводить к стрессовым состояниям студентов. Частые стрессовые ситуации, в которые попадает студент, особенно в начале своего обучения в вузе, оказывают негативное воздействие на его здоровье. Так, стрессовая ситуация может способствовать появлению у молодых людей таких проявлений, как беспомощность, подверженность конфликтам, эмоциональная напряженность, снижение работоспособности, уровня самокритичности. Врачи знают о связи некоторых заболеваний с определенными эмоциями. Так, по образному выражению известного врача М.И. Аствацатурова, сердце поражается страхом, печень - гневом, желудок – апатией и подавленным настроением. Известен так же синдром «эмоционального выгорания», возможный не только у работающих людей, но и у студентов. Это понятие характеризует психологическое состояние здоровых людей, находящихся в эмоционально перегруженной атмосфере и обозначает состояние изнеможения, истощения, сопряженное с ощущением собственной бесполезности и беспомощности. В то же время результаты исследований по психологической медицине показывают, что именно *положительные эмоции* влияют на общее самочувствие студента даже в большей степени, чем другие факторы в процессе выхода студента из стрессового состояния.

Огромно влияние положительных эмоций на состояние иммунной системы человека. Так, ученые обнаружили, что люди, испытывающие положительные эмоции, уравновешенные, жизнерадостные, намного

меньше подвержены острым респираторновирусным инфекциям или заражению вирусом гриппа. Положительные эмоции мобилизуют внутренние ресурсы человека и помогают ему справиться с заболеванием. Таким образом, исследователи делают вывод: отрицательные эмоции (зависть, гнев, страх и др.) обладают огромной разрушительной силой, положительные эмоции (смех, радость, чувство благодарности и т. д.) сохраняют здоровье, способствуют успеху.

Особое значение эмоции имеют в процессе ***музыкального образования***.

Ни одно музыкальное произведение невозможно понять, исполнить без распознания его содержания. А оно глубоко отличается от содержания произведений других видов искусства, так как композитор редко прибегает к музыкальной звукописи, то есть к изображение внешних признаков какого-либо явления действительности. Этим занимаются представители изобразительных видов искусства, литературы. Задача музыки, композитора – передать чувства, переживания, которые вызвало какое-либо жизненное явление. Так, в первой части симфонии № 7 Д.Д. Шостакович передал много конкретных жизненных явлений, например, как он сам писал, «довоенную жизнь нашей страны», «эпизод фашистского нашествия». Но эти музыкальные «картины» воплощаются через эмоциональные состояния, и лишь после этого возникают образные ассоциации. Тем более, что у слушателей могут и должны возникать разные картины, сюжеты от прослушивания одной и той же музыки, но общими у всех будут эмоциональные переживания. Музыка понятна исполнителям и слушателям потоками, сменой эмоциональных состояний, которые воплотил композитор. Поэтому, если произведения изобразительных искусств вызывают зрительные представления, а на их основе возможны воображаемые эмоции, то музыка с помощью системы средств музыкальной выразительности вызывает, прежде всего, поток ЭМОЦИЙ, которые потом могут превратиться (или не превратиться) в систему определённых образов. Часто всё музыкальное произведение может быть воспринято как развитие, смена определённых ЭМОЦИЙ. И этого бывает достаточно для знакомства с музыкальным произведением. Более глубокий профессиональный анализ предполагает целостный анализ музыкального произведения. Но и в этом, казалось бы, научном подходе эмоциональное прочувствование составляет важнейший этап. Также возможен и обратный процесс: от эмоционального переживания звучания к его научному анализу для раскрытия композиторского замысла. В исполнительской практике эмоциональное переживание является важнейшей составляющей как целостного анализа произведения до его исполнения, так и непосредственного исполнения. Процесс исполнения включает не только техническую составляющую, то есть грамотное, задуманное композитором исполнение всех средств музыкальной

выразительности (например, штрихов, пассажей, темпов, динамики и др.), но, главным образом, использование их для раскрытия СОДЕРЖАНИЯ произведения. На этом уровне обязательным условием грамотного исполнения становится эмоциональный фактор, который и превращает всю системы выразительных средств произведения в ОБРАЗ.

Заключение. Таким образом, ЭМОЦИИ имеют огромное значение в образовательном процессе. Студенты испытывают высокие положительные и негативные умственные и психоэмоциональные нагрузки, которые формируют как положительные эмоции, хорошее настроение и оптимистический настрой в значительной степени улучшают физическое здоровье, так и могут негативно влиять на эти состояния. Более того, по эмоциональному состоянию можно прогнозировать физическую форму человека, и это актуально для подростков и молодежи, в том числе студенческой. На сегодняшний день большинство исследований сосредоточено на взаимосвязи психического и физического здоровья у молодых людей. Какой бы ни была эмоция, переживаемая человеком, - мощной или едва выраженной - она всегда вызывает физиологические изменения в его организме. Здоровье - одна из самых больших жизненных ценностей. Задача культурного человека состоит в том, чтобы научиться самому воздействовать на функции организма, контролировать свою эмоциональную сферу, которая является мощным психологическим, физиологическим фактом влияния на состояние человека, в том числе на развитие его позитивного мышления. Но в любом случае в учебном процессе эмоции должны быть, хотя бы для того, чтобы человек не превращался в ИИ и не подчинялся ему.

Список литературы

1. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Ленинград : Музыка, Ленинградское отделение, 1975. – 144 с.
2. Баныкин, Н. П. «Живая Этика» о школе и воспитании / Н. П. Баныкин. – Одесса : Путь Познания, 1998. – 39 с.
3. Вопросы преподавания музыкально- исторических дисциплин : сборник трудов. – Москва, 1985. – 176 с.
4. Бузунов, В. П. Принципы здоровьесберегающего образования / В. П. Бузунов. – Москва, 1992. – 252 с.
5. Гончаренок, И. Здоровьесбережение в системе методического обеспечения образовательного процесса / И. Гончаренок, А. Рафикова // Веснік адукацыі. – Минск : НМУ «НИО» МО РБ, 2008. – № 1. – С. 52–57.
6. Гончаренок, И. Ценится дёшево, но стоит дорого / И. Гончаренок, А. Рафикова // Беларуская думка. – Минск : УП «БЕЛТА», 2008. – № 7. – С. 46–51.
7. Ожогова, Е. Г. Синдром «психического выгорания» в работе педагога и профессиональные стратегии поведения / Е. Г. Ожогова // Психология и школа. – 2006. – № 2. – С. 107–120.

УДК 372.881.111.1

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Седых Вероника Владимировна
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №1 поселка имени Карла Либкнехта» Курчатовского района Курской области
Курская область, РФ
veronika.sedyx13@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности внеурочной деятельности по английскому языку в патриотическом воспитании подростков. Представлен цикл занятий дискуссионного клуба «My Motherland», включающий в себя работу с текстами, обсуждение проблемных вопросов и проектную работу. Обоснована эффективность интеграции иноязычной коммуникации и формирования гражданских чувств.
Ключевые слова: патриотизм, внеурочная деятельность, английский язык, подростки, дискуссионный клуб.

Введение. Современное школьное образование всё чаще обращается к воспитательным возможностям предметного содержания, так как на сегодняшний день чувство патриотизма и его значимость мало понятны и не сформированы у современных подростков. Иностранный язык традиционно воспринимается как средство знакомства с культурой других народов, однако не менее значим его потенциал в укреплении национальной идентичности и любви к своей Родине. Подросток, способный рассказать о родном крае, великих земляках и исторических событиях на английском языке, не просто тренирует коммуникативные навыки – он осознаёт себя представителем великой культуры перед воображаемым международным собеседником. Именно это осознание способно стать мощным стимулом патриотического воспитания [4].

Проблема исследования – насколько значимо влияние внеурочной деятельности на формирование патриотических ценностей у подростков при обучении иностранному языку?

Целью данной статьи является разработка мероприятия и предложение практических рекомендаций для педагогов по развитию патриотических чувств и ценностей у подростков во внеурочной деятельности по английскому языку.

Внеурочная деятельность обладает уникальными возможностями для соединения предметных и личностных результатов. В отличие от урока, здесь нет жестких рамок, есть простор для дискуссий, проектов, игр и – главное – для живого обсуждения актуальных вопросов. Когда

обучающийся на английском языке объясняет, почему он гордится своей страной, он проделывает двойную работу: переводит внутренние чувства в речевую форму на иностранном языке и одновременно укрепляет свою гражданскую позицию.

Основная часть. В ходе психологических исследований выявляется, что у подростков доминирует чувство повышенного интереса к собственной личности и героическим поступкам прошлого и настоящего. Англоязычная дискуссия о патриотизме полностью отвечает этим запросам. Она даёт возможность спорить, сопоставлять факты, отстаивать свою точку зрения, сравнивать культурные ценности реальной жизни [2].

Прежде чем приступить к разработке англоязычных мероприятий, мы провели диагностику среди учащихся 8-9 классов школы № 1 пос. им. К. Либкнехта. Использовались сочинение «Патриотизм и как я его понимаю», анкета «Отечество моё – Россия» и методика «Пословицы». Всего было диагностировано 46 подростков.

Диагностика позволила выявить, что у обучающихся на высоком уровне развиты следующие стороны патриотизма: любовь к Родине, чувство национальной гордости, осознание трудностей, недостатков в обществе, патриотизм как источник трудовых и ратных подвигов, отсутствие национализма и космополитизма. Но недостаточно сформирован интернациональный характер патриотизма и готовность к самоотдаче (26 баллов из 48 возможных). У части подростков зафиксированы пассивная позиция и эгоцентричные установки.

Проведенный анализ осуществления патриотической работы в МКОУ «СОШ №1 пос. им. К. Либкнехта» позволяет сделать вывод, что данная работа осуществляется на должном уровне с использованием разнообразных форм и направлений патриотической работы через внеурочную деятельность: патриотические акции, лекции, встречи с ветеранами боевых действий и участниками СВО, классные часы, конкурсы муниципального, регионального и всероссийского уровней. Но помимо традиционных мероприятий необходимо введение нового формата с целью развития более высокого уровня патриотизма и любви к Отечеству. Как показывают исследования, именно такие интерактивные формы, как дискуссии, интервью и дебаты, способствуют эффективному формированию гражданской идентичности школьников [3]. В связи с этим возникает идея создания дискуссионного клуба «My Motherland».

Клуб задуман как серия из шести внеурочных занятий, каждое продолжительностью 40 минут (таблица 1). Занятия проводятся раз в две недели во второй половине дня. Участвуют школьники 8-9 классов с уровнем языка не ниже A2 (Elementary). Основная цель – формирование устойчивого чувства патриотизма через осмысленное выражение любви к Родине на английском языке.

Задачи клуба:

· расширить лексический запас по темам «Родина», «Культура», «История», «Героизм»;

· развить умение вести дискуссию, аргументировать свою позицию;

· научить представлять Россию и её достижения на английском языке;

· создать ситуацию успеха, в которой каждый участник почувствует гордость за свою страну и личную сопричастность к её настоящему и будущему.

Тематический план выглядит следующим образом:

1. «Motherland» and what does it mean for me? – обсуждение понятия Родины; чтение и анализ коротких текстов-размышлений британских и российских подростков о родных местах.

2. Russia and its Symbols. – работа с государственной и неофициальной символикой (берёза, матрёшка, Кремль, космос); мини-проекты «My personal symbol of Russia».

3. Heroes among us. – чтение адаптированных биографий А. Невского, Ю. Гагарина, врачей, работавших в пандемию; дискуссия «Can an ordinary person become a hero?»

4. Russian traditions in modern society. – обсуждение семейных традиций, праздников; сравнение с британскими обычаями; ролевая игра «Inviting an English friend to Maslenitsa».

5. My homeland. – подготовка виртуальной экскурсии на английском языке по историческим местам малой родины; запись коротких видео-гидов.

Каждое занятие строится по принципу «трёх этапов»: warming-up (активизация лексики и создание эмоционального настроя), main part (работа с текстом или проблемной ситуацией) и reflection (обратная связь, часто в форме синквейна на тему занятия).

Пример занятия: «Heroes among us».

Класс: 8-9

Учебный предмет: английский язык (внеурочная деятельность)

Тема занятия: «Heroes among us»

Тип занятия: занятие открытия нового знания

Средства обучения:

1. Раздаточный материал (карточки с именами и краткими описаниями известных людей России, адаптированный текст о подвиге лётчика-героя).

2. Онлайн-словарь Oxford Learner’s Dictionaries (https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/).

3. Интерактивная доска для фиксации лексики и визуальной поддержки дискуссии.

Оборудование:

1. интерактивная доска;

2. компьютер с колонками;

3. раздаточный материал;

4. проектор.

Цели:

Практические:

· формирование лексического навыка по теме «Heroism»;

· развитие умений чтения с пониманием основного содержания;

· развитие умений устной речи (аргументированное высказывание, участие в дискуссии);

· развитие умений письменной речи (написание мини-сочинения о герое).

Развивающие:

· развитие памяти, внимания, критического мышления, языковой догадки;

· развитие умений учащихся обобщать полученные знания, проводить анализ, делать выводы.

Образовательные:

· приобретение знаний о героях России (Александр Невский, Юрий Гагарин, современные герои);

· расширение кругозора в области истории и культуры родной страны.

Воспитательные:

· формирование чувства патриотизма и гордости за свою Родину;

· воспитание уважения к героическим поступкам соотечественников;

· развитие культуры общения и сотрудничества, уважения к иному мнению.

Задачи занятия:

1. Активизировать лексику по теме «Heroism» через игровое задание на сопоставление.

2. Прочитать адаптированный текст о подвиге и ответить на вопросы, направленные на понимание содержания.

3. Организовать дискуссию в формате «Think – Pair – Share» о возможности подвига в повседневной жизни.

4. Написать мини-сочинение «A Hero who I Admire» с использованием изученной лексики.

5. Подвести итоги занятия и провести рефлексию.

Планируемые результаты:

Личностные:

· формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою страну и её героев;

· развитие морального сознания, осознание ценности мужества и самопожертвования;

· формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению.

Предметные:

· Аудирование: учащиеся научатся воспринимать на слух и полностью понимать речь учителя и одноклассников в рамках темы.

· Говорение: учащиеся научатся строить аргументированное устное высказывание, участвовать в дискуссии, выражая и отстаивая своё мнение.

· Чтение: учащиеся научатся читать адаптированный текст с выборочным пониманием значимой информации.

· Письмо: учащиеся научатся писать короткое сочинение-рассуждение о герое с опорой на образец и изученную лексику.

Метапредметные результаты:

· умение определять понятия, устанавливать аналогии, строить логическое рассуждение и делать выводы;

· умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность со сверстниками;

· осознанное использование речевых средств для выражения своих чувств и мыслей.

Таблица 1. – Технологическая карта внеурочного занятия

Этап занятия	Вре-мя	Действия учителя	Действия ученика	УУД
1. Warming-up (введение в тему)	5 мин	Создаёт эмоциональный настрой: задаёт вопрос «Who is a hero for you?» и просит назвать 2–3 ассоциации. Подводит к теме: «Today we'll speak about heroes, both famous and everyday ones».	Отвечают на вопрос учителя, называют слова-ассоциации (strong, brave, helps people, saves lives и др.).	Актуализация имеющихся знаний (П); Выражение собственного мнения (К)
2. Main part. Активизация лексики (работа с карточками)	5 мин	Раздаёт карточки с именами известных людей России и отдельно карточки с их краткими характеристиками на английском языке. Задание: «Match the name and the description». Организует взаимопроверку в парах.	В парах соотносят имя и описание (например: Alexander Nevsky – a great prince who defended Russia from invaders; Yuri Gagarin – the first cosmonaut in the world; volunteer – a person who helps others without money). Зачитывают правильные варианты.	Контроль и коррекция в форме сличения с эталоном (Р).

3. Основная часть. Работа с текстом (чтение и обсуждение)	10 мин	3. Основная часть. Работа с текстом (чтение и обсуждение) 10 мин Раздаёт адаптированный текст о подвиге лётчика-героя (например, Николая Гастелло или героя-современника). Предлагает прочитать текст про себя и ответить на 3 вопроса: 1. What characteristics make a person a hero? 2. Do you know any heroes	Читают текст. Отвечают на вопросы сначала индивидуально краткой записью в тетради, затем два-три ученика делятся ответами с классом. Слушают друг друга, дополняют.	Поиск и выделение необходимой информации в тексте; установление причинно-следственных связей (П). Формулирование высказываний в соответствии с коммуникативной задачей (К).
		from your hometown? 3. Can doing everyday work be heroic? Фиксирует на доске ключевую лексику: courage, self-sacrifice, protect, inspire.		
4. Основная часть. Дискуссия «Think – Pair – Share»	10 мин	Объясняет формат работы: сначала каждый самостоятельно записывает своё мнение по вопросу «Can an ordinary person become a hero? Give an example» (2 мин). Затем обсуждение в паре (3 мин). После этого пары представляют ключевые мысли всей группе (5 мин). Фасилитирует обсуждение, поощряет использование выписанной на доске лексики.	Think: индивидуально записывают 2–3 предложения с аргументами. Pair: обсуждают в паре, выбирают самый сильный аргумент или пример из жизни (герои-врачи, спасатели, доноры, волонтёры). Share: пары по очереди представляют свои примеры, используя лексику (I think an ordinary person can be a hero, because they show courage in difficult situations…).	Умение работать в паре и группе, строить продуктивное взаимодействие, аргументировать позицию (К). Осознание ценности героических поступков в повседневной жизни (Л).
5. Reflection (рефлексия и подведение итогов)	10 мин	Предлагает написать мини-сочинение «A Hero who I Admire» (5–7 предложений) с использованием слов	Пишут мини-сочинение (имя героя, почему восхищает, какие качества	Рефлексия собственного эмоционального отношения к понятию «героизм»;

		урока. Объясняет: можно написать о герое past or present, local hero or famous person. Организует зачитывание 2–3 работ по желанию. Подводит итог: «A hero lives in everyone of us, it’s about our choice to help».	проявляет). По желанию читают вслух. Слушают заключительные слова учителя.	формирование чувства гордости за героев-соотечественников (Л).

Заключение. Апробация двух занятий в 8-м классе показала, что даже подростки с невысоким уровнем языка охотно включаются в работу, если тема эмоционально значима. Обсуждение героев и родных мест на английском языке снижает языковой барьер, так как содержание интересно и близко, а грамматические ошибки не становятся помехой коммуникации. Учитель при этом выступает не контролёром, а фасилитатором, что особенно важно в контексте воспитательных задач [5].

Классным руководителям и учителям английского языка рекомендуется:

· использовать темы патриотической направленности уже на уровне элементарной лексики (my family, my home, my favourite place);

· регулярно проводить мини-дискуссии, связывая их с календарными датами (День Победы, День народного единства, День космонавтики);

· включать проектную деятельность, результатом которой станет англоязычный продукт (буклет, плакат, видеоролик о родном крае), и демонстрировать его на школьных мероприятиях;

· поощрять сравнение культур (Россия - Великобритания), но акцент всегда ставить на ценности родной культуры, показывая её уникальность и значимость в мировом контексте.

Важно, чтобы каждое такое занятие не превращалось в формальный урок. Атмосфера доверия, возможность задать наивный вопрос, посмеяться над языковой ошибкой и вместе прийти к серьёзному выводу - вот что делает клубную форму действительно воспитывающей.

Патриотизм не передаётся через лозунги. Он рождается в размышлениях, в спорах, фантазиях, в искреннем желании представить иностранцу уникальный рассказ о непередаваемой красоте своего края. Дискуссионный клуб на английском языке «My Motherland» даёт подростку уникальную возможность – стать «дипломатом» собственной культуры, и именно в этой роли прорастает подлинная, а не показная любовь к Отечеству. Работа по патриотическому воспитанию подрастающего поколения должна быть комплексной, объединять все компоненты образовательной и воспитательной деятельности, а также

включать совместные усилия педагогов, подростков и родителей. Соединение внеурочной деятельности, иноязычной коммуникации и ценностного содержания открывает новые перспективы для воспитательной работы школы, формируя гражданина, способного достойно представлять свою страну в глобальном мире [1].

Список литературы

1. Гражданско-патриотический потенциал предмета «Иностранный язык» / Ученые заметки ТОГУ : электронное научное издание. – 2025.
2. Воевода Е.О. Воспитание патриотизма в рамках внеурочной работы на английском языке / Воевода Е.О., Фомина А.Д. Просвещение. Иностранные языки. 08.02.2024.
3. Пушкарева М.П. Организационные формы формирования гражданской идентичности школьников в обучении иностранному языку (на примере урока-интервью) // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnye-formy-formirovaniya-grazhdanskoy-identichnosti-shkolnikov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-na-primere-uroka.
4. Чернышов С.В. Технология гражданско-патриотического воспитания школьников средствами иноязычного образования // Иностранные языки в школе. – 2022. № 7. – С. 9-16.
5. Яковлева Е.С. Что значит любить Родину? Психологические аспекты патриотизма у подростков // Молодой ученый. – 2025. № 29 (580). – С. 47-52.

УДК 373.2

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Сипачева Елена Владимировна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
esipachevadongu@mail.ru

*Аннотация***.** В статье раскрывается потенциал дидактической игры как средства формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у дошкольников. Рассматриваются особенности организации игр для младших и старших дошкольников, выделяются ключевые педагогические условия их эффективности: партнёрская позиция педагога, системность и интеграция с другими видами деятельности. Показано, что в условиях субъект-субъектного взаимодействия игра позволяет моделировать ситуации нравственного выбора и присвоения ценностей.

Ключевые слова: дидактическая игра, духовно-нравственные ценности, дошкольный возраст, партнёрское взаимодействие, взаимопомощь, патриотизм.

Введение. Сегодня общество нуждается в личности, способной самостоятельно добывать знания и решать проблемы, однако приоритетным остаётся духовно-нравственное развитие ребёнка. Согласно

Указу Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809, к традиционным российским духовно-нравственным ценностям среди прочих отнесены жизнь, достоинство, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, крепкая семья, созидательный труд, взаимопомощь и коллективизм [5]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования конкретизирует задачу формирования у детей сотрудничества, взаимной поддержки и готовности к совместной деятельности [7]. Однако, как показывает анализ практики, в дошкольных организациях до сих пор преобладает репродуктивно-директивный стиль руководства игрой, что снижает развивающий потенциал дидактической игры.

Цель данной статьи – теоретически обосновать роль дидактической игры в формировании традиционных российских духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста и определить эффективные педагогические условия их реализации с учётом возрастных особенностей младших и старших дошкольников.

Основная часть. Для понимания роли дидактической игры в формировании традиционных духовно-нравственных ценностей необходимо сначала определить, какие свойства этой игры отличают её от других видов детской деятельности. Согласно определению Е. В. Карповой, дидактическая игра представляет собой разновидность игр с правилами, специально создаваемую педагогикой в целях обучения и воспитания. В отличие от свободной (спонтанной) игры, дидактическая игра содержит чёткую дидактическую цель, игровые правила и фиксированный результат, что позволяет педагогу направленно формировать у детей не только знания и умения, но и ценностные ориентиры [1].

В контексте реализации требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования социально-коммуникативное развитие ребёнка предполагает «усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности» [7]. Дидактическая игра выступает здесь уникальным инструментом, поскольку она позволяет моделировать в естественной для дошкольника форме те жизненные ситуации, в которых проявляются патриотизм, взаимопомощь, коллективизм, справедливость, милосердие и другие традиционные ценности. Именно в игре ребёнок не просто «знает о» ценности, но начинает действовать в соответствии с ней, получая эмоциональное подкрепление от совместного результата. Я. Е. Назарко отмечает, что «в процессе такой игры дети активно взаимодействуют не только со своими сверстниками, но и со взрослыми, что способствует развитию эмпатии, ответственности, взаимовыручки и других важных нравственных качеств» [4].

Вместе с тем анализ научной литературы и педагогической практики показывает, сегодня существует серьёзное противоречие. С одной стороны, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного

образования декларирует необходимость реализации субъект-субъектных отношений и личностно-ориентированной модели взаимодействия педагога с детьми. С другой стороны, в реальной педагогической практике дошкольных образовательных организаций до сих пор преобладает репродуктивно-директивный стиль руководства игровой деятельностью, при котором педагог занимает авторитарную позицию «над» ребёнком. Это существенно снижает развивающий потенциал дидактической игры, превращая её из средства свободного присвоения ценностей в формальное упражнение.

Применительно к формированию духовно-нравственных ценностей это противоречие проявляется особенно остро. Дети 3-4 лет, как показывают наблюдения, не умеют договариваться, конфликтуют из-за игрушек, игнорируют реакции сверстников, а существующие программы не дают воспитателю чёткого инструментария для целенаправленного формирования доброжелательных взаимоотношений. В старшем дошкольном возрасте, несмотря на возросшие речевые и регуляторные возможности, многие дети также демонстрируют несформированность эмпатии, неспособность к взаимопомощи и слабый контроль импульсов. Причинами этих трудностей выступают ограниченность речевых возможностей, неразвитость эмоциональной регуляции и отсутствие систематической работы по присвоению ценностей именно через игру.

Отсюда вытекает первое ключевое условие успешного формирования ценностей посредством дидактической игры – партнёрская позиция педагога. Согласно подходам Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, партнёрское взаимодействие является важнейшим принципом организации образовательного процесса, особенно в игровой деятельности, где педагог создаёт условия для проявления детской инициативы, а не подавляет её [3]. И. А. Климова утверждает, что партнерство семьи и ДОУ – это полезное для обеих сторон взаимодействие, которое основывается на уверенности, совместной работе и активном участии взрослых в процессе воспитания ребенка [2].

В практическом плане это условие означает, что педагог выступает в игре не как контролёр, оценивающий правильность действий, а как равноправный партнёр. Например, в игре «Помоги другу собрать пазл» взрослый сначала организует пары детей, затем сам становится партнёром для ребёнка, который отказывается от участия, предлагая: «Давай я буду держать детали, а ты собирать, а потом мы поменяемся». Когда ребёнок включается в игру, педагог постепенно передаёт инициативу детям. Такая стратегия позволяет включить в совместную деятельность даже самых замкнутых дошкольников и на личном примере демонстрирует ценности взаимопомощи и терпения.

Второе условие касается отбора и структурирования содержания игр на основе интеграции образовательных областей с учётом эмоционального

опыта и ведущих потребностей детей. Традиционные духовно-нравственные ценности не усваиваются изолированно – они проживаются ребёнком в целостной деятельности. Поэтому дидактическая игра должна одновременно решать задачи всех пяти образовательных областей. Как мы ранее отмечали, исследовательская деятельность не только обогащает знания детей, но и формирует важные личностные качества, которые будут полезны детям дошкольного возраста в будущем [6].

Третье условие – систематизация и поэтапность проведения игр по принципу «от простого к сложному». Формирование ценностей невозможно в течение одной игры; требуется последовательное движение ребёнка от эмоционального отклика к совместному действию, а затем к самостоятельному нравственному выбору.

С учётом вышеизложенного, содержание дидактических игр и способы присвоения ценностей должны меняться с возрастом. Для младших дошкольников (3-4 года) ведущими являются ценности, связанные с непосредственным эмоциональным общением: доброжелательность, умение делиться, способность пожалеть другого. Игры здесь строятся на сенсорном опыте, чередовании активных и пассивных действий и обязательном эмоциональном участии взрослого.

В старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) появляется возможность формировать более сложные ценности: патриотизм, служение Отечеству, историческую память. Как показывает анализ Указа Президента РФ № 809, именно на старших дошкольников должна быть ориентирована система воспитания, закладывающая основы национальной идентичности. Дидактические игры здесь могут быть интегрированы с проектной деятельностью. Ключевыми факторами такой интеграции выступают: создание развивающей предметно-пространственной среды, опора на личный опыт ребёнка, постепенный переход от игровых действий к исследовательским и продуктивным, партнёрская позиция педагога и рефлексия результатов в игровой форме.

Заключение. Таким образом, дидактическая игра выступает действенным средством формирования традиционных духовно-нравственных ценностей у дошкольников при соблюдении следующих условий: отбор содержания на основе интеграции образовательных областей; реализация партнёрской позиции педагога; систематизация игр от эмоционального сопереживания к самостоятельной кооперации; использование принципов активности, эмоциональности и коллективности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку диагностического инструментария уровня сформированности ценностей и апробацию комплексов игр в разных возрастных группах.

Список литературы

1. Карпова, Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения : популярное пособие для родителей и педагогов / Е. В. Карпова. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с.
2. Климова, И. А. Партнерство семьи и дошкольной образовательной организации в создании вариативного пространства развития ребенка / И. А. Климова // Реализация средового подхода в приобщении обучающихся к традиционным духовно-нравственным ценностям : Материалы международной научно-практической конференции, Пермь, 07–08 октября 2025 года. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2025. – С. 74-78.
3. Михайленко Н. Я. Как играть с ребёнком / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – 4-е изд., дораб. – Москва : Линка-Пресс : Обруч, 2015. – 175 с.
4. Назарко, Я. Е. дидактическая игра как средство нравственного воспитания в старшем дошкольном возрасте / Я. Е. Назарко // Ratio et Natura. – 2024. – № 3(11).
5. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 20.05.2026).
6. Сипачева, Е. В. Исследовательское обучение как фактор формирования предпосылок универсальных учебных действий детей дошкольного возраста / Е. В. Сипачева // Шамовские чтения : Сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Москва, 25 января – 03 февраля 2025 года. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2025. – С. 246-250.
7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утверждена Приказом Министерства образования и науки РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044 (дата обращения: 20.05.2026).

УДК 371.4

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ВКЛАД ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Сторожук Елена Николаевна, Святенко Анатолий Андреевич
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
storowykelena@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме патриотического воспитания детей дошкольного возраста и формирования у них гражданской идентичности в условиях дошкольной образовательной организации.
Ключевые слова: патриотическое воспитание, дошкольный возраст, гражданская идентичность, педагог, дошкольная образовательная организация.

Введение. В современном мире глобализация стирает условные границы, предлагая новые ориентиры взамен традиционных ценностей, поэтому особенно важно с ранних лет формировать у детей чувство принадлежности к своему народу, стране, культуре. Патриотическое направление в воспитании подрастающего поколения всегда было и остаётся одной из приоритетных задач государства. Сохранение и развитие страны напрямую связано с формированием у детей любви к Родине, бережного отношения к её культурно-историческому наследию и готовности вносить личный вклад в её процветание. При этом для каждого возрастного этапа должны быть подобраны соответствующие методы воспитания [3]. Именно в это время закладываются первые представления о Родине, малой родине, традициях своего народа.

Ключевая роль в этом процессе принадлежит педагогу дошкольной образовательной организации (ДОО). Через специально организованную деятельность, личный пример и создание воспитывающей среды воспитатель помогает малышу осознать себя частью большого сообщества – гражданина своей страны.

Цель статьи – раскрыть методы и формы патриотического воспитания в ДОО, показать вклад педагога в формирование гражданской идентичности дошкольников.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования патриотическое направление воспитания предусматривает следующие целевые ориентиры: к трём годам проявление ребёнком привязанности к близким людям и бережное отношение к живому, а к концу дошкольного возраста – проявление любви к малой родине, наличие представлений о своей стране России, испытание чувства привязанности к родному дому, семье и близким людям. [2].

Основная часть. Гражданская идентичность (гражданское самосознание) – осознание гражданами Российской Федерации своей принадлежности к Российскому государству, российскому народу, обществу, ответственности за судьбу страны, готовности вносить личный вклад в её развитие, необходимости соблюдения прав, свобод и обязанностей граждан, а также приверженность традиционным российским духовно-нравственным и культурно-историческим ценностям. [1].

У дошкольников она формируется через:

– любовь к семье, дому и детскому саду;

– привязанность к родному городу, краю;

– первые представления о стране, её символах и выдающихся деятелей России;

– знакомство с культурой народов России, с государственными праздниками и их историей;

– приобщение к культурному наследию;

– любовь к природе родного края, уважение к защитникам Отечества и гордость за историческое прошлое своей великой страны.

Гражданская идентичность в дошкольном возрасте – не набор заученных фактов, а целостное переживание связи с окружающим миром, которое рождается из повседневных впечатлений, эмоций и совместных действий. Разберём её компоненты через призму детского опыта – так, как они реально проявляются в жизни ребёнка 3–7 лет.

Эмоционально-чувственный фундамент: «Мне здесь хорошо». Это базовый слой, на котором строится всё остальное. Он формируется через ощущение безопасности, тепла и принятия в ближайшем окружении. Проявления у ребёнка:

– радость от совместных семейных традиций (например, печь блины на Масленицу);

– чувство гордости, когда воспитатель хвалит за помощь другу;

– эмоциональный отклик на музыку (колыбельные, народные песни, гимн);

– сопереживание героям сказок, где побеждает добро и справедливость;

– удовольствие от прогулок по знаковым местам города (парк, площадь, памятник).

Когнитивно-образный компонент: «Я знаю и представляю». Дошкольник познаёт мир не через абстрактные понятия, а через образы, символы и истории. Его гражданская картина мира складывается из ярких впечатлений. Что осваивает ребёнок:

– узнаёт флаг, герб, слышит гимн – связывает их с праздником, торжественностью;

– запоминает названия главных городов (Москва, Донецк), ассоциируя их с картинками или поездками;

– понимает, что Россия – большая страна, где живут люди разных национальностей, и это нормально и интересно;

– усваивает простые нравственные правила: «помогай слабым», «уважай старших», «береги природу»;

– через сказки и мультфильмы осваивает архетипы героя, защитника, труженика.

Особенность: знания носят ситуативный характер – ребёнок вспоминает о символах страны, когда видит их, а о Родине – когда идёт на праздник или слушает рассказ воспитателя.

Старший дошкольный возраст знаменует собой важный этап в развитии патриотического сознания ребёнка. В это время любовь к Родине начинает воплощаться в конкретных действиях: желании помогать окружающим, заботиться о своём дворе, группе детского сада, родном городе. Параллельно у детей укрепляются основы нравственности –

развивается способность сопереживать другим, формируется чувство собственного достоинства и осознание своей причастности к большому миру вокруг.

Поведенческо-деятельностный компонент: «Я могу и хочу участвовать». Идентичность укрепляется через практические действия, в которых ребёнок через маленькие поступки чувствует свою значимость. Типичные проявления:

– помогает украсить группу к Дню Победы, рисует открытку ветерану;

– участвует в народных играх (лапта, горелки), осваивая традиции через движение;

– ухаживает за цветником во дворе детского сада, понимая: «это наше, мы за него отвечаем»;

– исполняет роль в театрализованном представлении по мотивам русских сказок;

– делится игрушкой, уступает место – реализует нормы коллективного поведения.

Ценностно-нравственный стержень: «Это правильно». В дошкольном возрасте закладываются базовые ориентиры, которые позже станут основой гражданской позиции. Какие ценности усваиваются:

– уважение к семье, старшим, традициям;

– гордость за достижения страны (космос, спорт, искусство) на доступном уровне;

– сочувствие к тем, кто нуждается в помощи;

– бережное отношение к природе как к общему дому;

– понимание, что «своё» нужно защищать (свою семью, свой двор, свою страну).

Культурно-символический код: «Я понимаю знаки нашего мира». Ребёнок учится «читать» символы, которые объединяют людей в одну общность. Знаковая система для дошкольника:

– государственные символы (флаг, герб, гимн) как атрибуты праздника;

– народные промыслы (гжель, хохлома, дымковская игрушка) – красота «нашего» стиля;

– фольклор (сказки, песни, пословицы) – мудрость народа;

– памятные даты (День Победы, День народного единства) – общие переживания;

– архитектурные и скульптурные образы (Кремль, монумент «Освободителям Донбасса», мемориальный комплекс «Саур-Могила») – визуальные маркеры Родины.

Пространственно-временная локализация: «Где и когда я живу». Формирование идентичности требует осознания своего места в мире и истории. Этапы освоения:

– «Мой дом, моя семья» (3–4 года);

– «Мой двор, мой детский сад, мой город» (4–5 лет);

– «Моя страна – Россия» (5–7 лет);

– элементарное представление о прошлом («бабушка рассказывала», «это было давно») и настоящем.

Ребёнок выстраивает личную карту принадлежности – от комнаты до огромной страны.

У дошкольника гражданская идентичность существует как динамичная система:

– эмоции дают мотивацию («мне нравится быть здесь»);

– образы создают картину мира («я знаю, как выглядит моя страна»);

– действия закрепляют опыт («я могу помочь»);

– ценности задают ориентиры («это хорошо, а это плохо»);

– символы объединяют («эти знаки – наши»);

– пространственно-временные связи дают ощущение стабильности («я живу здесь и сейчас, но есть и прошлое»).

Эта система не статична – она растёт вместе с ребёнком, обогащаясь новыми впечатлениями и смыслами. На помощь ребенку приходит педагог. Его задача – создать среду, где каждый компонент может развиваться естественно, через игру, творчество и живое общение.

Педагог дошкольного образования выполняет несколько взаимосвязанных функций:

1. Носитель патриотических ценностей. Личный пример воспитателя – основа воспитания. Любовь к Родине, уважение к традициям, забота о ближних, проявляемые педагогом в повседневной жизни, становятся образцом для подражания.

2. Организатор воспитывающей среды. Оформление группы в духе патриотизма: патриотический уголок в группе, фотовыставки, мини-музеи, библиотека книг о Родине.

3. Наставник и проводник. Через беседы, игры, чтение педагог помогает детям: узнавать о своей стране, понимать значение государственных праздников, осваивать традиции и обычаи народа, развивать чувство гордости за свою Родину.

4. Посредник между семьёй и ребёнком. Согласование воспитательных воздействий семьи и ДОО, вовлечение родителей в патриотическое воспитание.

5. Организатор традиций группы. Регулярные мероприятия закрепляющие патриотические ценности: утренний круг с гимном; празднование государственных и народных праздников; тематические

недели («Мой город», «Моя Родина - Россия», «Мы такие разные, но мы вместе», «Традиции и праздники России», «Защитники Отечества», «9 мая – День Победы»).

Эффективное формирование гражданской идентичности в дошкольном возрасте требует использования разнообразных методов:

1. Игровая деятельность: сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, подвижные народные игры.
2. Познавательно-исследовательская деятельность: экскурсии по родному городу, виртуальные путешествия по России, наблюдения за сезонными изменениями в природе родного края, опыты с природным материалом региона.
3. Чтение и обсуждение художественной литературы: русские народные сказки, стихи и рассказы о Родине, истории о героях Отечества, легенды и предания народов России.
4. Продуктивная деятельность: рисование, лепка, аппликация, конструирование на тему тематической недели.
5. Музыкально-художественная деятельность: слушание гимна России, народных песен, разучивание патриотических песен, знакомство с народными инструментами, участие в фольклорных праздниках.
6. Трудовая деятельность: уборка территории детского сада, озеленение участка, изготовление подарков для ветеранов, помощь младшим детям.
7. Праздники и традиции: День народного единства, Новый год, Рождество, День защитника Отечества, Масленица, Международный женский день, Пасха, День Победы, Международный день семьи.

Успешное патриотическое воспитание возможно только при согласованных действиях педагога и семьи. В качестве форм работы с родителями можно выделить: родительские собрания, совместные праздники и акции, мастер-классы, совместные экскурсии по городу и в музеи, создание семейных альбомов, консультации по организации патриотического воспитания дома.

Как отмечают Нуриева А. Р., Миннуллина Р. Ф. и Гиззатова Р. Н., старший дошкольный возраст считается сенситивным периодом для формирования любви к малой Родине. Именно в это время активно развиваются умственная, нравственно-волевая и эмоциональная сферы личности ребёнка. Поэтому так важно, чтобы рядом с дошкольником были значимые взрослые, чей пример и отношение к Родине станут основой для подражания и формирования гражданской позиции [4].

Эффективность патриотического воспитания во многом зависит от личных качеств самого педагога и его профессиональных компетенций таких как: любовь к Родине и уважение к её истории; знание народных традиций и культуры; доброжелательность и эмпатия; терпение и

тактичность; культура общения и речи; владение методами патриотического воспитания и другие.

Педагог в ходе своей работы часто сталкивается с трудностями в процессе формирования патриотических ценностей у дошкольников. Рассмотрим проблемы и пути их решения.

1. Уровень сформированности патриотических качеств у детей не одинаков. В данной ситуации педагог учитывает индивидуальные особенности и организует задания для детей разного уровня сложности.

2. У детей часто ограниченные представления о своей стране, родном городе. Чтобы заполнить эти пробелы педагог должен воспользоваться интерактивной формой работы, которая превратит усвоение информации в увлекательный процесс.

3. Отсутствие у дошкольников понимания значимости традиций во время празднования государственных и народных праздников. В этом случае педагог может привлечь детей к подготовке и проведению праздничных мероприятий. Тем самым дать возможность ребенку окунуться в праздничную атмосферу и стать активным участником процесса.

4. Наблюдаются различия в представлениях семьи и воспитателя к формированию патриотических чувств у ребенка. Для устранения возникших противоречий достаточно наладить диалог с родителями и обсудить единые воспитательные принципы.

Заключение. Воспитание любви к Родине в дошкольной организации – это систематический и целенаправленный процесс формирования у детей дошкольного возраста патриотических чувств и уважительного отношения к своей стране, начиная с самого близкого окружения (семья, детский сад) и постепенно расширяя горизонты детского восприятия. Педагог в данном процессе выступает главным проводником ценностей. Именно благодаря его продуманной образовательной деятельности, личному примеру и тесному взаимодействию с семьями воспитанников, он помогает детям ощутить связь с историей и культурой народа, почувствовать гордость за страну, а также заложить основы гражданской позиции.

Когда патриотические ценности становятся частью повседневной жизни ДОО, дети усваивают их надолго и легко. Главная роль в этом принадлежит педагогу. Благодаря его профессионализму, искренней приверженности к ценностям и умению вдохновлять.

Для того, чтобы процесс патриотического воспитания в учреждении стал более эффективным, необходимо: углубить работу по краеведению, наладить сотрудничество с музеями и библиотеками, обогатить процесс современными педагогическими технологиями.

Только совместными усилиями мы сможем воспитать поколение сознательных граждан, искренне любящих свою страну и стремящихся внести вклад в её развитие.

Список литературы

1. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года утверждена Указом Президента РФ от 25 ноября 2025 года № 858.
2. Зюганова, Е. В. Патриотическое воспитание дошкольников в свете Федеральной образовательной программы и ФГОС ДО / Е. В. Зюганова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 4 (503). – С. 170-172.
3. Коротаева, Е. В. Вопросы патриотически ориентированного воспитания детей дошкольного возраста: монография / Е. В. Коротаева, А. С. Андрюнина. - 2-е изд. - Москва: Директ-Медиа, 2022. - 120 с.
4. Нуриева, А. Р. Педагогическое сопровождение патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста / А. Р. Нуриева, Р. Ф. Миннуллина, Р. Н. Гиззатова // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-patrioticheskogo-vospitaniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta/viewer (дата обращения 27.05.2026).
5. Шинкарёва, Н. А. Особенности организационно- педагогических условий развития представлений о патриотизме у детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Шинкарёва, Е. А. Тарасевич. – 2021.

УДК 373.3

КАК ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СПОСОБСТВУЮТ РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тютюнник Виктория Алексеевна, Таболова Элита Солтановна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
г. Железноводск, Ставропольский край, РФ
victoriatuytuynnik0219@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется роль игровых технологий в образовательном процессе младших школьников. Рассматриваются теоретические основы использования игры как средства формирования учебной мотивации, развития критического мышления, коммуникативных навыков и социальной компетентности. На примере внедрения игровых ситуаций на уроках математики демонстрируется, как игровые методы способствуют вовлечённости детей, снижают психологические барьеры и формируют прикладные умения. Особое внимание уделяется возрастным особенностям, необходимости баланса между развлечением и обучением, а также организационным трудностям внедрения игровых технологий. В заключение подчёркивается, что систематическое применение игровых методов делает обучение личностно-ориентированным, способствует формированию ключевых компетенций и социальной адаптации учащихся.

*Ключевые слова***.** игровые технологии, начальная школа, учебная мотивация, педагогические технологии, развитие личности.

Введение. В современном образовательном процессе игровые технологии занимают важное место, особенно при работе с младшими школьниками. Педагоги всё чаще используют игру как эффективный инструмент: она не только повышает мотивацию к обучению, но и способствует всестороннему развитию личности ребёнка.

Внедрение игровых элементов в уроки – это не просто следование современным тенденциям, а обоснованная необходимость, которая учитывает возрастные особенности и закономерности психического развития детей младшего школьного возраста.

Актуальность темы связана с тем, что в начальной школе ребёнок учится не только читать и считать, но и общаться, работать с информацией, находить решения. Игровые технологии как нельзя лучше подходят для этого: они вовлекают детей в учёбу, вызывают эмоции и опираются на естественную потребность ребёнка играть.

В условиях цифровизации и новых стандартов игры на уроках помогают школьникам:

- развивать критическое мышление;
- развивать коммуникативные навыки;
- учиться работать в команде;
- осваивать универсальные учебные навыки.

В этой статье мы рассмотрим, каким образом игровые технологии способствуют развитию учебных и социальных навыков у детей младшего школьного возраста. Кроме того, мы обоснуем, почему такие методы стоит систематически применять в образовательном процессе - не от случая к случаю, а как часть продуманной учебной программы.

Основная часть. Чтобы понять, насколько полезны игровые технологии, стоит обратиться к основам детской психологии. Известный психолог Л. С. Выготский подчёркивал: игра – это главная деятельность для дошкольников и младших школьников. Он отмечал, что именно в игре ребёнок осваивает «зону ближайшего развития» - то есть учится тому, что пока не может сделать самостоятельно, но способен освоить с помощью взрослого или в сотрудничестве с другими детьми. [1, с. 62-76].

В рамках эксперимента на уроке математики во втором классе вместо традиционного решения примеров на доске была применена игровая ситуация «Магазин». Учащиеся были разделены на группы «продавцов» и «покупателей», что потребовало от них выполнения практических математических операций: подсчёта денег, выдачи сдачи и проверки чеков. [2, с. 2]. Такой подход позволил перевести абстрактные числовые значения в плоскость реальных жизненных ситуаций, способствуя формированию прикладных навыков.

Наблюдения за ходом эксперимента показали высокую вовлечённость даже тех учеников, которые ранее демонстрировали низкую социальную активность. В частности, было зафиксировано, что один из испытуемых, обычно избегавший публичных ответов, в рамках ролевой модели «кассира» проявил инициативу и начал самостоятельно усложнять математические расчёты для других участников. Это свидетельствует о снижении психологических барьеров и повышении учебной мотивации через игровую деятельность.

С взрослением детей и переходом в старшие классы меняется и роль игровых технологий в обучении. На смену привычным сюжетно-ролевым играм приходят более структурированные форматы - дидактические, настольные, компьютерные и командные. Но их ключевая функция остаётся неизменной: через увлекательную деятельность ребёнок продолжает осваивать новые знания и навыки, а также гармонично развиваться как личность. [4, с. 3-9].

Также можно отметить, что важным плюсом игры в том, что ребёнок чувствует себя активным участником процесса, а не пассивным слушателем. Он сам принимает решения, пробует, ошибается и делает выводы - а это создаёт настоящую мотивацию к учёбе. [3, с. 12].

Идеи Выготского о «зоне ближайшего развития» и роли игры находят прямое отражение в современных игровых технологиях:

- *Сотрудничество.* В командных квестах дети с разным уровнем знаний помогают друг другу: сильные объясняют, слабые пробуют новые задачи под руководством сверстников - как раз то, о чём писал Выготский.

- *Постепенное усложнение*. Цифровые платформы автоматически подстраивают уровень заданий: ребёнок не застревает на слишком сложных задачах, но и не скучает из-за слишком простых. Это соответствует идее «лестницы развития», где каждый шаг посилен, но требует усилий.

- *Переход от внешнего к внутреннему.* Сначала правила игры объясняет учитель, затем дети сами начинают их формулировать и даже придумывать новые. Так игровые действия постепенно превращаются в умственные операции - ещё один ключевой тезис Выготского.

Игры не только развивают мышление - они помогают ребёнку освоить важные социальные навыки.

- *Общение.* В командных играх дети учатся слушать друг друга, чётко излагать свои мысли и аргументировать свою точку зрения. Постепенно речь становится более структурированной, а споры - конструктивнее.

- *Работа в команде.* Совместные игровые задачи требуют договариваться, распределять роли и учитывать интересы других. Такие занятия помогают понять, что успех зависит от усилий каждого, и способствуют снижению числа конфликтов в коллективе.

- *Эмпатия.* Ролевые игры позволяют «примерить» на себя разные профессии и ситуации. Дети учатся сочувствию, начинают лучше понимать чувства и переживания других.

- *Решение конфликтов.* В игре часто возникают спорные моменты, и именно здесь ребёнок учится находить компромиссы. Важно, чтобы педагоги помогали направлять этот процесс, объясняя, что честность и уважение важнее победы.

Несмотря на все плюсы, использование игр в обучении не лишено трудностей:

- *Время.* Подготовка к игровому уроку требует больше усилий, чем обычное объяснение темы. Учителю нужно подобрать материалы, продумать роли, предусмотреть возможные проблемы.

- *Дисциплина.* Иногда дети так увлекаются игрой, что забывают об учебных целях. Важно вовремя вернуть их к сути задания.

- *Ресурсы.* Не все школы могут позволить себе качественные настольные игры или доступ к цифровым платформам. В сельских школах это особенно актуально.

- *Баланс.* Если злоупотреблять играми, они теряют образовательную ценность и превращаются в развлечение. Учитель должен чётко понимать, какую цель преследует каждая активность.

Чтобы игры действительно помогали учиться, важно грамотно вписать их в учебный процесс. Вот несколько ключевых советов:

- *Учитывать возраст и цели.* Игра должна соответствовать уровню развития детей и решать конкретные учебные задачи. Например, для тренировки счёта подойдут математические настольные игры, а для развития речи - ролевые сценарии.

- *Сочетать форматы.* Не стоит ограничиваться только цифровыми играми или, наоборот, только традиционными. Разнообразие форм (настольные, подвижные, онлайн- игры) поддерживает интерес и даёт разные виды опыта.

- *Балансировать виды работы.* Чередовать индивидуальные и групповые задания: так каждый ребёнок получит возможность проявить себя и научиться сотрудничать.

- *Обсуждать итоги.* После игры важно провести рефлексию: спросить детей, что им понравилось, что было сложно, какие выводы они сделали. Это помогает осмыслить полученный опыт и закрепить знания.

- *Помнить о цели.* Игра - не просто развлечение, а инструмент обучения. Она должна помогать достигать конкретных педагогических задач: развивать навыки, закреплять материал или мотивировать к дальнейшему изучению темы.

Заключение. Таким образом, следует отметить, что игровые технологии – это не просто модный тренд, а научно обоснованный

инструмент, способствующий всестороннему развитию младших школьников. Они помогают формировать не только учебные, но и важнейшие социальные навыки: коммуникацию, работу в команде, эмпатию и умение разрешать конфликты.

Однако для достижения максимального педагогического эффекта важно грамотно интегрировать игры в учебный процесс, учитывать возрастные особенности детей, соблюдать баланс между развлечением и обучением, а также проводить рефлексию после игровых занятий.

Несмотря на организационные трудности и ресурсные ограничения, потенциал игровых технологий в современной школе огромен. Их систематическое применение позволяет сделать обучение более мотивирующим, личностно-ориентированным и эффективным, формируя у детей не только знания, но и ключевые компетенции для жизни в обществе.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
2. Каменева, С. В. Игровые технологии на уроках математики в начальной школе : методическая статья / С. В. Каменева. – Старая Русса : МАОУ «Гимназия», 2025.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2019. – С. 12.
4. Роберт, И. В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Россия: тенденции и перспективы развития. 2021. №16-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-tsennostnye-orientiry-perspektivy-razvitiya.

УДК 373.3

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Тютюнник Виктория Алексеевна, Таболова Элита Солтановна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
г. Железноводск, Ставропольский край, РФ
victoriatuytuynnik0219@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению первоклассников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Особое внимание уделяется значению сопровождения для успешной адаптации детей к школе, формирования учебной мотивации, развития коммуникативных навыков и сохранения психологического здоровья. Описаны

ключевые задачи сопровождения: диагностика готовности к обучению, профилактика дезадаптации, развитие мотивации, формирование навыков общения и эмоциональной устойчивости. Анализируются эффективные методы работы – комплексная диагностика, индивидуальные и групповые занятия, тесное взаимодействие с семьёй, инклюзивные практики и развитие метапредметных навыков. Приводятся примеры практических форм работы, таких как «минутки общения» и «круги доверия», способствующие созданию благоприятной атмосферы в классе. Подчёркивается, что системное психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает не только успешную адаптацию, но и закладывает основы личностного роста и самостоятельности ребёнка.
Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, ФГОС НОО, адаптация к школе, учебная мотивация, взаимодействие с семьёй, метапредметные навыки, эмоциональная грамотность.

Введение. Поступление ребёнка в первый класс не только радостное, но и очень ответственное событие как для семьи, так и для школы, потому что именно в этот период закладывается фундамент отношения к учёбе, формируется учебная мотивация и развиваются навыки общения.

В современных условиях, когда начальное образование строится на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, психолого-педагогическое сопровождение становится не просто дополнительной услугой, а неотъемлемой частью образовательного процесса, так как ФГОС НОО ориентирован не только на передачу знаний, но и на развитие личности ребёнка, его способности к саморазвитию, сотрудничеству и творчеству [1].

В этом контексте психолого-педагогическое сопровождение приобретает особое значение, ведь его главная цель –это создать такие условия, при которых каждый первоклассник сможет успешно адаптироваться к школьной жизни, проявить свои способности, и сохранить психологическое здоровье .

Переход из дошкольной среды в формализованное учебное пространство сопровождается кардинальной перестройкой нейробиологических и социально-психологических механизмов регуляции поведения. В возрасте шести-семи лет происходит интенсивное созревание лобных долей головного мозга, отвечающих за произвольное внимание, планирование и тормозной контроль. Одновременно с этим ребёнок сталкивается с новым социальным статусом, изменением режима, требованиями к усидчивости и оценочной системой. Без грамотной психологической поддержки данные факторы могут спровоцировать хронический стресс, снижение познавательной активности и формирование негативного отношения к образовательному учреждению. Именно поэтому сопровождение на старте школьного обучения выступает не вспомогательным элементом, а стратегическим ресурсом обеспечения качества образования, закреплённым в нормативных документах и профессиональных стандартах педагогической деятельности.

Основные задачи психолого- педагогического сопровождения:

1. Сначала понять, готов ли ребёнок вообще к школе (диагностика уровня готовности);

2. Не дать ему «потеряться» в новой обстановке-то есть предупредить дезадаптацию;

3. Замотивировать так, чтобы учиться хотелось, а не «потому что надо»;

4. Научить общаться и работать с другими детьми-в команде ведь всё-таки проще;

5. Следить, чтобы у ребёнка было нормальное настроение и не копился стресс [2].

Сегодняшняя школа активно внедряет комплексные и индивидуальные подходы к сопровождению, так как каждый ребёнок уникален, и «универсальных» решений часто недостаточно [4].

Основная часть. Среди наиболее эффективных подходов можно выделить следующие:

1. Диагностическое сопровождение. На старте обучения проводится комплексная диагностика: психологи и педагоги оценивают не только уровень знаний, но и особенности внимания, памяти, мышления, а также эмоционально-волевую сферу. Именно диагностика на старте позволяетне просто «проверить знания», а увидеть полную картину: как ребёнок воспринимает информацию, как справляется с эмоциями, насколько развиты его внимание и память.

Современная диагностическая модель строится на принципе динамического оценивания, предполагающего не фиксацию статичных показателей, а отслеживание изменений в процессе обучения. Применяются стандартизированные методики, проективные техники, наблюдение в естественной среде и анализ продуктов деятельности. Результаты фиксируются в адаптационном профиле учащегося, который становится основой для построения индивидуального маршрута развития. Важным элементом выступает скрининг ресурсов ребёнка: выявление опорных точек, на которые можно опереться при коррекции трудностей. Это позволяет перейти от дефицитарной логики «выявления недостатков» к ресурсной модели «усиления потенциала».

2. Индивидуальные и групповые занятия. Работа школьного психолога строится как в индивидуальном формате (консультации, коррекционные занятия), так и в группах. Групповые тренинги помогают детям научиться общаться, разрешать конфликты, работать в команде. Для первоклассников особенно важны игры на сплочение и развитие эмоционального интеллекта.

В индивидуальной работе применяются когнитивно-поведенческие элементы, сказкотерапия, песочная терапия и телесно-ориентированные техники, позволяющие снять мышечные зажимы, характерные для

школьников с повышенной тревожностью. Групповые форматы организуются по принципу постепенного усложнения коммуникативных задач: от парных взаимодействий к работе в малых группах, далее к общеклассным проектам. Особое внимание уделяется формированию навыков саморегуляции через дыхательные упражнения, визуализацию и рефлексивные карточки. Все занятия строятся на принципе безопасной среды, где ошибка воспринимается как естественный этап обучения, а не как повод для осуждения.

3. Взаимодействие с семьёй. Современный подход невозможен без тесного сотрудничества с родителями. Родительские собрания, индивидуальные консультации, совместные мероприятия помогают создать единое образовательное пространство. Родители получают рекомендации по организации режима дня, поддержке мотивации и развитию самостоятельности ребёнка, таким образом, когда родители понимают, как поддержать ребёнка, адаптация проходит легче, а мотивация растёт

Эффективная семейно-школьная партнёрская модель реализуется через систему просветительских и консультативных модулей, адаптированных под запросы конкретных семей. Внедряются формы открытого диалога: родительские гостиные, совместные проектные недели, практикумы по эмоциональному коучингу. Педагоги и психологи обучают родителей принципам поддерживающей коммуникации, избеганию гиперопеки и авторитарного давления. Важным направлением становится профилактика школьного выгорания у самих родителей, поскольку тревожность взрослых напрямую транслируется ребёнку. Цифровые платформы позволяют вести непрерывный обмен наблюдениями без ожидания традиционных собраний, что повышает оперативность реагирования на изменения в поведении учащегося.

4. Инклюзивные практики. ФГОС НОО предполагает создание условий для обучения детей с разными образовательными потребностями. В классе могут учиться дети с особенностями развития, и задача сопровождения-обеспечить их успешную интеграцию, используя адаптированные программы и технологии,так как именно адаптированные программы позволяют детям с разными потребностями учиться вместе, не чувствуя себя «другими» [3].

Инклюзивное сопровождение строится на принципах универсального дизайна обучения, предполагающего вариативность форм подачи материала, гибкость оценивания и использование мультисенсорных каналов восприятия. Психолого-педагогическая команда разрабатывает адаптированные рабочие программы, учитывающие темп усвоения, допустимый уровень нагрузки и специфические способы компенсации. Обязательным элементом становится подготовка типично развивающихся сверстников к принятию различий через игровые сценарии, дискуссии о

человеческом разнообразии и практики взаимопомощи. Ресурсные специалисты проводят тьюторское сопровождение, постепенно снижая степень прямого вмешательства по мере формирования самостоятельности учащегося.

5. Развитие метапредметных навыков. Умение планировать, контролировать себя и оценивать свои действия пригодится не только на уроках, но и за пределами школы.

Формирование универсальных учебных действий интегрируется в урочную и внеурочную деятельность через технологию пошагового инструктажа, рефлексивные дневники, матрицы самооценки и критерии успешности. Дети учатся ставить учебные цели, выбирать стратегии решения задач, фиксировать прогресс и корректировать действия при неудаче. Коммуникативные метапредметные навыки развиваются через структурированные дискуссии, ролевые модели и проектное сотрудничество, где каждый участник несёт ответственность за конкретный сегмент общего результата. Когнитивные навыки усиливаются за счёт заданий на классификацию, установление причинно-следственных связей и перенос знаний в новые контексты.

В школах, где сопровождение организовано системно, отмечается снижение уровня тревожности у первоклассников, рост интереса к учёбе и уменьшение числа конфликтов в классе. Например, внедрение еженедельных «минуток общения» или «кругов доверия» способствует формированию доверительных отношений между детьми и взрослыми.

Почему это работает? В первом классе всё новое и непривычное: другие правила, незнакомые дети, строгий режим. Из- за этого ребёнок может чувствовать себя неуверенно, бояться ошибиться или остаться в стороне. А когда есть регулярное время «просто поговорить»-без оценок и заданий,-он начинает понимать: его слышат, его мнение важно.

Например, на «круге доверия» дети по очереди рассказывают, что их порадовало или расстроило за неделю. Кто- то говорит: «Мне было страшно отвечать у доски», а другие кивают: «Да, я тоже так боюсь». И сразу становится легче-ты не один, а учитель теперь знает, над чем поработать. Постепенно дети перестают прятать эмоции за грубостью или замкнутостью, учатся поддерживать друг друга, и в классе появляется атмосфера «мы вместе»

Особое внимание уделяется профилактике буллинга и развитию эмоциональной грамотности. Дети учатся распознавать свои и чужие эмоции, выражать их конструктивно, что положительно сказывается на атмосфере в коллективе.

Понимаете, в начальной школе дети ещё не всегда понимают, что чувствует другой человек: почему одноклассник вдруг заплакал, почему кто- то злится или обижается. Когда им объясняют, как «читать» эмоции и что делать с собственными переживаниями, они меньше дерутся, меньше

дразнятся и начинают поддерживать друг друга. Например, если ребёнок знает, что его шутка может сильно задеть другого, он, скорее всего, подумает дважды-и выберет что- то более дружелюбное. А если сам расстроен, то вместо крика сможет сказать: «Мне обидно»-и это уже шаг к решению проблемы без конфликтов.

Системность сопровождения обеспечивается постоянным мониторингом динамики адаптации. Промежуточная диагностика позволяет корректировать индивидуальные маршруты, заменять неэффективные формы работы и своевременно подключать узких специалистов при выявлении стойких трудностей. Важным условием устойчивости результатов выступает непрерывное профессиональное развитие педагогов и психологов, работающих с первоклассниками. Регулярные супервизии, междисциплинарные консилиумы и обмен методическими практиками формируют единое понятийное поле, исключающее разнонаправленные воздействия на ребёнка. Этические принципы конфиденциальности, добровольности и ненанесения вреда остаются незыблемой основой любой формы психолого-педагогического взаимодействия.

Заключение. Таким образом, психолого- педагогическое сопровож дение первоклассников в условиях ФГОС НОО представляет собой динамичную систему, объединяющую усилия педагогов, психологов и родителей. В центре этой системы всегда находится ребёнок с его уникальными потребностями, интересами и возможностями. Именно такой комплексный подход позволяет не только обеспечить успешную адаптацию детей к школьной жизни, но и заложить основы их личностного роста, самостоятельности и готовности к обучению на протяжении всей жизни.

Перспективы развития данного направления связаны с внедрением доказательных методик, цифровых инструментов мониторинга психологического состояния и расширением сетевого взаимодействия образовательных учреждений с профильными центрами. Устойчивая психолого-педагогическая поддержка на старте школьного обучения выступает гарантией сохранения здоровья подрастающего поколения и формирования общества, способного к осознанному сотрудничеству, эмпатии и непрерывному развитию.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2024 год. – Москва: Просвещение, 2024.
2. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Р. В. Овчарова; под ред. И. В. Дубровиной. – Москва: Академия, 2020.

3. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации: учебно-методическое пособие / Е.А. Быкова, С.В. Истомина [и др.]. – 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2026.
4. Программа психологического сопровождения ФГОС НОО: рабочая программа. (Здесь город не указывается – это внутренний документ образовательной организации, а не печатное издание с выходными данными.)

УДК 372.878

ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ МУЗЫКИ

Униковская Анжела Николаевна, Коновалова Мария Андреевна, Чечеткина Алина Игоревна, Пряхина Дарьяна Хамидовна
БУ ПО «Нижневартовский социально-гуманитарный колледж»,
г.Нижневартовск, ХМАО-Югра, РФ
unikovskaya.an@yandex.ru

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования традиционных семейных ценностей у младших школьников в условиях кризиса современной российской семьи. Автор анализирует нормативно-правовую базу, психолого-педагогическую литературу и определяет младший школьный возраст как сенситивный период для воспитания уважения к родителям, любви, верности и взаимопомощи. Раскрывается потенциал интегрированного урока музыки как эффективного инструмента перевода нравственных категорий в область личностных смыслов через механизм эмоционального проживания. Представлены конкретные тематические модули и замыслы уроков, направленные на формирование семейных ценностей в рамках программы по музыке.
Ключевые слова: традиционные семейные ценности, младшие школьники, интегрированный урок музыки, нравственное воспитание.

Введение. Актуальность проблемы формирования традиционный семейных ценностей у младших школьников обусловлена глубоким кризисом современной российской семьи, сопровождающимся сменой ценностных ориентиров. В условиях трансформации социокультурной среды существует объективная потребность в сохранении и передаче подрастающему поколению базовых традиционных семейных ценностей (уважение к старшим, любовь, верность, взаимопомощь, почитание рода).

Основная часть. В России вопросы, связанные с семейными ценностями, регулируются различными государственными законами и документами: Конституция РФ, Семейный кодекс РФ, национальный проект «Семья». Также в 2025 году правительство утвердило Стратегию действий по реализации семейной и демографической политики до 2036 года, в которой обозначаются проблемы «снижения значимости института

семьи», «ослабления традиционных семейных ценностей» и «распространения деструктивных идеологий».

Учебно-воспитательный процесс современной начальной школы также базируется на положениях ряда государственных документов: Закона «Об образовании», «Государственном образовательном стандарте начального общего образования», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». В последнем сказано: «Семейная культура – это осознание безусловной ценности семьи как первоосновы нашей принадлежности к народу, Отечеству; понимание и поддержание таких нравственных устоев семьи, как любовь, взаимопонимание, взаимопомощь, почитание родителей, забота о младших и старших, ответственность за другого; бережное отношение к жизни человека, забота о продолжении рода» [5, с.45].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования составлен таким образом, что ориентирование нацелено на становление личностных качеств детей, где ребенок должен обладать уважением ценностей семьи и общества, а также проявлять готовность к самостоятельной деятельности и нести ответственность за поступки перед обществом и семьей [8].

Проблема формирования семейных ценностей у детей младшего школьного возраста давно и продуктивно разрабатывается в психологии и педагогике. Анализ научной литературы свидетельствует о том, что психологические аспекты формирования представлений о семейных ценностях у детей школьного возраста нашли отражение в трудах В.И. Петрушина, Р.С. Немова, Л.И. Божович и других авторов. В работах известных исследователей нравственного воспитания – Н.В. Архангельского, Т.П. Гавриловой, А.С. Макаренко – обосновано, что младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития нравственных представлений, в том числе и о семейных ценностях. Методические аспекты формирования представлений о семейных ценностях у обучающихся начальной школы раскрыты в научных трудах И.Ю. Мироновой и В.В. Чечет.

По мнению И.Н. Трошкиной, «семейные ценности – совокупность моральных принципов, норм и традиций, которые определяют отношения внутри семьи и передаются из поколения в поколение, формируют основу для создания здоровых и благополучных семейных отношений, способствуют укреплению семейных уз и обеспечивают стабильность семьи как социального института» [7, с.3].

Согласно А.И. Антонову и В.М. Медкову, традиционные семейные ценности представляют собой социокультурный конструкт, включающий такие элементы, как моногамный брак, многодетность, иерархия ролей (отец – глава, мать – хранительница очага), преемственность поколений и ответственность за воспитание детей [2, с.453].

В психологическом аспекте Л.И. Божович рассматривает ценности как внутренние регуляторы поведения, формирующиеся в детстве через эмоциональные связи с близкими. Семейные ценности, по её мнению, закладываются в процессе идентификации ребёнка с родителями и становятся основой нравственной личности [3, с.48].

И.А. Каиров в работах по нравственному воспитанию отмечает, что семейные ценности включают уважение к родителям, заботу о младших, верность и преемственность, и их формирование требует комплексного подхода, включая интеграцию предметов [4, с.17].

Методические аспекты раскрыты в трудах И.Ю. Мироновой и В.В. Чечет. И.Ю.Миронова предлагает использовать тематические проекты для формирования представлений о семье, где ценности раскрываются через повседневные ситуации [6]. В.В.Чечет акцентирует роль школы в компенсации дефицита семейного воспитания, предлагая интегрированные формы работы [10. с.142].

Наиболее благоприятным для целенаправленного формирования традиционных семейных ценностей является младший школьный возраст, поскольку именно в этот период начинается интенсивное осмысление ребёнком себя и своих взаимоотношений с окружающими людьми.

В возрасте 10–11 лет у ребёнка возникает новое чувство – «чувство взрослости». Подросток стремится ощутить себя равноправной частью мира старших.

Именно поэтому задача формирования интереса к истории своей семьи и семейным традициям идеально подходит для данного возраста. Такая деятельность отвечает внутренней потребности ребёнка в уважении и самоутверждении в качестве формирующейся зрелой личности.

Психолого-педагогические условия формирования представлений о семейных ценностях у детей младшего школьного возраста наиболее эффективно реализуются в рамках интегрированного урока музыки. Учитывая, что данный возраст сенситивен для усвоения социальных норм, музыкальное искусство выступает уникальным инструментом перевода абстрактных нравственных категорий (любовь, забота, верность) из области знаний в область личностных смыслов через механизм эмоционального проживания. Синтез слова, мелодии и исторического контекста в музыкальных произведениях создает целостный художественный образ семьи, что способствует развитию эмпатии и ассоциативного мышления. Через эмоциональное восприятие музыки и творческую деятельность, дети осмысливают такие понятия, как любовь к родителям, уважение к традициям, ответственность и единство семьи. Интеграция с другими предметами усиливает формирующий эффект и делает процесс обучения младших школьников более целостным и увлекательным.

В начальной школе можно использовать интегрированные уроки музыки с разными предметами: изобразительным искусством, литературой, окружающим миром, историей и технологией. Такие уроки предполагают объединение материала нескольких дисциплин вокруг определённой темы или главных понятий.

Как отмечает Э.Б.Абдуллин, интегрировать на уроке можно любые компоненты педагогического процесса: цели, принципы, содержание, методы и средства обучения. Когда берется, например, содержание, то для интегрирования в нем может выделяться любой его компонент: понятия, законы, принципы, определения, признаки, явления, гипотезы, события, факты, идеи, проблемы и т. д. [1].

Программа по музыке для начальной школы в рамках ФГОС предоставляет широкие содержательные и тематические возможности для интеграции уроков, направленных на формирование традиционных семейных ценностей [9]. Эту работу можно системно встроить в следующие модули:

1. Модуль №2 «Классическая музыка» Тема: Композиторы детям. Замысел, идея урока - "Цвети, семья, как луг цветной": музыкальные параллели между красотой природы и теплом семейного очага.

Изучение музыкальных произведений, в которых природа (полевые цветы, луга, родная земля) символизирует родной дом, семью и малую родину.

2. Модуль № 2 «Классическая музыка» Тема: Вокальная музыка. Замысел, идея урока - Образы матери и отца в музыке: воспитание благодарности и уважения к родителям.

Изучение музыкальных образов материнской любви и отцовской защиты через жанр колыбельной и героическую инструментальную музыку.

3. Модуль №1 «Народная музыка России» Тема урока: Жанры музыкального фольклора. Замысел, идея урока - Семейные праздники в зеркале музыкальных традиций: как песни и напевы хранят тепло рода.

Изучение колядок, масленичных песен и веснянок как ярких примеров календарно-обрядового фольклора. Акцент на том, что эти песни исполнялись всей семьёй, родом, общиной, укрепляя связь поколений.

4. Модуль №6: «Музыка театра и кино» Тема урока: Музыкальная сказка на сцене, на экране. Замысел, идея урока - Семейные ценности в музыкальных сказках. Как музыка в сказке рассказывает о семье?

Анализ сюжетов, где ключевыми движущими силами являются семейные ценности: любовь, верность, доверие, уважение к старшим, верность. Например, «Снегурочка» Н. Римского-Корсакова (тема послушания и любви к родителям).

5. Модуль №2 «Классическая музыка» Тема урока: Композиторы – детям. Замысел, идея урока - Музыкальные портреты родных людей: учимся любви и заботе через песни и мелодии.

Слушание и анализ фрагментов из «Детского альбома» П.И. Чайковского («Мама», «Нянина сказка», «Болезнь куклы»), сюиты «Картинки с выставки» М. Мусоргского («Балет невылупившихся птенцов»). Обсуждение, какие характеры, настроения и семейные сценки изображает композитор.

6. Модуль №2 «Классическая музыка» Тема урока: Русские композиторы-классики. Замысел, идея урока – «Родная земля – моя большая семья: образ России в музыке С.В. Рахманинова».

Знакомство с творчеством выдающегося композитора; слушание концерта; круг характерных образов (картины природы, народной жизни, истории); характеристика музыкальных образов, выразительных средств; наблюдение за развитием музыки. Связь с уроками литературного чтения, окружающего мира и изобразительного искусства.

7. Модуль №6: «Музыка театра и кино» Тема урока: Театр оперы и балета. Замысел, идея урока - Семейные ценности в балете "Щелкунчик": любовь, верность и смелость в музыке П.И. Чайковского.

Анализ сюжетов, где ключевыми движущими силами являются семейные ценности: любовь, верность, долг перед родными. Например, «Щелкунчик» П. Чайковского (тема домашнего праздника, смелости, защиты слабых).

8. *Модуль №2 Классическая музыка_Тема урока: Программная музыка. Замысел, идея урока - «Наш семейный альбом: презентация творческих проектов о любви, верности и традициях»*

Создание и демонстрация «Семейного альбома» с иллюстрациями и подписями-названиями музыкальных произведений, ассоциирующихся с каждой страницей.

Формирование семейных ценностей не выделяется в программе как отдельная тема, однако оно может и должно стать воспитательным сквозным сюжетом, органично включённым в существующие модули. Наиболее подходящими для этого являются разделы, посвящённые фольклору, отечественной музыкальной классике и личностно ориентированным темам.

Одним из ключевых механизмов воздействия интегрированного урока музыки на формирование традиционных семейных ценностей является опосредованное проживание семейных ролей и отношений. Анализируя и исполняя песни о маме, доме, родном крае, ученик идентифицирует себя с лирическим героем. Музыка мгновенно создаёт атмосферу тепла, единения или тоски по дому, а интеграция с литературой формирует многомерный образ семейного мира.

Важным инструментов воздействия интегрированного урока музыки на формирование традиционных семейных ценностей является погружение в культурный контекст и традицию. Музыкальный фольклор является «звучащей энциклопедией» народной жизни, в которой закодированы почитание родителей, трудолюбие, взаимопомощь и верность. Разучивая обрядовые и календарные песни, связанные с семейными праздниками, школьники приобщаются к многовековой преемственности поколений.

Немаловажная роль на интегрированных уроках музыки отводится коллективному творчеству. Совместное пение в хоре или игра в ансамбле требуют слаженности, умения слышать друг друга и работать на общий результат. В процессе такого творчества дети на практике осваивают взаимопомощь, уважение к роли каждого и ответственность перед коллективом, что становится проекцией на ценности семейные.

Заключение. Таким образом, интегрированный урок музыки для младшего школьника – это не занятие об искусстве, а искусство воспитания чувств и смыслов. Он предоставляет возможность перевести традиционные семейные ценности из категории абстрактных, навязанных извне правил в глубоко личную, эмоционально окрашенную и потому подлинно принятую ребенком систему внутренних ориентиров, что является фундаментом для их последующей реализации в будущей взрослой жизни.

Список литературы

1. Абдуллин, Э. Б. Теоретические и методические основы музыкального обучения в общеобразовательной школе: учебное пособие / Э. Б. Абдуллин. – Москва: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – 135 с.
2. Антонов, А. И. Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. – Москва: Изд-во МГУ, 2005. – 640 с. – ISBN 5-211-05071-4.
3. Божович, Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 45–54.
4. Каиров, И. А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания / И. А. Каиров. – Москва, 2005. – 213 с.
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: проект (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) // Вестник образования. – 2009. – № 17 (сентябрь). – URL: http://www.vestnik.edu.ru/proect.html (дата обращения: 20.05.2026).
6. Миронова, И. Ю. Духовно-нравственное воспитание школьников как ключевое требование ФГОС / И. Ю. Миронова // Дети и школа. – 2009. – URL: http://www.tulaschool.ru/teachers/57/1228 (дата обращения: 20.05.2026).
7. Трошкина, И. Н. Семейные ценности: категория, структура / И. Н. Трошкина // Философская мысль. – 2022. – № 12. – С. 1–9.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 (в редакции от 22.01.2024). – URL:https://base.garant.ru/197127/ (дата обращения: 22.05.2026).

9. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Музыка (для 1–4 классов) / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования». – Москва : ФГБНУ ИСРО, 2024. – 116 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/09/04_frp-muzyka-1-4-klassy.pdf (дата обращения: 23.05.2026).
10. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания : учебное пособие / В. В. Чечет. – Мозырь: Белый ветер, 2003. – 292 с. – ISBN 985-6732-20-5.

УДК 37.07:37.048.3.

ТРЕБОВАНИЯ К СОВЕТНИКУ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ КАК СУБЪЕКТУ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы (QRPK-2026-0007))

[1]Фетисов Александр Сергеевич, [2]Кудинова Юлия Валерьевна
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Воронежская область, РФ
[1]asfet-2011@mail.ru, [2]kudjulia@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются требования к советнику по воспитанию как к субъекту управленческой деятельности в условиях современной образовательной организации. Актуальность исследования обусловлена институционализацией должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, а также выявленным разрывом между ожидаемой эффективностью и реальной управленческой ролью данной позиции. На основе анализа научной литературы и нормативных документов выделены пять групп требований: нормативно-правовые, стратегические, функционально-деятельностные, личностно-профессиональные и этико-рефлексивные. Раскрыто содержание каждой группы: от владения управленческим циклом (анализ, планирование, организация, мотивация, контроль) до способности к аксиологической экспертизе решений и предотвращения «управленческого нарциссизма». Обосновано, что советник по воспитанию занимает особое пограничное положение между администрацией и детским сообществом, что требует от него интеграции качеств стратега, аналитика, фасилитатора и переговорщика. Сделан вывод об интегративном, уровневом и динамическом характере предъявляемых требований; их реализация возможна лишь при условии системной подготовки и рефлексивной позиции советника как полноценного управленца, а не технического организатора мероприятий.
Ключевые слова: советник по воспитанию, управленческая деятельность, субъект управления, воспитательная система школы.

Введение. В современной системе образования, подверженной интенсивным реформам и вызовам цифровой экономики, понимание сущности управленческой деятельности приобретает принципиальное значение. Управление рассматривается как процесс воздействия субъекта

управления на его объект; взаимодействие управляющей и управляемой подсистем; согласование общих целей, задач, действий между подчиненными и руководителями, как субъект-субъектные отношения [3]. С другой стороны, управление характеризуется, прежде всего, как деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации [2].

Основная часть. Управленческая деятельность в образовании представляет собой сложный, многоаспектный и целенаправленный процесс, выходящий за рамки простого администрирования. В наиболее общем виде она трактуется как совокупность последовательно выполняемых должностными лицами управленческих работ, объединенных единством цели и общностью решаемых задач, а также как система тесно связанных организационных форм и управленческих функций. При этом управленческая деятельность способствует достижению поставленных целей обучения, повышению качества предоставляемых образовательных услуг и формированию необходимых базовых знаний и умений обучающихся. Её ключевая особенность заключается в том, что она относится к наименее нормируемым видам деятельности, где конкретное содержание определяется изменчивой ситуацией и актуальными потребностями управляемого объекта.

Управленческая деятельность в сфере воспитания, являясь разновидностью педагогического менеджмента, обладает рядом фундаментальных отличий от управления обучением или административно-хозяйственной деятельностью образовательной организации. Если управление учебным процессом в значительной мере опирается на формализованные параметры оценки (успеваемость, результаты ГИА, баллы ЕГЭ), то воспитательная деятельность характеризуется пролонгированностью, нелинейностью и отсроченностью результатов, что принципиально изменяет природу управленческого воздействия.

Воспитательная система образовательного учреждения трактуется в современной науке как интегрированная совокупность составляющих ее компонентов: цели, деятельности, субъекта, отношений и освоенной среды. Управление ею, следовательно, не может быть сведено к административному регулированию или контролю исполнения планов. И.А. Орлова подчёркивает, что управление воспитательной работой – это целенаправленная деятельность всех субъектов образовательного процесса по обеспечению становления личности обучающегося, его социализации и духовно-нравственного развития [5]. Для достижения этих целей и целей развития личности необходимо особое управление воспитательным процессом, определяющее основные условия управления воспитанием и социализацией обучающихся.

Понимание особенностей управленческой деятельности в сфере воспитания требует разработки компетентностной модели субъекта управления. В исследовании И.П. Геращенко и Ю.Б. Дроботенко определены пять ключевых компетенций советника по воспитанию как управленца: личностная, психолого-педагогическая, эмпатийная, коммуникативная, управленеско-организационная [1].

Управление воспитательной деятельностью – полифункциональный и полисубъектный процесс. В нём задействованы:

а) административно-управленческий уровень – директор и его заместители, прежде всего заместитель по воспитательной работе;

б) организационно-педагогический уровень – классные руководители, педагоги-организаторы, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования;

в) детско-взрослый соуправленческий уровень – органы ученического самоуправления, детские общественные объединения, старостаты;

г) тьюторско-фасилитационный уровень – советник по воспитанию, занимающий особое пограничное положение между администрацией и детским сообществом.

Советник по воспитанию, чья деятельность регулируется Профстандартом «Специалист в области воспитания», занимает особое место в этой системе. Первичный анализ деятельности советников по воспитанию подтверждает особенности их функционала, а именно: многозадачность, поликультурность, многоаспектность. Как показано в исследовании И.В. Лебедевой и соавторов [4], деятельность советника требует чёткого определения профессионально-личностных качеств и компетенций, поскольку он выступает связующим звеном между стратегическими решениями администрации и конкретными практиками детских объединений. Стратегический статус советника определяет концептуальную идею содержания его профессиональной деятельности и профессиональных задач.

Иерархический характер взаимодействия управленческих субъектов в воспитательной сфере имеет существенную особенность: жёсткие вертикальные связи здесь часто уступают место гибким сетевым взаимодействиям. Так, советник по воспитанию не является прямым начальником для классных руководителей, однако может оказывать на них существенное влияние через методическое сопровождение, координацию и создание общего «воспитательного пространства школы».

Важнейшей особенностью управления в сфере воспитания является его средообразующая функция. Как неоднократно подчёркивается в научной литературе, управление воспитательной системой – это не только управление людьми и процессами, но и управление средой, в которой эти люди живут и действуют. Воспитательный потенциал образовательной

организации определяется рядом условий: специально созданная среда, педагогические кадры, связи с работодателями, социальными партнёрами.

Современный управленец в сфере воспитания должен уметь проектировать воспитывающую образовательную среду и управлять её развитием. Это предполагает: анализ наличной среды и её влияния на личностное становление обучающихся; выявление дефицитов и ресурсов среды; разработку проектов по преобразованию среды (создание школьных музеев, медиа-центров, волонтёрских отрядов, коворкинг-зон для детских инициатив); интеграцию ресурсов внешней среды (культурные, спортивные учреждения, общественные организации, предприятия) в воспитательное пространство школы.

Управленческая деятельность в сфере воспитания представляет собой специфический вид педагогического менеджмента, кардинально отличающийся от управления обучением или административно-хозяйственной деятельностью. Её ключевые особенности – невозможность жёсткой регламентации, отсроченность и нелинейность результатов, полифония субъектной позиции, средообразующий характер воздействия – требуют от субъекта управления особых личностных и профессиональных качеств.

Советник по воспитанию, являясь ключевой фигурой современной управленческой структуры школы, должен соединять в себе качества стратега, аналитика, фасилитатора и переговорщика. Его деятельность регулируется профстандартом «Специалист в области воспитания» [6] и иными нормативными документами, однако реальная эффективность управления воспитанием определяется не столько соблюдением формальных норм, сколько рефлексивной культурой, эмпатийной позицией и способностью к мягкому, опосредованному воздействию на воспитывающую среду.

Введение в штатное расписание российских школ должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями стало значимым шагом в институционализации воспитательной функции образования. Однако первоначальная практика выявила разрыв между ожидаемой эффективностью и реальной ролью советника. Часто эта позиция интерпретируется как технический организатор мероприятий или «помощник завуча по воспитательной работе», что сужает потенциал должности. Преодоление этого разрыва возможно только при условии концептуализации советника как полноценного субъекта управленческой деятельности принимающего стратегические и оперативные решения, несущего ответственность за результат воспитательной системы школы.

Под субъектом управленческой деятельности в педагогике понимается индивид или группа, обладающие: а) целеполаганием в рамках своей компетенции; б) способностью к преобразованию управленческой

ситуации; в) рефлексией собственных действий; г) ответственностью за результаты. Требования к такому субъекту носят многоуровневый, иерархический характер и могут быть классифицированы по следующим основаниям: нормативно-правовому, функционально-ролевому, компетентностному, личностно-профессиональному и этико-рефлексивному.

1) *Нормативно-правовые требования как базовый контур управленческих полномочий*. Советник должен не просто знать нормативно-правовые документы, но и использовать их как инструменты управления – обосновывать изменения в рабочей программе воспитания, аргументировать перед директором необходимость выделения ресурсов на детские инициативы, защищать правовые основания для создания органов ученического самоуправления. Таким образом, нормативная компетентность становится фундаментом его управленческой легитимности.

2) *Стратегические требования: целе-ценностное управление воспитанием.* Советник по воспитанию стоит перед необходимостью синхронизировать три уровня целей: государственный уровень (формирование российской идентичности, традиционных ценностей); уровень образовательной организации (миссия школы, программа развития); уровень детского сообщества (актуальные интересы, запросы, проектные инициативы).

Отсюда вытекают требования к способности к стратегическому целеполаганию:

1. Владение методологией проектирования воспитательной системы. Советник должен не просто планировать мероприятия на четверть, а участвовать в разработке (или самостоятельно разрабатывать) концепцию воспитательной системы школы как подсистемы общего управления, что включает: проведение проблемно-ориентированного анализа текущей воспитательной среды, определение «точек роста», формулировку измеримых воспитательных результатов (не только «дети участвовали», но и «сформированы следующие личностные качества»).

2. Интеграция аксиологического компонента в управленческие решения. Советник обязан обеспечивать, чтобы каждое управленческое действие (распределение обязанностей в детском объединении, выбор формы мероприятия, взаимодействие с родителями) транслировало ценности уважения, ответственности, взаимопомощи, что требует от него умения проводить аксиологическую экспертизу собственных решений: «Не противоречит ли мой приказ или распределение ролей декларируемым ценностям?».

3. Построение «дорожной карты» воспитательной работы на 1–3 года. Как субъект управления, советник должен прогнозировать развитие

детского самоуправления, этапы внедрения новых форматов (например, школьные медиа, волонтерский отряд), ресурсное обеспечение. Здесь требуется навык стратегического планирования с учетом внешних вызовов (изменение нормативной базы, социальный заказ родителей).

3) *Функционально-деятельностные требования: управленческий цикл в работе советника.* Управленческая деятельность, независимо от сферы, описывается классическим циклом: анализ → планирование → организация → мотивация → контроль → коррекция.

- Аналитико-диагностическая функция. Советник обязан владеть методами педагогической диагностики: анкетирование, фокус-группы, SWOT-анализ воспитательной среды, мониторинг уровня сформированности личностных результатов (по ФГОС).

- Планово-прогностическая функция. Разработка планов разных горизонтов: оперативных (месяц), тактических (полугодие), стратегических (год). Советник должен владеть технологией сетевого планирования, особенно при реализации межведомственных проектов.

- Организационно-координационная функция. Это ядро управленческой деятельности советника, в которое входят организация горизонтальных связей: между классными руководителями (чтобы транслировать воспитательные инициативы), детскими объединениями (чтобы избежать дублирования и конкуренции), социальными партнерами (спонсоры, НКО, вузы). Вертикальная координация: выстраивание каналов «ученическое самоуправление → советник → заместитель директора по ВР → директор». Советник должен уметь «переводить» запросы детей на управленческий язык (ресурсы, сроки, ответственность) и «переводить» решения администрации в понятные детям форматы. Кроме того, существенное значение имеет делегирование полномочий - способность передавать часть управленческих задач лидерам детских объединений (например, организацию школьного голосования или ведение соцсетей совета обучающихся), сохраняя за собой контроль и наставничество.

- Мотивационно-стимулирующая функция. Важным для советника является владение современными механизмами мотивации, к которым относится нефинансовая мотивация (награждение грамотами (в т.ч. на общешкольной линейке), публичное признание в медиаресурсах, присвоение символических статусов («Лидер месяца», «Волонтер года»), включение в совет по чести школы); финансовая мотивация, связанная с компетенций в области написания грантовых заявок (Росмолодежь, Фонд президентских грантов) для поддержки детских проектов; стимулирование педагогов (благодарности, представление к грамоте, общественное признание на педсоветах).

- Контрольно-оценочная функция, которая включает выбор адекватных форм контроля (не бюрократический отчет ради отчета, а мониторинг достижения воспитательных результатов),

использование портфолио достижений детских объединений как накопительной системы оценки. проведение рефлексивных процедур (после событий – «что получилось, что нет, почему?») с последующей коррекцией планов.

4) *Личностно-профессиональные требования: качества субъекта управления.* Педагогический менеджмент предъявляет специфические требования к личности управленца, работающему в среде с высокой неопределенностью. Выделим следующие значимые качества советника:

- Социальная ответственность - готовность принимать решения, последствия которых могут повлиять на психологический климат в детском коллективе, и нести за них персональную ответственность перед администрацией, детьми и родителями.

- Эмпатийность и сензитивность - способность распознавать невербальные сигналы в детских группах (противостояние, буллинг, выгорание лидеров), что позволяет своевременно корректировать управленческие воздействия.

- Рефлексивность - постоянный анализ собственных управленческих действий: «Почему я принял такое решение? Какие ценности за ним стояли? Как его восприняли дети? Не нарушил ли я субъектность ребенка?». Без этого советник рискует скатиться к авторитарному стилю.

- Стрессоустойчивость - работа советника связана с высокой интенсивностью и возможными конфликтами. Требуется умение сохранять «рабочее спокойствие» и искать конструктивные решения.

- Креативность - способность находить нестандартные ресурсы (привлечь в качестве наставника выпускника, использовать социальные сети для набора участников на проект) при ограниченном бюджете и времени.

5) *Этико-рефлексивные требования: границы и риски управленческого воздействия*

Советник по воспитанию занимает особое место в школьной иерархии: он одновременно и «начальник» для детей (в рамках деятельности объединений), и «подчиненный» для администрации, и «коллега» для педагогов. Такое положение порождает этические дилеммы.

Требование 1. Уважение автономии детского объединения. Советник не должен подменять собой выборы лидера или навязывать свое мнение под видом «давайте подумаем вместе». Управленческое решение (например, одобрить заявку на проект или отклонить) должно быть прозрачным и аргументированным, а не основанном на личных симпатиях.

Требование 2. Предотвращение «управленческого нарциссизма». Частая ошибка – советник присваивает себе достижения детей («мой проект», «моя команда»). Важно публичное делегирование успеха детским лидерам, самоустранение от лавров. В управленческом отчете должны

фигурировать не «я организовал», а «инициировано детьми, при моем сопровождении».

Требование 3. Конфиденциальность. Советник получает доступ к личной информации об обучающихся (трудные ситуации в семье, проблемы с законом), особенно если взаимодействует с комиссией по делам несовершеннолетних. Управленческая этика требует неразглашения, кроме ситуаций, прямо предусмотренных законом.

Требование 4. Рефлексия собственной власти. Советник должен периодически задавать себе вопросы: «Не злоупотребляю ли я своим положением? Слышу ли я голос тех, кто не является активистами? Не создаю ли я систему фаворитов?». Такая рефлексия может быть организована через ведение дневника управленческих решений или участие в супервизионных группах для педагогов-управленцев.

Заключение. Таким образом, управленческая деятельность в образовании не сводится к административному регулированию, а включает функциональные, системные и деятельностные аспекты, что особенно значимо для воспитательной сферы, где результаты отсрочены, нелинейны и трудно формализуемы. Выделенные группы требований – нормативно-правовые, стратегические, функционально-деятельностные, личностно-профессиональные и этико-рефлексивные – образуют иерархическую систему, в которой каждый блок дополняет и обусловливает другие. Нормативно-правовая компетентность выступает фундаментом легитимности управленческих решений советника; стратегические требования нацеливают его на долгосрочное проектирование воспитательной системы школы и согласование ценностных ориентиров государства, организации и детского сообщества; функционально-деятельностные – раскрывают полный управленческий цикл (анализ, планирование, организацию, мотивацию, контроль) в специфике воспитательной работы; личностно-профессиональные качества (социальная ответственность, эмпатия, рефлексивность, стрессоустойчивость, креативность) обеспечивают гибкость и адекватность управленческих воздействий в условиях высокой неопределённости; этико-рефлексивные требования выступают барьером против авторитарных тенденций и «управленческого нарциссизма», сохраняя субъектность детских объединений. Требования к советнику по воспитанию как субъекту управленческой деятельности носят интегративный, уровневый и динамический характер, их реализация возможна только при условии системной подготовки, непрерывного профессионального развития и рефлексивной позиции самого советника.

Список литературы

1. Геращенко И. П., Дроботенко Ю. Б. Социально-педагогический портрет советника по воспитанию: оценка профессиональных дефицитов и образовательных запросов /

И.П. Геращенко, Ю.Б. Дроботенко // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 159–187.
2. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления : учеб. пособие / И.Ф. Исаев. – Белгород : Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1997. – 142 с.
3. Кричевский И. Ю. Управление школьным коллективом / И.Ю. Кирический. – Ленинград: Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1985. – 32 с.
4. Лебедева И. В., Беляева Т. К., Фефелова О. Е. Эффективные воспитательные практики советников по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями / И.В. Лебедева, Т.К. Беляева, О.Е. Фефелова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-vospitatelnye-praktiki-sovetnikov-po-vospitaniyu-i-vzaimodeystviyu-s-detskimi-obschestvennymi-obedineniyami (дата обращения: 01.05.2026).
5. Орлова И. А. Управление воспитательной работой в общеобразовательной школе / И.А. Орлова // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2025. – № 1. – С. 29–35.
6. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания»: Приказ Минтруда и социальной защиты РФ от 30.01.2023 № 53. – Москва, 2023.

УДК 373.2.

«РАСТЕМ ВМЕСТЕ: СОЦИАЛЬНЫЙ СТАРТ» - ПРОГРАММА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ»

Хайбрахманова Рамиля Рафиловна
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»,
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, РФ
r.khaybrakhmanova@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной апробации программы методического сопровождения педагогов, направленной на повышение компетентности воспитателей в области формирования социального интеллекта старших дошкольников. Раскрываются компонентная структура программы и основные методы обучения педагогов. Программа может применяться в ДОО для повышения квалификации педагогов.
Ключевые слова: социальный интеллект, старшие дошкольники, методическое сопровождение педагогов, программа «Растем вместе: социальный старт», психогимнастика, эмпатия.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в качестве приоритетной задачи выделяет развитие социального и эмоционального интеллекта ребёнка [14]. Социальный интеллект определяется как способность понимать чувства, мотивы и намерения других людей, прогнозировать последствия

социальных действий и на этой основе выстраивать эффективное взаимодействие [11]. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сензитивным периодом для формирования социального интеллекта: в этом возрасте преодолевается эгоцентризм, формируется «теория разума», интенсивно развиваются эмпатия и коммуникативные навыки, расширяется круг общения со сверстниками [7; 8].

Несмотря на нормативную закреплённость задачи, анализ практики показывает, что многие педагоги испытывают затруднения в её системной реализации. Среди основных проблем – отсутствие целостных дидактических решений, ограниченность методического арсенала (преобладание бесед и сюжетно-ролевых игр при недостаточном использовании психогимнастики и театрализации), сложности с диагностикой уровня развития социального интеллекта [2]. В связи с этим была разработана и апробирована программа методического сопровождения педагогов «Растем вместе: социальный старт». Ключевым элементом программы стало обучение воспитателей методам формирования социального интеллекта у детей, диагностика уровня развития детей выступила в качестве критерия эффективности проведённой методической работы с педагогическим коллективом.

Основная часть. Экспериментальное исследование проводилось на базе двух образовательных организаций – МБДОУ «Параньгинский детский сад №3 «Колокольчик» (экспериментальная группа, ЭГ, 26 детей старшего дошкольного возраста, 5–7 лет) и дошкольного отделения МБОУ «Портянурская общеобразовательная школа» (контрольная группа, КГ, 25 детей старшего дошкольного возраста, 5–7 лет). Исследование включало три этапа: констатирующий (сентябрь–октябрь 2025 г.) - первичная диагностика уровня социального интеллекта детей в обеих группах; формирующий (октябрь 2025 – апрель 2026 г.) - реализация программы методического сопровождения педагогов «Растем вместе: социальный старт» в ЭГ (в КГ педагоги работали в обычном режиме без специального сопровождения); контрольный (апрель–июнь 2026 г.) - повторная диагностика детей для оценки эффективности проведённой работы с педагогами. В экспериментальной группе в формирующем этапе участвовали 5 воспитателей и педагог-психолог, которые прошли обучение по программе. В контрольной группе специальная работа с педагогами не проводилась.

Для диагностики уровня развития социального интеллекта детей применялась методика «Картинки» Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной [12; 13]. Выбор данной методики обусловлен её валидностью для старшего дошкольного возраста, а также возможностью оценить различные аспекты социального познания. Методика включает четыре субтеста. Субтест 1 направлен на выявление понимания ребёнком задач и требований, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия. Субтест

2 диагностирует способность распознавать эмоциональное состояние сверстника по мимике и жестам. Субтест 3 исследует представления ребёнка о социально приемлемых способах выражения отношения к взрослому. Субтест 4 - о социально приемлемых способах выражения отношения к сверстнику. Каждый субтест оценивается от 1 до 3 баллов, максимальный суммарный балл - 12. На основе суммарного балла выделяются три уровня развития социального интеллекта: высокий (10–12 баллов), средний (6–9 баллов), низкий (3–5 баллов). Статистическая обработка данных выполнена с применением критерия Вилкоксона для связанных выборок (оценка внутригрупповой динамики в ЭГ) и критерия Манна-Уитни для независимых выборок (сравнение ЭГ и КГ на контрольном этапе) [6].

Программа разработана на основе теоретических положений о многокомпонентной структуре социального интеллекта и нацелена на формирование у педагогов пяти групп профессиональных компетенций, соответствующих компонентам социального интеллекта детей: когнитивному, эмоциональному, поведенческому, рефлексивному и социально-перцептивному [1; 3]. Программа включает 20 обучающих семинаров-практикумов для педагогов (1–2 раза в неделю, продолжительностью 45–60 минут), а также супервизию и анализ воспитательных ситуаций в режимные моменты, свободную игру и при взаимодействии с семьёй.

Содержание работы с педагогами объединено в четыре содержательных блока. Первый блок - «Я и мои эмоции» - направлен на освоение педагогами методов знакомства детей с базовыми эмоциями (радость, грусть, гнев, страх, удивление), развитие у детей умения распознавать их по мимике, жестам, интонации, а также на формирование навыков саморегуляции. Второй блок - «Я и другие» - обучение педагогов приёмам развития эмпатии у дошкольников, понимания чувств и мотивов поведения другого человека. Третий блок - «Я и мы» - формирование у педагогов навыков организации сотрудничества детей, умения договариваться, разрешать конфликты конструктивным способом. Четвёртый блок - «Я в мире» - освоение способов моделирования социальных норм и правил, проектной деятельности, ситуаций морального выбора.

Каждое занятие с педагогами строится по единой структуре - ритуал приветствия (создание положительного эмоционального фона), основная часть (демонстрация и отработка игр, этюдов, обсуждение проблемных ситуаций), рефлексивный круг (осмысление полученного опыта). Приведём примеры конкретных методов, которые осваивали педагоги для дальнейшей работы с детьми по каждому компоненту.

Для освоения методов развития когнитивного компонента педагоги обучались использованию: чтения и анализа художественных

произведений с нравственным содержанием (рассказы В. Осеевой «Волшебное слово», «Почему?», Н. Носова «На горке», «Огурцы»), бесед о причинах и последствиях поступков персонажей, моделирования проблемных ситуаций с обсуждением альтернативных решений («Что бы ты сделал на месте героя?», «Как можно было поступить иначе?»). Педагоги осваивали технику открытых вопросов, избегая готовых оценок, что стимулирует самостоятельное мышление детей [4].

Для освоения методов развития эмоционального компонента педагоги обучались проведению: психогимнастических этюдов («Изобрази эмоцию», «Зеркало», «Испорченный телефон чувств», «Скульптор и глина»), игр с пиктограммами эмоций (подобрать картинку к ситуации, составить «азбуку настроений»), упражнений «Угадай эмоцию друга», «Копилка добрых дел», «Цветок сочувствия». Эти методы направлены на распознавание мимики, пантомимики, интонации, а также на формирование способности к сопереживанию [5; 9].

Для освоения методов развития поведенческого компонента педагоги обучались организации: сюжетно-ролевых игр с социальным содержанием («Больница», «Магазин», «Путешествие», «Детский сад»), в которые вводятся специальные проблемные ситуации (конфликт из-за игрушки, необходимость помощи заболевшему персонажу, распределение ролей). Педагоги осваивали позицию включённого партнёра, а не директора, что позволяет детям самостоятельно искать выход из затруднений. Также демонстрировались игры-драматизации по мотивам сказок («Теремок», «Заюшкина избушка»), тренинги коммуникативных навыков («Комплименты», «Волшебные очки», «Рукавички») [6].

Для освоения методов развития рефлексивного компонента педагоги обучались проведению: рефлексивного круга после каждого занятия (вопросы: «Что я сегодня чувствовал?», «Что мне помогло договориться?», «Что было самым трудным?»), ведению «Дневника настроений» (ежедневная фиксация ребёнком своего эмоционального состояния с помощью пиктограмм), обсуждению итогов совместной деятельности (проектов, коллективных работ, выставок).

Для освоения методов развития социально-перцептивного компонента педагоги обучались использованию: дидактических игр «Угадай по жестам», «Интервью» (угадать профессию по движениям), «Скульптор» (один ребёнок «лепит» другого в определённую позу), театральных этюдов на невербальное общение (передать эмоцию без слов, понять настроение партнёра по его походке) [10].

Программа также включала взаимодействие с семьёй: педагоги под руководством автора программы осваивали проведение родительских практикумов («Как развивать эмпатию дома», «Игры для эмоционального интеллекта»), организацию совместных досугов (кукольный театр, проектная деятельность «Книга дружбы»), разработку памяток и

рекомендаций по поддержке социального развития ребёнка в домашних условиях. Педагоги обучались обогащению развивающей среды группы уголком эмоций (зеркало, пиктограммы, «коврик мирилок», карточки с ситуациями), картотекой дидактических игр, театральными атрибутами [8].

На констатирующем этапе в ЭГ (26 детей) высокий уровень социального интеллекта показали 4 ребёнка (15,4%), средний - 14 детей (53,8%), низкий - 8 детей (30,8%). Средний балл по группе составил 7,1. В КГ (25 детей) высокий уровень был выявлен у 3 детей (12,0%), средний - у 13 детей (52,0%), низкий - у 9 детей (36,0%). Средний балл - 6,9. Различия между группами на констатирующем этапе статистически незначимы ($p>0,05$ по критерию Манна-Уитни), что подтверждает сопоставимость выборок.

Анализ результатов по субтестам показал, что наиболее высокие показатели в обеих группах получены по субтесту 1 (понимание задач и требований взрослого): в ЭГ - 2,1 балла из 3 возможных, в КГ - 2,0 балла. Это свидетельствует о том, что дети старшего дошкольного возраста в целом неплохо ориентируются в структурированных ситуациях взаимодействия со взрослым, где требования достаточно чётко заданы. Значительно более низкие результаты зафиксированы по субтесту 2 (распознавание эмоционального состояния сверстника): в ЭГ - 1,7 балла, в КГ - 1,6 балла, и по субтесту 4 (представления о способах выражения отношения к сверстнику): 1,5 балла в обеих группах. Субтест 4 дал самые низкие средние баллы, что указывает на то, что именно взаимодействие с равным партнёром - сверстником - вызывает наибольшие затруднения у детей. Это закономерно, так как общение со сверстниками в старшем дошкольном возрасте становится всё более сложным и требует специальной педагогической поддержки [7].

После реализации программы методического сопровождения педагогов «Растем вместе: социальный старт» в ЭГ (контрольный этап) у детей произошли значительные положительные изменения. Высокий уровень социального интеллекта достигнут у 11 детей (42,3%), средний уровень сохранился у 13 детей (50,0%), низкий уровень - только у 2 детей (7,7%). Таким образом, доля детей с высоким уровнем выросла на 26,9 процентных пункта, а доля детей с низким уровнем сократилась на 23,1 процентных пункта. Средний балл по группе повысился до 9,4, прирост составил 2,3 балла. Статистическая значимость изменений подтверждена критерием Вилкоксона ($p<0,01$).

В контрольной группе за тот же период высокий уровень показали 4 ребёнка (16,0%), средний - 13 детей (52,0%), низкий - 8 детей (32,0%). Средний балл изменился незначительно: с 6,9 до 7,1 (прирост 0,2 балла). Статистически значимой динамики в КГ не зафиксировано ($p>0,05$). Сравнение ЭГ и КГ на контрольном этапе по критерию Манна-Уитни выявило статистически значимые различия ($p<0,05$) в пользу ЭГ.

Детальный анализ изменений по отдельным субтестам в ЭГ показал, что наибольший прирост достигнут по субтесту 2 (распознавание эмоционального состояния сверстника): с 1,7 до 2,4 балла (+0,7) и по субтесту 4 (представления о способах выражения отношения к сверстнику): с 1,5 до 2,1 балла (+0,6). По субтесту 1 прирост составил +0,5 балла (с 2,1 до 2,6), по субтесту 3 - +0,5 балла (с 1,8 до 2,3). Таким образом, именно те компоненты, которые на констатирующем этапе обнаружили наибольший дефицит и на развитие которых были направлены ключевые методы, освоенные педагогами в ходе программы (психогимнастика, театрализация, сюжетно-ролевые игры с конфликтными ситуациями, педагогическое сопровождение конфликтов), показали максимальную положительную динамику.

Полученные данные убедительно свидетельствуют об эффективности программы методического сопровождения педагогов «Растем вместе: социальный старт» для целенаправленного формирования социального интеллекта старших дошкольников. Наиболее значимые изменения у детей произошли в сфере взаимодействия со сверстником - той области, которая является наиболее сложной для детей данного возраста и одновременно наиболее важной для их успешной социализации. Это подтверждает теоретическое положение о том, что социальный интеллект формируется именно в реальной практике социального взаимодействия, а не только через усвоение вербальных норм и правил [11]. Повышение профессиональной компетентности воспитателей в области использования соответствующих методов привело к устойчивому развитию социального интеллекта дошкольников.

Отсутствие значимой динамики в контрольной группе показывает, что обычная образовательная практика, не имеющая специального методического сопровождения педагогов, недостаточна для целенаправленного развития социального интеллекта детей. Эпизодическое использование отдельных методов (сюжетно-ролевых игр, бесед) без системного обучения педагогов не даёт устойчивого эффекта [2]. Это подчёркивает необходимость внедрения в практику ДОО специальных программ повышения квалификации, подобных «Растем вместе: социальный старт».

Практическая значимость работы заключается в том, что программа может быть использована в деятельности старших воспитателей, педагогов-психологов, методистов ДОО для организации внутрикорпоративного обучения педагогов. Разработанные в ходе реализации программы материалы (конспекты семинаров-практикумов, картотеки дидактических игр и психогимнастических упражнений для работы с детьми, диагностический инструментарий, памятки для родителей) систематизированы в цифровой методической библиотеке и доступны для использования педагогическими коллективами.

Заключение. Экспериментальное исследование подтвердило эффективность программы «Растем вместе: социальный старт» как целостного решения в области методического сопровождения педагогов по формированию социального интеллекта старших дошкольников. Программа обеспечивает значимый прирост профессиональных компетенций воспитателей, что выражается в позитивной динамике детских показателей по всем компонентам социального интеллекта, особенно в наиболее дефицитных сферах - понимании эмоций сверстника и построении конструктивного взаимодействия с равным партнёром. Полученные результаты статистически значимы ($p<0,01$) и могут быть рекомендованы для использования в системе повышения квалификации педагогов ДОО, а также в практической работе дошкольных образовательных организаций.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении связаны с адаптацией программы методического сопровождения для педагогов, работающих с детьми младшего дошкольного возраста, для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (задержка психического развития, расстройства аутистического спектра), а также с изучением долгосрочных (отсроченных) эффектов её реализации - отслеживание уровня социального интеллекта детей после перехода в начальную школу.

Список литературы

1. Абсалямова А.В., Ган Н.Ю. Система работы по развитию социально-эмоционального интеллекта у старших дошкольников // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. - 2025. - № 4. - С. 1-7.
2. Амет-Уста З.Р., Гаврильченко В.В. Методическое сопровождение воспитателей как важная проблема дошкольного образования // Научное пространство: актуальные вопросы, достижения и перспективы развития: сб. науч. тр. по материалам XX Междунар. науч.-практ. конф. - Анапа, 2023. - С. 5-9.
3. Исмаилова Я.Д. Формирование социального и эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста // Вестник науки. - 2025. - Т. 1, № 12(93). - С. 1175-1183.
4. Комарова Т.С., Савенков А.И. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей: учебник для СПО. - М.: Юрайт, 2026. - 96 с.
5. Михалькова О.А., Щербакова О.В., Оранская Ю.С. Теоретические основы формирования социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Образование от «А» до «Я». - 2025. - № 2. - С. 48-52.
6. Пожидаева В.М., Фархшатова И.А. Развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 66-3. - С. 225-228.
7. Савенкова Т.Д. Развитие социального интеллекта дошкольников: учебник для вузов. - М.: Юрайт, 2026. - 146 с.
8. Савенкова Т.Д., Карпова С.И. Эволюция представлений о социальном интеллекте в отечественных и зарубежных исследованиях // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». - 2020. - Т. 19, № 4(46). - С. 7-18.

9. Сейтенов А.С., Аубакирова Р.Ж. Развитие «социального интеллекта» детей дошкольного возраста средствами игровых и арт-технологий // Педагогическое искусство. - 2021. - № 1. - С. 12-20.
11. Сергеева М.Г., Соколова А.С. Научно-методическое сопровождение непрерывности профессионального совершенствования педагогов // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 67-1. - С. 219-222.
12. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - 176 с.
13. Фатихова Л.Ф., Харисова А.А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие. - Уфа: Уфимский филиал МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. - 69 с.
14. Ясюкова Л.А., Белавина О.В. Социальный интеллект детей и подростков. - М.: Институт психологии РАН, 2017. - 179 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - М.: Просвещение, 2022. - 36 с.

УДК 373

АДАПТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К КОГНИТИВНЫМ ОСОБЕННОСТЯМ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Шафоростова Екатерина Евгеньевна
ГБПОУ «Донецкий политехнический колледж»,
г. Донецк, ДНР, РФ
kkkkksse@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается влияние повсеместной цифровизации на формирование личности современного школьника, анализируется феномен клипового мышления, обусловленный информационной перегрузкой и потреблением медиаконтента, и его негативное влияние на когнитивные способности. Подчеркивается несоответствие традиционных методов обучения когнитивным особенностям «цифрового поколения». Автором обосновывается необходимость трансформации педагогической деятельности: перехода от роли транслятора к роли навигатора. В качестве решения предлагается внедрение цифровых инструментов (включая ИИ и интерактивные платформы) для создания индивидуализированных образовательных траекторий, повышения мотивации и формирования у обучающихся навыков критического мышления.
Ключевые слова: цифровизация обучения, цифровая компетентность, компьютерные технологии

Введение. В современном обществе происходят значительные изменения, главной причиной которых стало повсеместное распространение цифровых технологий. В связи с этим возникает острая необходимость пересмотреть устоявшиеся подходы к воспитанию и обучению. Развитие личности в новых условиях требует создания

инновационных методик, которые учитывали бы специфику цифрового окружения и его влияние на мышление и поведение человека. Традиционные педагогические концепции уже не в полной мере отвечают вызовам времени, что делает поиск новых решений ключевой задачей для науки и образования.

Несмотря на огромный выбор программного обеспечения и онлайн- ресурсов, педагоги часто не знают, как использовать их по- настоящему эффективно. Многие учителя и преподаватели попросту не готовы к внедрению инновационных подходов – не хватает соответствующей подготовки.

Вопросы использования информационных технологий в образовательном процессе подробно освещены в трудах таких ученых и педагогов, как: В.П. Беспалько, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, И.В. Роберт, М.П. Лапчик. Их исследования направлены на изучение психолого-педагогических аспектов взаимодействия школьника с компьютером и возможностей мультимедиа-средств в достижении образовательных результатов.

Целью исследования является изучение теоретических основ и практических аспектов роли компьютерных технологий в обучении младших школьников.

Основная часть. Современные обучающие – это дети, рожденные уже в эпоху повсеместного распространения цифровых технологий, поэтому эти дети уже не могут представлять жизнь без гаджетов [8]. Ребенок уже с самого рождения погружен в цифровую среду. Сначала он видит родителей, которые используют различные гаджеты – смартфоны, планшеты, компьютеры, что формирует у малыша интуитивное понимание их важности и повсеместного использования, делая цифровую среду естественной и естественной для его развивающегося сознания. Далее, уже в дошкольном возрасте, дети становятся активными потребителями цифрового контента, просматривая мультфильмы на видео-хостингах, и они целенаправленно начинают знакомство с миром техники, превращая гаджеты в объекты для изучения и игры [3]. Так, к периоду поступления в 1 класс, ребенок уже уверенно пользуется смартфоном, может с его помощью выйти в Интернет, однако чаще всего использует его для игры. Практически каждый современный школьник обладает собственным мобильным телефоном или смартфоном [6].

С поступлением в среднюю школу роль цифровых технологий в жизни ребенка кардинально меняется в связи со сменой ведущей деятельности. Теперь школьнику важно установить взаимоотношения со сверстниками, и смартфон становится ключевым инструментом для социализации и общения. В этом возрасте дети активно осваивают социальные сети, мессенджеры и онлайн-сообщества. Гаджет перестает быть просто игрушкой и превращается в основное средство коммуникации

со сверстниками, формируя новые социальные нормы и способы взаимодействия. Учебная деятельность также начинает интегрироваться с цифровыми платформами: школьники используют интернет для поиска информации, подготовки докладов и выполнения творческих заданий. Однако на этом этапе критическое мышление еще не сформировано в полной мере, что делает подростков уязвимыми для дезинформации, кибербуллинга и других онлайн-угроз.

К старшему школьному возрасту и периоду обучения в системе среднего профессионального образования (СПО) происходит окончательная цифровая трансформация личности. Для этих учащихся гаджет – это не просто средство связи, а многофункциональный рабочий инструмент. Смартфон или планшет используется для решения сложных учебных задач, программирования, работы с графическими редакторами, ведения личных проектов и планирования будущего. В этом возрасте формируется осознанное потребление контента: молодые люди начинают различать качественные источники информации от сомнительных, учатся проверять факты и выстраивать собственную цифровую репутацию. Кроме того, цифровые технологии становятся неотъемлемой частью профориентации: они используются для поиска информации о вузах и колледжах, прохождения онлайн-курсов и подготовки к будущей профессии.

Таким образом, к окончанию школы цифровая среда для подростка становится не просто фоном жизни, а сложной экосистемой, в которой тесно переплетены обучение, общение, саморазвитие и планирование карьеры.

Учитывая фундаментальную перестройку общества и тотальную цифровизацию, традиционные методы и приемы обучения и воспитания, основанные на принципах линейности, монологичности и длительной концентрации внимания, уже не позволяют обеспечить полноценное формирование личности современного школьника. Использование гаджетов и колоссальный объем потребляемого медиаконтента (короткие видео, ленты новостей, мемы, реклама) оказывают прямое влияние на развитие психических процессов детей. Постоянная информационная перегрузка и необходимость быстро реагировать на меняющиеся стимулы приводят к формированию у подрастающего поколения так называемого клипового мышления [7]. Его суть заключается в способности воспринимать мир не как целостную картину, а как последовательность коротких, слабо связанных между собой фрагментов или «клипов». Такое мышление формируется из-за адаптации мозга к условиям, где информация подается быстро, ярко и требует мгновенной эмоциональной реакции, а не глубокого осмысления.

Вследствие формирования клипового мышления перед педагогом возникают новые, ранее не встречавшиеся в таком масштабе трудности.

Детей становится всё труднее мотивировать к обучению, так как стандартные академические задачи кажутся им скучными и неконкурентоспособными по сравнению с динамичным цифровым контентом. Педагогу сложно удерживать фокус их внимания на изучаемой теме: ученики демонстрируют быстрое утомление при работе с текстами, снижение уровня долговременной памяти и способности к аналитике. Характерной чертой становится резкое, непроизвольное переключение внимания (рассеянность), что мешает выстраиванию причинно-следственных связей и глубокому погружению в материал.

В связи с этим современному педагогу необходимо кардинально пересмотреть используемы методы и приемы, так как использование исключительно традиционных лекционных и репродуктивных форм работы становится неэффективным. Перед учителем стоит задача внедрять в образовательный процесс новые цифровые технологии, которые позволили бы адаптировать процесс получения знаний под когнитивные особенности «нового» школьника. При этом ключевая цель остается неизменной – целенаправленно формировать у детей необходимые когнитивные процессы: критическое мышление, способность к длительной концентрации, рефлексию и навыки работы с большими объемами информации, что требует от самого педагога развития новой цифровой и методической компетентности.

Внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс перестало быть элементом новаторства и превратилось в объективную необходимость, продиктованную требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов и реалиями современного информационного общества. Оптимизация обучения сегодня рассматривается не просто как повышение эффективности передачи знаний, а как комплексная трансформация всей педагогической деятельности, где ключевую роль играют цифровые инструменты. Они позволяют учителю перейти от функции транслятора информации к роли навигатора, координатора, модератора, создающего индивидуализированную образовательную траекторию для каждого ученика. В этом контексте компьютерные технологии выступают не самоцелью, а мощным средством для достижения нового качества образования, способствующего развитию познавательной самостоятельности и творческих способностей младших школьников [1].

Одним из наиболее значимых инструментов оптимизации является составление технологических карт уроков и занятий с использованием специализированного программного обеспечения. В отличие от традиционных поурочных планов, цифровая технологическая карта представляет собой динамичный документ, который позволяет наглядно структурировать урок в соответствии с требованиями ФГОС. Учитель может интегрировать в карту гиперссылки на электронные

образовательные ресурсы (ЭОР), видео- и аудиоматериалы, интерактивные задания, а также заранее прописать алгоритмы работы для разных групп учащихся. Это обеспечивает дифференцированный подход и позволяет гибко управлять учебным процессом, оперативно внося коррективы непосредственно во время занятия. Такой подход экономит время педагога на подготовку и делает урок более логичным, последовательным и насыщенным.

Практическая реализация оптимизационных задач происходит непосредственно на уроке через применение интерактивных заданий. Современные платформы предоставляют учителю конструктор для создания упражнений различного типа: от викторин и кроссвордов до сложных логических задач, что позволяет учителю контролировать темп урока, а также менять виды деятельности детей. С помощью цифровых технологий у ребят появляется возможность взаимодействовать с полученной информацией, что способствует глубокому усвоению материала за счет наглядности и интерактивности материала. Такие задания требуют от ребенка более сложных процессов, чем пассивное слушание или переписывание текста, но и анализа информации, сопоставления и классификации, сосредоточение своего внимание и другое [4].

Сегодня, изучая вопросы компьютеризации обучение, важно помнить и о технологиях искусственного интеллекта (ИИ), которые каждый день становятся все шире и мощнее. Учитель может применять ИИ как для подготовки к занятиям, так и непосредственно в учебном процессе. Например, ИИ-ресурсы позволяют учителю составлять поурочные планы, адаптируя в них и требования ФГОС, и индивидуальные особенности обучающихся, при этом экономя время учителя на подготовку. Кроме того, ИИ имеет огромную базу, что позволяет ему предлагать педагогу современные методы и приемы, которые учитель сможет применить на своем уроке. Сервисы, вроде ГигаЧат и Шедеврум могут помочь учителю в создании собственного иллюстративного материала, что также может положительно отразиться на мотивации учащихся. Сейчас нейросети способны обрабатывать огромные массивы информации, составлять таблицы, графики и схемы, предлагать собственные идеи, что значительно может уменьшить время учителя на подготовку к занятиям или заполнение документации, но не стоит забывать о том, что ответы, данные ИИ, должны проходить жесткую модерацию и верификацию перед использованием. Чрезмерное использование ИИ может снизить уровень креативности учителя, а также ослабить способность к критическому мышлению. ИИ – это не живой человек, а лишь инструмент, который способен облегчить работу педагога и экономить время, оставив его для творчества и вдохновения [1].

Повсеместно распространяется использование электронных журналов и дневников, заменяя привычную бумажную документацию. Сегодня такие платформы позволяют учителю не просто выставлять отметки и следить за успеваемостью и качеством обучения, но и оставлять комментарии для учащихся и родителей, мгновенно формировать отчеты, например, о вычитанных часах или об успеваемости конкретного учащегося. Для родителей такие платформы становятся «окном» в школьную жизнь ребенка, ведь позволяют мгновенно узнать отметки, следить за домашним заданием, а также выходить на диалог с учителем. Такая система – мост между школой и семьей, вовлекая родителей в образовательный процесс, позволяя им оказывать своевременную поддержку ребенку [4].

Отдельным мощным и универсальным инструментом компьютерного сопровождения уроков является Microsoft PowerPoint. Эта программа, несмотря на появление множества новых сервисов, остается незаменимым помощником для учителя. В школах активно применяют Microsoft PowerPoint из-за его доступности, простоте интерфейса и широким функциональным возможностям как в образовательном процессе, так и в воспитательном [2, 5].

PowerPoint позволяет учителю самостоятельно организовать познавательную деятельность и демонстрацию нового материала, собрав в одном месте всё самое необходимо, ведь PowerPoint включает в себя работу с графическими материалами, аудио- и видеоконтентом. Так, педагог может на слайдах отразить для себя полностью этапы урока, включив на каждый этап минимальный иллюстративный материал, при этом ему не нужно будет переключаться постоянно среди разных программ. Помимо этого, анимационные эффекты позволяют контролировать внимание учащихся, добавляя или убирая информацию с экрана.

Более уверенные пользователи PowerPoint могут создавать внутри программы игры с помощью анимационных эффектов и триггеров для отработки новых знаний и контроля. Встроенные инструменты позволяют по щелчку передвигать объекты, выбирать варианты ответов, «путешествовать» с помощью кнопок навигации, переворачивать картинки и многое другое. Такие игры позволяют проводить быструю актуализацию знаний или первичное закрепление знаний у всего класса, а также могут служить персональными тренажерами для детей, испытывающим трудности.

Заключение. Таким образом, использование представленных компьютерных технологий и программных ресурсов позволяет разнообразить традиционные уроки, сделав их более яркими и запоминающимися. Такая интеграция ИКТ в образовательный процесс способствует реализации деятельностного подхода, ведь ученики не

просто пассивно воспринимают информацию, а активно взаимодействуют с ней и сразу на практике применяют полученные знания, что повышает их интерес и мотивацию к учебе.

Эффективность обучения школьников и студентов напрямую зависит от умения педагога грамотно подбирать и комбинировать цифровые инструменты. В современной начальной школе компьютер перестаёт быть просто объектом изучения и превращается в эффективный рабочий инструмент, поэтому комплексное применение ресурсов для наглядной демонстрации нового материала, его последующей отработки и организации самостоятельной познавательной деятельности позволяет сформировать на уроке единое информационное пространство. Такой подход не только обеспечивает выполнение требований ФГОС, но и способствует целенаправленному формированию функциональной грамотности обучающихся, что включает в себя умение искать, анализировать и критически оценивать информацию, полученную из цифровых источников.

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с. (3)
2. Гиркин И.В. Новые подходы к организации учебного процесса с использованием современных компьютерных технологий // Информационные технологии. – 1998. – № 6. – С. 44-47. (4)
3. Денисенкова Н. С., Красило Т. А. Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации // Современное дошкольное образование. 2019 № 6 (96) с.50–57. (6)
4. Интерактивные и мультимедийные средства в предметном обучении : Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции (Белгород, 29 ноября 2018 г.), Белгород, 29 ноября 2018 года / ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования»; Ответственный редактор И.В. Трапезникова. – Белгород: ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования», 2018. – 376 с. – EDN YWJAVF.
5. Канянина Т.И. Роль информационно-коммуникационных технологий в современном школьном образовании // Педагогическое образование. – 2023. – № 3. – С. 11-15. (10)
6. Карабанова О. А., Молчанов С. В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2018, № 3 (31), с.37- 46. (11)
7. Купчинская, М. А. Клиповое мышление как феномен современного общества / М. А. Купчинская, Н. И. Юдалевич // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2019. – № 3. – С. 66–70.
8. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность: монография. – М.: Смысл, 2017–375 с. (29)

УДК 37.037:316.624

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

[1]Шеремет Елена Александровна, [2]Щурова Наталья Васильевна
Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»,
г. Старый Оскол, Белгородская область, РФ
[1]helen.sher@bk.ru, [2]shchurova74@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматривается потенциал физической культуры как многофункционального социально-педагогического инструмента профилактики девиантного поведения в образовательной среде. На основе анализа современных исследований раскрываются механизмы влияния систематической физкультурно-спортивной деятельности на ключевые сферы личности обучающегося: когнитивную, эмоционально-волевую, коммуникативную и ценностно-нормативную. Делается вывод о необходимости интеграции физической культуры в целостную систему профилактической работы образовательной организации, где она выступает не как вспомогательный, а как стратегический ресурс позитивной социализации.
Ключевые слова: физическая культура, девиантное поведение, профилактика, обучающиеся, социализация, социально-педагогический аспект, личность, ценности.

Введение. Проблема девиантного поведения обучающихся (от лат. deviatio – отклонение) остается одной из наиболее острых и социально значимых в современной российской педагогической реальности. Под девиантным поведением в контексте образовательной среды мы понимаем систему поступков, противоречащих принятым в обществе правовым и нравственным нормам, проявляющихся в форме агрессии, различных аддикций, деструктивного общения, школьной дезадаптации [5].

Статистические данные и аналитические отчеты за последнее десятилетие свидетельствуют о сохранении и трансформации девиантных рисков в молодежной среде. Отмечается устойчивая тенденция к росту и «омоложению» нехимических зависимостей (интернет- и игровая аддикция), которые, по данным исследований (А.В. Гоголева, В.Л. Малыгин), затрагивают до 20-30% подростков, формируя социальную отчужденность и эмоциональную неустойчивость [4, 8]. Сохраняется высокий уровень агрессивных проявлений, включая буллинг, который, как показывают исследования Центра социологии образования РАО (А.А. Бочавер), приобретает новые, в том числе киберформы, и остается латентным в 40-60% случаев [2]. Наркологическая статистика (Министерство здравоохранения РФ, ФСКН/ГНК) фиксирует значительную долю несовершеннолетних в общем числе лиц, впервые поставленных на учет с диагнозом «наркомания», при этом отмечается

рост потребления синтетических наркотиков и психоактивных веществ в подростковой среде [12]. Параллельно наблюдается рост проявлений аутоагрессивного поведения и суицидальных рисков среди подростков, что коррелирует с социальной неопределенностью, цифровизацией коммуникации и кризисом ценностных ориентаций [11].

Специфика современного российского общества, характеризующаяся высокой динамичностью, цифровой трансформацией всех сфер жизни, маркетизацией социальных отношений и ростом индивидуализма, создает новые вызовы. Это приводит к таким феноменам, как «кризис идентичности» у подростков, размывание традиционных агентов социализации (семья, школа), формирование клипового мышления и снижение толерантности к фрустрации. В этих условиях традиционные «запретительные» меры профилактики оказываются недостаточными и часто не достигают цели, что актуализирует поиск технологий эффективного предупреждения отклонений через развитие личности, формирование внутренних ресурсов сопротивления негативным влияниям и создание условий для здоровой социализации. В этом контексте физическая культура представляется мощным, комплексным, но не всегда в полной мере теоретически осмысленным и практически востребованным социально-педагогическим ресурсом.

Основная часть. Теоретические основы профилактического потенциала физической культуры с позиций социальной педагогики, профилактика девиантного поведения – это не просто предотвращение негативных явлений, а целенаправленный процесс формирования социально устойчивой личности, способной к саморегуляции и ответственному поведению (А.В. Мудрик) [10]. Физическая культура, будучи частью общей культуры личности и общества (В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева) обладает уникальным комплексным воздействием, затрагивающим биологические, психологические и социальные детерминанты поведения [1, 7, 9, 13].

Анализируя работы исследователей, выделим основные механизмы влияния физической культуры в социально-педагогическом аспекте:

– Регуляция психофизиологического состояния. Систематическая двигательная активность является доказанным фактором снижения тревожности, агрессивности и депрессивных состояний. Занятия физической культурой способствуют нейрорегуляторной балансировке, повышению стрессоустойчивости, что снижает вероятность импульсивных, неконтролируемых поведенческих реакций, лежащих в основе многих форм девиаций [9].

– Формирование волевых качеств и самоидентичности. Спорт и физическая культура являются «полем» для целенаправленного развития воли, настойчивости, самодисциплины. Преодоление физических нагрузок и спортивных трудностей, как отмечал П.Ф. Лесгафт, формирует

«выдержку характера» [6]. Достижение целей (улучшение результата, освоение элемента) укрепляет самооценку, формирует позитивную «Я-концепцию», что является антиподом саморазрушающего поведения.

– Интеграция в систему социальных связей и норм. Физкультурно-спортивная деятельность по своей сути является социальной практикой. Командные виды спорта, групповые занятия создают естественную среду для усвоения норм сотрудничества, взаимопомощи, уважения к сопернику и правилам. Здесь реализуется важнейший социально-педагогический принцип «единства физического и нравственного воспитания» [3, 13]. Через групповое взаимодействие у обучающихся формируются социальные компетенции, снижающие риски изоляции и асоциального поведения.

– Ценностно-смысловая ориентация. Физическая культура транслирует ценности здоровья, саморазвития, «честной игры», уважения к себе и другим. Она противостоит гедонистическим и потребительским установкам, часто ассоциируемыми с девиантными субкультурами. Л.И. Лубышева обосновала концепцию «социокультурного потенциала» физической культуры, который позволяет осваивать социальные роли и культурные образцы [7].

– Альтернативная реализация потребности в риске и острых ощущениях. Для подросткового возраста характерна поисковая активность и потребность в риске. Физическая культура (различные виды спорта, единоборства, сложнокоординационные упражнения) предоставляет легитимные, культурно одобряемые и организованные формы удовлетворения этой потребности, что является эффективной мерой профилактики делинквентного и аддиктивного поведения.

Обращаясь к педагогическим условиям для реализации потенциально-профилактических возможностей физической культуры в реальный социально-педагогический результат, выделим следующие:

1. Отказ от сугубо нормативно-результативной парадигмы в пользу личностно-развивающей. Акцент должен смещаться с выполнения разрядных нормативов на вовлеченность, удовольствие от процесса, личный прогресс.

2. Дифференциация и вариативность программ, учет интересов и возможностей разных групп обучающихся, включая тех, кто имеет низкий уровень физической подготовленности или отклонения в поведении.

3. Профессиональная компетентность педагога, который выступает не только как тренер-инструктор, но и как социальный педагог, наставник, способный к индивидуальному подходу и созданию благоприятного психологического климата в группе.

4. Интеграция усилий преподавателя ФК, классного руководителя, психолога, социального педагога в рамках единой профилактической программы образовательной организации.

5. Создание современной, привлекательной спортивной инфраструктуры как пространства позитивной социализации.

Заключение. Таким образом, физическая культура представляет собой целостный социально-педагогический феномен, обладающий значительным профилактическим потенциалом в отношении девиантного поведения обучающихся. Ее воздействие осуществляется на нескольких уровнях: биологическом (коррекция психофизиологического состояния), психологическом (формирование воли и самооценки) и социальном (интериоризация норм и ценностей, интеграция в общество). Эффективность физической культуры как инструмента профилактики многократно возрастает при ее системной интеграции в воспитательное пространство образовательной организации, когда она становится неотъемлемой частью стратегии позитивного развития личности. Дальнейшие исследования будут направлены на разработку конкретных социально-педагогических технологий на основе физической культуры для различных категорий «группы риска».

Список литературы

1. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека / В. К. Бальсевич. – Москва: Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.
2. Бочавер А. А. Буллинг как деструктивный совместный копинг школьного сообщества: новая концептуализация / А.А. Бочавер // Психология. Журнал ВШЭ. 2024. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-destruktivnyy-sovmestnyy-koping-shkolnogo-soobschestva-novaya-kontseptualizatsiya (дата обращения: 03.07.2026).
3. Варламова Н.А. Роль физической культуры и спорта в профилактике асоциального поведения молодежи и молодежного экстремизма / Н.А. Варламова, В.О. Клюшина, Ю.В. Кормилицын. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 20 (467). – С. 146-148. – URL: https://moluch.ru/archive/467/102892.
4. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика. – 2-е изд., стер. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с
5. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с. ISBN 5-7695-1782-4
6. Избранные педагогические сочинения / Лесгафт П. Ф. – Москва: Педагогика, 1988. – 400. – (Педагогическая библиотека). – URL: http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=87312.
7. Лубышева Л.И. В.К. Бальсевич основоположник отечественной онтокинезиологии/ Л.И. Лубышева // БЕРЕГИНЯ. 2013. №1 (16). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/v-k-balsevich-osnovopolozhnik-otechestvennoy-ontokineziologii (дата обращения: 03.07.2026).
8. Малыгин В.Л. Интернет-зависимое поведение у подростков: клиника, диагностика, профилактика / В.Л. Малыгин, А.Б. Искандирова, Н.С. Хомерики. – Москва: Издательство «Мнемозина», 2010. – 136 с.
9. Мифтахов А.Ф. Профилактика девиантного поведения подростков и молодежи средствами физической культуры и спорта / А.Ф. Мифтахов, К.С. Малышева,

Т.В. Корноухова // Экономика и социум. 2015. №2-3 (15). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-deviantnogo-povedeniya-podrostkov-i-molodezhi-sredstvami-fizicheskoy-kultury-i-sporta (дата обращения: 03.07.2026).
10. Мудрик А.В. Социализация человека: учебное пособие / А.В. Мудрик. – 3-е издание, исправленное и дополненное. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 624 с.
11. Положий Б.С. Интегративная модель суицидального поведения / Б.С. Положий // Российский психиатрический журнал. 2010. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnaya-model-suitsidalnogo-povedeniya (дата обращения: 03.07.2026).
12. Состояние и деятельность наркологической службы в Российской Федерации в 2021 году: Аналитический обзор. /Киржанова В.В., Григорова Н.И., Бобков Е.Н., Киржанов В.Н., Сидорюк О.В. – М.: ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, 2022. – 202 с.
13. Цекунов С.О. Физическая культура и спорт как фактор профилактики девиантного поведения молодежи // Наука-2020. 2025. №1 (75). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-kultura-i-sport-kak-faktor-profilaktiki-deviantnogo-povedeniya-molodezhi (дата обращения: 28.03.2026).

УДК 37.013.77

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: БАЛАНС РИСКОВ И ЗАЩИТЫ

Шеремет Елена Александровна
Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»,
г. Старый Оскол, Белгородская область, РФ
helen.sher@bk.ru

*Аннотация***.** В статье проводится теоретический анализ факторов, детерминирующих девиантное поведение в подростковом возрасте. Основное внимание уделяется дуалистической модели, рассматривающей девиацию как результат динамического взаимодействия факторов риска и защитных факторов. В качестве практического инструмента диагностики и проектирования профилактической работы представлена авторская матрица, систематизирующая указанные факторы по десяти ключевым сферам жизнедеятельности подростка (семейная, школьная, цифровая, досуговая и др.). Делается вывод о том, что эффективная профилактика требует комплексности: минимизации рисков и формирования жизнестойкости личности.
Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, профилактика, факторы риска, защитные факторы.

Введение. Стремительно модернизирующееся общество современности диктует более прогрессивные требования к обучению и воспитанию школьников. Ориентиры воспитательной деятельности должны быть сфокусированы на взращивание стабильной, но в тоже время

гибкой личности, учитывая напряженные социально-экономические реформации. Следовательно, изменения происходят и системе подготовки студентов, будущих педагогов и классных руководителей, в зоне ответственности которых лежит воспитание и формирование личности обучающегося. Проблема девиантного поведения подростков остается одной из наиболее актуальных в социальной, педагогической и возрастной психологии. Традиционные подходы к профилактике, фокусирующиеся преимущественно на информировании о последствиях и запретительных мерах, часто демонстрируют ограниченную эффективность [4]. Современное понимание генезиса поведенческих отклонений сместилось в сторону комплексных моделей, рассматривающих девиацию как результат сложного взаимодействия множества условий. В рамках данного подхода центральное место занимает концепция баланса между факторами риска, повышающими вероятность асоциальных поступков, и защитными факторами, выполняющими буферную функцию и способствующими нормативной социализации [8].

Основная часть. В меняющемся социокультурном контексте наблюдается отрицательная динамика зависимостей школьников (алкоголизм, наркомания и т.д.), подростковой криминальности, количества детей с нарушенными семейными связями. Интенсивная и внушительная перестройка современных ценностей дезориентирует несозревшую личность школьника, результатом чего становится то, что обучающийся оказывается в социально неблагополучной ситуации, нуждаясь в поддержке и помощи. Переходя к анализу факторов, формирующих девиантное поведение, уточним содержание самого понятия, которое в научной литературе не имеет единственной, универсальной дефиниции. Это объясняется его комплексным, междисциплинарным характером. Исследование девиаций и девиантного поведения, как междисциплинарной проблемы, представлено в большом количестве работ отечественных ученых. Интересно раскрыто это понятие с философской точки зрения Г.В. Апикяном, который такое состояние обозначает промежутком («коридором») между законностью и беззаконием, а также формой адаптации к существующим или изменяющимся условиях бытия личности и социальных групп [1].

Отметим несколько ключевых подходов к его определению, каждый из которых акцентирует разные аспекты феномена: девиантным считается поведение, которое встречается реже, отклоняясь от средненормативного или наиболее часто наблюдаемого в данной популяции. Классическое определение в русле социологии дал Я.И. Гилинский, понимая под девиантным поведением «социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам)» [4]. В этом случае ключевым критерием

становится соответствие или нарушение социальных норм (правовых, моральных, этикетных).

С клинико-психологической точки зрения, внимание акцентируется на связи поведенческих отклонений с нарушениями в психическом здоровье или личностном развитии. Девиантное поведение рассматривается как внешнее проявление внутреннего неблагополучия, психопатологии, незрелости или деформации характера [5; 6]. Г. Беккер рассматривает девиантное поведение, как результат процесса социального взаимодействия, в виде стигматизации [3]. Девиантным поведение становится в момент его определения (навешивания «ярлыка») со стороны социальных институтов или групп, обладающих властью устанавливать нормы. В итоге, можно сделать вывод, что девиация – это не качество поступка, а результат приписывания.

Мы рассматриваем девиантное поведение подростков как устойчивое, повторяющееся нарушение социальных норм (правовых, моральных, школьных), которое вызывает негативную оценку со стороны общества (семьи, школы, сверстников) и приводит к социальной дезадаптации личности, одновременно являясь для нее компенсаторным или протестным способом решения внутренних и внешних конфликтов.

Исходя из данного понимания девиантного поведения, обратимся к теоретическим моделям, объясняющим, какие условия формируют его генезис. Исторически теории девиантного поведения концентрировались на выявлении условий, деформирующих процесс социализации и подталкивающих индивида к нарушению норм. В русле теории социальной аномии (Э. Дюркгейм, Р. Мертон) девиация трактуется как следствие разрыва между общественно одобряемыми целями и институционализированными средствами их достижения, доступными индивиду [7, с. 690]. Для подростка такой разрыв может создаваться факторами риска, связанными со школьной неуспеваемостью, низким социально-экономическим статусом семьи и ощущением бесперспективности.

Теория социального научения (А. Бандура) утверждает, что девиантные модели поведения усваиваются через наблюдение, подражание и подкрепление в непосредственном социальном окружении [2]. Таким образом, ключевыми факторами риска становятся асоциальное поведение родителей, членство в девиантной группе сверстников и общая криминогенная обстановка в среде проживания.

Теория стигматизации (Г. Беккер) акцентирует роль социальной реакции. Первичное незначительное отклонение, закрепленное формальным или неформальным «ярлыком» («трудный», «хулиган»), ведет к социальной изоляции и формированию девиантной идентичности, что провоцирует вторичную, уже устойчивую девиацию [3]. Факторы

риска, связанные с отвержением в школе или цифровой среде (кибербуллинг), создают почву для такого сценария.

Теоретический анализ защитных факторов, показал, что переход к парадигме психологической устойчивости в конце XX века сместил фокус научного поиска на условия, которые позволяют подросткам, несмотря на наличие рисков, успешно адаптироваться. Фундаментальный вклад в эту область внесли исследования М. Раттера, доказавшие, что такие внутренние и внешние ресурсы, как позитивная самооценка, поддерживающие отношения со взрослым и социальная компетентность, выступают мощным буфером против неблагоприятных обстоятельств [8].

Теория социальных связей Т. Хирши прямо описывает механизм защитного действия. Сильная привязанность к просоциальным родственникам и учителям, вовлеченность в традиционные виды деятельности (учёба, спорт), приверженность общепринятым целям и вера в моральную значимость норм создают прочную связь индивида с обществом, делая девиацию психологически непривлекательной и невыгодной [10].

Экосистемная теория У. Бронфенбреннера дает структурное понимание, где должны формироваться эти защиты. Развитие ребенка происходит в системах (микро-, мезо-, экзо-, макро-). Защитные факторы наиболее эффективны, когда они согласованно поддерживают подростка на всех уровнях: от теплых отношений в семье (микросистема) до позитивной государственной молодежной политики (макросистема) [9]. Этот подход обосновывает необходимость комплексности мер профилактики, затрагивающих все сферы жизни.

Синтез представленных теоретических подходов позволяет структурировать факторы по ключевым сферам детерминации. В таблице 1 представлена авторская матрица, где основные факторы риска противопоставлены антагонистическим защитным факторам.

Представленная систематизация объединяет факторы риска и защиты девиантного поведения подростков по десяти ключевым сферам (семейные, индивидуально-психологические, школьные, социально-средовые, групповые, ценностно-нормативные, досуговые, цифровые, биопсихологические, правовые). Данная структура демонстрирует, что девиантное поведение является результатом кумулятивного эффекта факторов риска при одновременном дефиците защитных факторов, что обосновывает необходимость комплексной, а не монофакторной профилактики.

Таблица 1 – Матрица факторов, влияющих на вероятность возникновения девиантного поведения у подростков

Факторы	*Факторы риска (способствующие девиации)*	*Защитные факторы (препятствующие девиации)*
Семейные	конфликты, насилие, безнадзорность или гиперопека, асоциальность родителей.	эмоциональная близость, поддержка, оследовательное воспитание, позитивный пример.
Индивидуально-психологические	низкая самооценка, импульсивность, низкая стрессоустойчивость.	адекватная самооценка, самоконтроль, развитые навыки совладания.
Школьные	неуспеваемость, конфликты с учителями, отвержение сверстниками, отсутствие включенности.	учебная и социальная успешность, позитивные отношения в школе, чувство принадлежности.
Социально-средовые	Криминогенный район, доступность ПАВ, влияние асоциальных сообществ.	Благополучная среда, доступность инфраструктуры для развития, позитивные нормы.
Группа сверстников	Давление девиантной группы, друзья с асоциальным поведением.	Позитивный круг общения, умение противостоять негативному давлению.
Ценностно-нормативные	Отсутствие целей, цинизм, отрицание общественных норм.	Сформированные просоциальные ценности, наличие жизненных планов.
Досуговая сфера	Неструктурированное время, отсутствие увлечений, бесцельность.	Занятость в кружках/секциях, хобби, волонтерская деятельность.
Цифровая среда	Кибербуллинг, деструктивный контент, зависимость, опасные сообщества.	Медиаграмотность, критическое мышление, конструктивное использование.
Биопсихоло-гические	Наследственная предрасположенность, особенности ЦНС, травмы.	Крепкое здоровье, устойчивая нервная система, своевременная помощь.
Правовые/ Институ-циональные	Правовой нигилизм, недоверие к институтам, безнаказанность.	Правовая грамотность, доверие к институтам, неотвратимость наказания.

Практическая значимость представленного инструмента для педагогики состоит в его диагностическом и проектировочном потенциале. Педагог получает возможность локализовать зоны неблагополучия (семья, школа, цифровая среда, группа сверстников) и выявить ресурсные точки — конкретные защитные факторы, подлежащие целенаправленному усилению. Такая схема переводит профилактику с реактивной модели (реагирование на проступок) на предиктивно-проактивную, позволяя выстраивать адресные индивидуальные маршруты сопровождения.

С методической точки зрения приведённая матрица задаёт критерии эффективности профилактической работы: снижение выраженности

факторов риска и прирост защитных факторов. Она же наглядно обосновывает необходимость межведомственного взаимодействия (педагогов, психологов, социальных работников, специалистов по работе с молодёжью), поскольку ни один институт в отдельности не охватывает весь спектр выделенных сфер. Таким образом, представленная таблица выступает не просто перечнем, а рабочим инструментом системной профилактической деятельности.

Заключение. Проведенный анализ подтверждает, что девиантное поведение подростков не является следствием единственной причины, а возникает в «точке перевеса» факторов риска над защитными факторами в индивидуальной экосистеме развития. Представленная матрица наглядно демонстрирует, что каждому вызову можно противопоставить конкретный ресурс. Этот теоретический синтез демонстрирует смену парадигмы профилактики: от патологизирующего подхода (поиск и коррекция недостатков) – к ресурсному (выявление и развитие сильных сторон и потенциалов подростка и его среды); от однонаправленных мер (информирование, запреты) – к комплексным программам, работающим одновременно на снижение рисков и наращивание защиты (развитие социальных навыков, создание поддерживающей среды в школе). От работы только с подростком «группы риска» – к работе со всей его экосистемой (семья, школа, местное сообщество).

Таким образом, эффективная профилактика девиантного поведения должна быть двунаправленной, системной и основанной на понимании динамического баланса между деструктивными и протективными условиями. Использование матрицы, представленной в статье, позволит специалистам проводить структурированную оценку ситуации и разрабатывать адресные интервенции, целенаправленно укрепляя «защитные механизмы» в жизни конкретного подростка или подростковой группы.

Список литературы

1. Апинян Г.В. Девиантное поведение как социокультурный феномен: специальность 09.00.11 «Социальная философия» : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Г.В. Апинян. – Санкт-Петербург, 2009. – 229 с.
2. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура; [Пер. с англ. под ред. Чубарь Н.Н.]. – СПб.: Евразия, 2000. – 318 с.
3. Беккер Г. С. Человеческое поведение: Экон. подход: Пер. с англ. / Г. С. Беккер; [Сост., науч. ред. пер., авт. послесл. Р. И. Капелюшников]. – Москва : ГУ ВШЭ, 2003. — 670,[1] с., [1] л. портр. : ил. : 24 см. — (Избранные труды по экономической теории).; ISBN 5759801732.
4. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и иных «отклонений». Монография 3 изд., исправленное и дополненное / Я. И. Гилинский. – СПб.: Издательский дом: «Альфа-Пресс, 2013. – 650 с.

5. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с. ISBN 5-7695-1782-4
6. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Ю. А. Клейберг. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 287 с. – (Профессиональное образование). – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/585406 (дата обращения: 05.05.2026).
7. Панкина М. В. Теории аномии Э. Дюркгейма и Р. Мертона / М. В. Панкина // Молодёжь третьего тысячелетия: сборник научных статей XIII региональной студенческой научно-практической конференции, Омск, 02–27 апреля 2018 года / Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского. – Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2018. – С. 689-691.
8. Раттер М. Помощь трудным детям. / М. Раттер. Пер. с англ. // Общ. ред. А.С. Спиваковской; Предисл. О. В. Баженовой и А.Я. Варга — М.: Прогресс, 1987. — 424 с: ил.
9. Экосистемный подход У. Бронфенбреннера как основа психолого-педагогического сопровождения: сборник трудов конференции. / К. Р. Астапова, М. В. Таталишвили, Д. П. Ковалева, Е. В. Ишкова // Сормовские чтения - 2026: векторы развития образования: практики, качество, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, Feb 13, 2026) / editorial board: В. М. Гребенникова [etc.]. – 2026. – Чебоксары: «Лару-тăру» («Среда») издательство çурчĕ, 2026. – pp. 389-393. – ISBN 978-5-908083-67-6.10.
10. Hirschi T. Causes of Delinquency / T. Hirschi. – University of California Press, 1969. – 309 p. – – URL: https://books.google.ru/books/about/Causes_of_Delinquency.html?id=53MNtMqy0fIC&redir_esc=y (дата обращения: 03.07.2026).

Секция 6.
Педагогические технологии в дополнительном образовании: опыт, исследования, моделирование

УДК 371.398

КРАЕВЕДЕНИЕ ЧЕРЕЗ АНИМАЦИЮ: КАК МУЛЬТФИЛЬМЫ ЗНАКОМЯТ ДЕТЕЙ С ИСТОРИЕЙ И КУЛЬТУРОЙ РОДНОГО КРАЯ

Айбадуллина Алсу Булатовна, Тасимова Надежда Владимировна
МБУ ДО «Центр детского технического творчества №1»,
г. Ульяновск, Ульяновская область, РФ
alsu30.93@mail.ru, tasimova.nad@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается мультипликация как интегративная педагогическая технология в системе дополнительного образования. Предмет исследования – организационно-содержательные условия использования детской анимационной деятельности для воспитания и обучения. Методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, обобщение практического опыта, педагогическое наблюдение. Результаты: демонстрируется универсальность предлагаемой технологии, разработана и апробирована модель создания краеведческого мультфильма, доказана эффективность технологии для формирования региональной идентичности, творческих и коммуникативных компетенций учащихся.
Ключевые слова: мультипликация, дополнительное образование, педагогическая технология, региональный компонент, краеведение.

Введение. В условиях модернизации российского образования ключевое значение приобретает внедрение регионального компонента в процесс воспитания и обучения. Исследования подтверждают, что работа с учащимися по получению знаний о традициях, истории и культурных особенностей того региона, где живут и учатся дети, укрепляет их связь с малой родиной, способствует развитию уважения к её наследию и ответственности за её будущее. Как отмечает Н.Н. Жукова, «патриотизм начинается с любви к своей земле, к своему аулу, городу, региону, с любви к малой родине», а краеведение способствует развитию у школьников научного и исследовательского мышления, а также раскрывает творческий потенциал [3, с. 1]. Л.В. Волкова также подчеркивает, что интеграция краеведческого подхода в образовательный процесс способствует формированию у детей устойчивого чувства патриотизма и гражданской идентичности [1, с. 4].

В решении этой задачи перспективным инструментом выступает мультипликация. Как подчеркивается в исследовании С.И. Карповой и

соавторов, мультипликация (или анимация) обладает значительным педагогическим потенциалом в образовании детей [4]. Е.С. Щуклина справедливо замечает, что мультипликационные фильмы, будучи яркими и образными, близки к сказке и игре по своим развивающим и воспитательным возможностям. Персонажи мультфильмов демонстрируют ребёнку различные способы взаимодействия с миром, формируя эталоны хорошего и плохого поведения [7, с. 1].

Вместе с тем, роль современной мультипликации является неоднозначной. Исследователи, в том числе Е.С. Щуклина, обращают внимание на то, что значительная часть современных анимационных произведений лишена нравственной основы и может транслировать агрессию, жестокость и неуважение к традиционным ценностям [7, с. 2]. Таким образом, ключевая задача заключается в том, чтобы превратить мультипликацию из пассивно потребляемого контента в активный педагогический инструмент.

Главная задача исследования – продемонстрировать практическое применение анимации как педагогического инструмента интеграции регионального компонента в работу объединения в дополнительном образовании. Такой подход позволяет решать проблему пассивного потребления детьми некачественного медиаконтента.

Основная часть. В основе предлагаемого подхода лежит убеждение, что мультипликация в образовательном процессе может выполнять не только развлекательную, но и глубокую дидактическую и воспитательную функцию. Ключевым условием для этого является не пассивный просмотр, а активное участие самих детей в создании мультфильмов на социально и культурно значимые темы. Как отмечает А.А. Мелик-Пашаев, создание мультфильмов является творческой деятельностью детей, которая активизирует их внутренний потенциал [5].

Этот подход полностью согласуется с исследованиями в области краеведения и патриотического воспитания. В работе Н.Н. Жуковой показано, как изучение родного края через исследовательскую деятельность, экспедиции и экскурсии способствует развитию научного мышления и формирует творческий потенциал школьников [3, с. 2-4]. Н.М. Жданова и Е.В. Голобородько, в свою очередь, утверждают, что краеведческий материал является важным инструментом для формирования толерантности и патриотизма, так как знакомство с историей родного края позволяет учащимся увидеть конкретные примеры прошлого и осознать свою сопричастность к месту, где они родились [2, с. 3]. Это, в свою очередь, укрепляет общероссийскую идентичность и толерантное отношение к окружающим.

В этой связи показателен опыт российской анимации, где региональная тематика представлена как на уровне крупных студий, так и в независимых проектах. Одним из наиболее ярких примеров является

цикл «Гора самоцветов» (рис. 1), представляющий собой серию мультфильмов, созданных по мотивам сказок народов России. Каждый выпуск данного цикла представляет собой отдельную историю, отражающую культурное своеобразие конкретного региона – от Урала до Дальнего Востока, что позволяет юным зрителям в доступной и увлекательной форме познакомиться с фольклорным и этнографическим многообразием страны.



Рисунок 1 – Заставка мультипликационного фильма "Гора самоцветов"

Другой показательный пример, хотя и относящийся к жанру условно-вымышленного мира, представляет анимационный сериал «Смешарики» (рис. 2). В ряде его серий обнаруживаются отсылки к русским традициям, праздникам и фольклорным мотивам, что демонстрирует возможность включения регионального и общенационального культурного компонента даже в формате, не привязанном к конкретной географической локации.

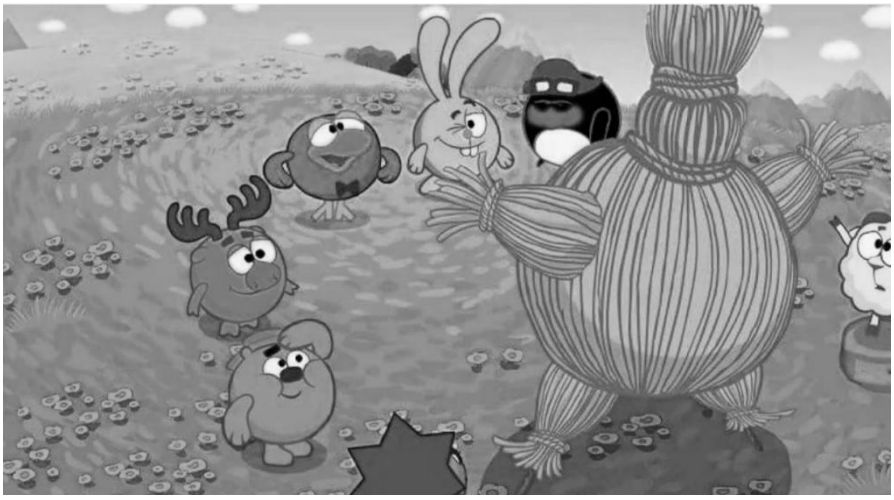


Рисунок 2 – Кадр из мультфильма "Смешарики"

Особого внимания заслуживают региональные анимационные проекты, реализуемые в субъектах Российской Федерации. В Якутии,

Татарстане, Башкортостане и других республиках создаются собственные мультипликационные фильмы на национальных языках, базирующиеся на местных легендах, сказаниях и эпических произведениях. Так, якутская анимация активно обращается к мотивам Олонхо – древнего героического эпоса народа саха, что не только способствует сохранению и трансляции уникального культурного наследия, но и служит образцом для подражания детским анимационным студиям в регионах.

Таким образом, знакомство учащихся с названными и аналогичными им анимационными произведениями выполняет функцию культурной и технологической подготовки, после которой дети переходят к самостоятельному созданию мультфильмов о своей малой родине, опираясь на усвоенные художественные и повествовательные модели.

Важным является еще и то, что в нашем подходе актуальным становится не пассивное потребление, а активное создание детьми собственных анимационных продуктов под педагогическим руководством. Практическая реализация данного подхода была осуществлена на базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования города Ульяновска «Центр детского технического творчества №1». В ходе работы над проектом по созданию мультфильма «Ульяновск – моя малая Родина!» (рис. 3-7) была разработана и апробирована модель интеграции регионального компонента через детскую анимационную деятельность. Эта модель, как показывают исследования, полностью соответствует принципам проектной деятельности и опирается на методы активного познания окружающего мира [4; 5; 6].



Рисунок 3-5 – Кадры из мультфильма "Ульяновск – моя малая Родина!"

Процесс включал несколько последовательных этапов: сбор краеведческого материала (изучение литературы, архивов, интервью), разработку сценария на основе собранных фактов, изготовление персонажей и декораций с опорой на местные художественные традиции, покадровую съёмку, озвучивание, монтаж и презентацию готового продукта.

В процессе работы над мультфильмом дети не только изучали историю Симбирского края, его ключевые события и выдающихся земляков, но и становились соавторами создаваемой истории. Этот этап является ключевым для формирования когнитивного компонента патриотизма, так как он включает овладение детьми доступным объёмом представлений о стране и родном крае.

Разработку сценария можно рассматривать с позиции совместного сочинения истории на основе собранных фактов. Здесь происходит осмысление и структурирование знаний, формируется поведенческий компонент – готовность и инициативность в творческой деятельности [5].

Важными этапами для развития эмоциональной сферы является озвучивание мультфильма и презентация готовой работы. Как отмечает Е.С. Щуклина, через сравнение себя с любимыми героями и проживание их эмоций ребенок учится позитивно воспринимать себя и справляться с трудностями [7].

Особое внимание в проекте уделялось распределению творческих ролей: каждый ребёнок получил возможность проявить себя в качестве художника, аниматора, сценариста или актера озвучивания. Такой подход является наиболее эффективным при создании мультфильмов, поскольку позволяет учесть индивидуальные особенности каждого учащегося и максимально раскрыть его творческий потенциал. Готовый мультфильм был продемонстрирован в объединении, размещён в социальных сетях и направлен на всероссийский конкурс «Мульт-горой».

Результаты применения данной технологии позволяют сделать вывод о её высокой эффективности. У детей наблюдается значительный рост интереса к углублённому изучению истории и культуры родного края, повышается уровень коммуникативной и проектной компетентности, формируется эмоционально-ценностное отношение к малой родине Это свидетельствует о развитии всех трех компонентов патриотического воспитания, выделяемых в педагогике: когнитивного, эмоционального и поведенческого. При этом важно подчеркнуть, что описываемая педагогическая технология не требует дорогостоящего оборудования, что делает её воспроизводимой в любом учреждении дополнительного образования.

Заключение. Проведённое исследование и представленный практический опыт позволяют сформулировать несколько основных выводов.

Во-первых, роль современной мультипликации в воспитании ребёнка является двойственной: с одной стороны, мультфильмы обладают огромным воспитательным потенциалом, формируя эталоны поведения и представления о добре и зле, с другой стороны, многие современные анимационные произведения, особенно зарубежного производства, лишены нравственной основы и транслируют агрессию, цинизм, неуважение к традиционным ценностям.

Во-вторых, эффективным способом преодоления этой двойственности и превращения мультипликации в подлинно педагогическую технологию является не пассивный просмотр, а активное создание мультфильмов самими детьми под руководством педагога.

В-третьих, предложенная пошаговая модель создания детского краеведческого мультфильма, основанная на интеграции регионального компонента, доказала свою результативность на примере проекта «Ульяновск – моя малая Родина!» и может быть рекомендована к широкому внедрению.

В-четвёртых, в ходе апробации выявлены дополнительные положительные эффекты технологии, включая развитие проектного мышления и повышение социальной активности учащихся.

Практическая значимость заключается в возможности прямого воспроизведения описанной модели в работе объединений дополнительного образования любого региона России. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке диагностического инструментария для измерения уровня сформированности региональной идентичности у детей, а также в создании межрегиональной сети детских анимационных краеведческих проектов. Таким образом, мультипликация становится не просто современным увлечением, но мощным педагогическим инструментом, помогающим педагогу дополнительного образования воспитать поколение, любящее и уважающее свою малую родину.

Список литературы

1. Волкова, Л. В. Педагогические условия патриотического воспитания младших школьников посредством краеведческого материала / Л. В. Волкова // Вестник науки. – 2025. – Т. 4, № 10(91). – С. 380-384.
2. Жданова, Н. М. Формирование толерантности и патриотизма младших школьников на основе краеведческого материала: вызовы современности / Н. М. Жданова, Е. В. Голобородько // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 4(10). – С. 8-14.
3. Жукова, Н. Н. Краеведение как фактор воспитания патриотизма / Н. Н. Жукова // Педагогическая наука и практика. – 2023. – № 2(40). – С. 112-115.
4. Карпова, С. И. Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста / С. И. Карпова, Н. С.

Муродходжаева, О. В. Цаплина, А. П. Каитов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 6 (212). – С. 46-56.
5. Мелик-Пашаев, А. А. Создание мультфильмов как творческая деятельность детей / А. А. Мелик-Пашаев // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10, № 4. – С. 66-71.
6. Назарова, Е. Д. Воспитание патриотизма у детей 5-6 лет в процессе создания мультфильма / Е. Д. Назарова // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования : сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов, Киров, 25 апреля 2025 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. – С. 104-112.
7. Щуклина, Е. С. Роль современной мультипликации в воспитании ребенка / Е. С. Щуклина // Вестник Пензенского государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 12-14.

УДК 37.018

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Берёзкина Октябрина Игоревна
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,
г. Омск, Омская область, РФ
oktjabrina@omgpu.ru.

Аннотация. На основе анализа психолого-педагогической литературы автор раскрывает сущность понятия «социальная ответственность», выявляет потенциал дополнительного образования школьников в формировании данного качества личности. Исследователем охарактеризованы и систематизированы практики формирования социальной ответственности школьников в системе дополнительного образования (на примере Омской области). Критерием для систематизации выступили уровни воспитательных результатов. Исследование было организовано с помощью теоретических (анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых актов, систематизация полученных данных) и эмпирических (анализ педагогической практики) методов.
Ключевые слова: социальная ответственность, обучающийся, дополнительное образование, практика, образовательная экосистема.

Исследование выполнено в рамках государственного задания на 2026 год на выполнение прикладной НИР по теме «Формирование социально ответственной личности школьников в открытой образовательной среде: методология и технологии» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России от 03.04.2026 № 073-03-2026-039/1)

Введение. В перечне образовательных результатов ФГОС определяет среди прочего социальную ответственность личности. Данный

результат отражен в числе личностных, метапредметных и предметных. В структуре личностных результатов социальная ответственность раскрывается по направлениям гражданского, духовно-нравственного, физического, трудового и экологического воспитания, например: «готовность к разнообразной совместной деятельности…», «готовность к участию в гуманитарной деятельности (волонтерство, помощь людям, нуждающимся в ней)», «ответственное отношение к своему здоровью…». Среди метапредметных результатов указано регулятивное универсальное учебное действие «делать выбор и брать ответственность за решение». Результаты по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» (в условиях современной школы – «Основы безопасности и защиты Родины») включают в себя «сформированность социально ответственного отношения к ведению здорового образа жизни…» [3]. Данные образовательные результаты регламентированы для системы общего образования. Система дополнительного образования школьников служит дополняющим ресурсом их достижения.

Согласно Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года целью развития данного направления является «создание условий для … воспитание высоконравственной, гармонично развитой и социально ответственной личности» [1].

Актуальность темы исследования позволила определить исследовательскую проблему: с помощью каких педагогических практик в условиях дополнительного образования достижима данная цель?

Цель исследования – охарактеризовать педагогические практики формирования социальной ответственности школьников в дополнительном образовании.

Достижение цели стало возможным благодаря поэтапному решению задач исследования:

1. раскрыть сущность понятия «социальная ответственность»;

2. определить потенциал дополнительного образования школьников в формировании у них социальной ответственность;

3. проанализировать и систематизировать существующие в дополнительном образовании педагогические практики формирования социальной ответственности школьников.

В качестве методов исследования использовались теоретические (анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых документов, систематизация полученных данных) и эмпирические (анализ педагогической практики).

Основная часть. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить сущность ключевого понятия исследования.

Желтухин Д.Н., проведя исследование, пришел к выводу, что «ответственность» рассматривается учеными с нескольких позиций, а именно как свойство, как способность, как качество и как средство. По его

мнению, фундаментальное основание в любой из позиций занимает нравственный аспект, который раскрывается через «осознание своих действий, обязанность (способность) предвидения результатов своей деятельности» [5, с. 53].

В ряде проанализированных источников «ответственность» раскрывается через категории «отношение» и «действия». Рудь С.А. вслед за Ананьевым Б.Г. трактует данную категорию через «систему свойств личности, её субъективных отношений к другим людям, самому себе, постоянно реализующуюся в общественном поведении, закрепленную в образе жизни» [7].

Хайбулаев М.Х. подчеркивает, что в психолого-педагогической литературе феномен «социальная ответственность» определяется как интегральное качество, формируемое только в том случае, если обучающийся имеет возможность выражать свободную волю и делать выбор варианта поведения. Это проявляется во внешних признаках: «инициативен, не ищет себе оправданий, пунктуален, самостоятелен, не требует поощрений, не ищет помощи других, находит возможность ответственно решать проблемы, уравновешен, не бросает слов на ветер, находит единомышленников» [8, с. 39-40].

Исследователи Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева Карпушина Л.П., Пупкова Н.Ф., Баранова С.В. определяют социальную ответственность как «социально значимое качество, проявляющееся в способности сознательно относиться к себе как к члену общества, к своим действиям и поступкам, отвечать за их последствия, за свое поведение перед государством, обществом, людьми с учетом возрастных особенностей» [6, с. 53]. В данном исследовании мы будем разделять мнение коллег и опираться на данное ими определение.

Представленная мозаичная сущность понятия «социальная ответственность» на практике находит свое отражение в системе дополнительного образования школьников, которое включает в себя разнообразие программ и строится на основе добровольности выбора обучающихся. Именно эта добровольность создает естественную основу для принятия ответственности: школьник осознанно включает механизмы нравственной саморегуляции и принимает решение в пользу определенной программы дополнительного образования, определенных форм деятельности внутри этой программы. Следовательно, формирование социальной ответственности в дополнительном образовании идет не через внешнее принуждение, а через актуализацию внутреннего обязательства перед собой и референтной группой коллектива.

Деятельностные технологии в дополнительном образовании предполагают активную субъектную позицию школьников, их осознанное поведение и взаимодействие в условиях разновозрастных групп, где одни

воспитанники могут стать для других наставниками. В таком случае обучающиеся принимают ответственность не только за свои действия, но и за действия другого человека, а также за общий результат. Это позволяет формировать социальную ответственность как «отношение к себе как члену общества» через проявление заботы о других.

Кроме того, в связи с отсутствием отметок в системе дополнительного образования, наличием гибкости контрольных процедур со стороны педагога, ответственность школьника здесь проявляется не абстрактно, а в конкретных поступках, что развивает такие качества, как самостоятельность и самоконтроль.

Таким образом, в дополнительном образовании школьников содержится потенциал для формирования социальной ответственности личности. Данный потенциал раскрывается в программах, которые могут быть реализованы по одной из направленностей: естественнонаучная, техническая, туристско-краеведческая, художественная, социально-гуманитарная, физкультурно-спортивная. Согласно действующему законодательству формами организации дополнительного образования детей являются, например, лаборатории, студии, мастерские, оркестры, клубы, секции, театры и так далее [2].

Важным условием формирования социальной ответственности в рамках перечисленных направленностей и форм является вовлечение школьников в социально полезную деятельность. Данная позиция подтверждается исследованием Дикарева Н.С.: «Программы, включающие волонтерскую деятельность, социальные проекты и коллективную работу, оказывают позитивное влияние на развитие гражданских качеств у молодежи. Однако для достижения устойчивых результатов необходимо усиление системного подхода, включающего интеграцию принципов социальной ответственности в основную образовательную программу, а также активное взаимодействие семьи, школы и общества» [4, с. 14].

На примере Омской области в условиях экосистемы образования, где взаимодействие учреждений дополнительного образования выстраивается с ее другими субъектами: родителями, школой, социальными институтами, нам удалось выявить практики формирования социальной ответственности школьников. Охарактеризуем данные практики по следующим критериям: название, уровень реализации, организатор, идея практики.

Название: Беседа «Детям о прививках» с последующим созданием выставки детских творческих работ «Мир микробов».

Уровень реализации: Образовательная организация.

Организатор: БОУ ДО г. Омска «ЦТТ «Мечта».

Идея практики: Формирование здоровых привычек и навыков здорового образа жизни у школьников с помощью профилактических бесед и творческих заданий.

Название: Акция «Неделя безопасности».

Уровень реализации: Образовательная организация.

Организатор: БОУ ДО г. Омска «ЦТТ «Мечта», сотрудники МВД России по Омской области.

Идея практики: Проведение профилактических бесед с обучающимися о необходимости соблюдения правил дорожного движения с приглашением специалистов правоохранительных органов.

Название: Акция «Кленовый лист», посвященная Международному дню пожилых людей.

Уровень реализации: Город Омск.

Организатор: БОУ ДО г. Омска «Дом детского творчества Ленинского административного округа».

Идея практики: Обучающиеся изготовили открытки в виде кленового листа и в знак внимания, уважения к старшему поколению и с заботой о них вручили жителям города свои творческие работы с пожеланиями здоровья и долгих лет жизни.

Название: Акция «Посылка ветерану», приуроченная ко Дню Победы.

Уровень реализации: Город Омск.

Организатор: БОУ ДО г. Омска «ЦРТДиЮ «Амурский».

Идея практики: Обучающиеся под руководством педагогов собрали и адресно доставили благотворительные продуктовые посылки ветеранам Великой Отечественной войны, труженикам тыла и детям войны в знак памяти, уважения к ним и к истории.

Название: Всероссийская неделя субботников «Мы за чистоту», приуроченная к Году единства народов России.

Уровень реализации: Город Омск.

Организатор: БОУ ДО г. Омска «ЦРТДиЮ «Амурский», БУ г. Омска «Муниципальный приют для животных».

Идея практики: Облагораживание территорий города, сбор крышек от пластиковых бутылок для последующей переработки с целью приобретения на вырученные средства корма для животных, содержащихся в БУ г. Омска «Муниципальный приют для животных».

Название: Краткосрочная профильная педагогическая смена для школьников.

Уровень реализации: Город Омск.

Организатор: БОУ ДО г. Омска «ЦТРиГО «Перспектива», ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», школы города Омска.

Идея практики: Вовлечение обучающихся в разнообразную социально полезную деятельность (проекты, акции, деловые и ролевые игры) на систематической основе на протяжении каникулярной профильной смены.

Название: Городской дебатный турнир.

Уровень реализации: Город Омск.

Организатор: БОУ ДО г. Омска «Дом детского творчества Октябрьского административного округа».

Идея практики: Организация дебатов для школьников по теме «Формирование общественной инициативности и гражданской ответственности».

В качестве основания для систематизации предложенных практик обратимся к уровням воспитательных результатов, где первый уровень характеризуется через знание ценности, второй – через ее применение и демонстрацию, третий – через сформированное отношение к ней и ее интериоризацию. Так, к практикам, направленным на формирование воспитательного результата первого уровня, относятся те, что реализуются в форме бесед, лекций. К практикам, которые способствуют формированию второго уровня воспитательных результатов, отнесем выставку творческих работ, дебаты, дискуссии, круглые столы. Практиками, направленными на формирование результатов третьего уровня, являются субботники, благотворительные акции, волонтёрская деятельность, профильные смены. Данные практики частично были реализованы в условиях дополнительного образования как в рамках обучающей программы, так и в процессе организации воспитательной работы учреждений.

Заключение. Таким образом, в ходе проведенного исследования нами была охарактеризована сущность понятия «социальная ответственность» и выявлен потенциал дополнительного образования в ее формировании. На основе эмпирического исследования были определены практики формирования социальной ответственности школьников в дополнительном образовании, которые в результате были систематизированы в соответствии с уровнями воспитательных результатов, которые достижимы с помощью данных практик. Полученные результаты исследования представляют интерес для специалистов, осуществляющих воспитательную работу в образовательных организациях.

Список литературы

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года : утв. Распоряжением Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/ (дата обращения: 29.05.2026).
2. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам : Приказ Минпросвещения России от 27.07.2022 № 629 (Зарегистрировано в Минюсте России 26.09.2022 № 70226). – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405245425
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 03.03.2026).
4. Дикарев, Н. С. Роль дополнительного образования в формировании социальной ответственности у подростков / Н. С. Дикарев // Гуманитарные науки и образование.

– 2025. – Т. 16, № 2(62). – С. 12-15.
5. Желтухин, Д. Н. Содержание понятия ответственности в современной педагогике / Д.Н. Желтухин // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2022. – № 5(240). – С. 50-59. DOI: 10.51522/2307- 0382- 2022- 240- 5- 50- 59.
6. Карпушина, Л. П. Формирование социальной ответственности у подростков в организациях дополнительного образования / Л. П. Карпушина, Н. Ф. Пупкова, С.В. Баранова // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13, № 1(49). – С. 52-56.
7. Рудь, С. А. Понятие «ответственное отношение к учению» и его характеристика / С.А. Рудь // Молодой ученый. – 2021. – № 17 (359). – С. 282-290.
8. Хайбулаев, М. Х. Природа, сущность, содержание и структура социальной ответственности будущего педагога / М. Х. Хайбулаев, Д. А. Салманова, Р.В. Сулейманова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2023. – № 5(92). – С. 33-41.

УДК 37.02

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ, ИССЛЕДОВАНИЯ, МОДЕЛИРОВАНИЕ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ТОЧКА РОСТА»

Вершинин Алексей Сергеевич, Корюк Николай Александрович
ГБОУ «Новоселовская школа Тельмановского МО»
пос. Новоселовка, Тельмановского МО, ДНР, РФ.
vershinin.aleksey2011@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль современных педагогических технологий в системе дополнительного образования естественнонаучной направленности. Автор обобщает личный опыт руководства центром «Точка роста» и ведения кружка по физике. Приводятся результаты педагогического наблюдения, модели образовательных модулей, а также рекомендации по интеграции проектного, исследовательского и игрового подходов в систему общего образования.
Ключевые слова: дополнительное образование, педагогические технологии, «Точка роста», моделирование, исследовательская компетентность.

Введение. Вызовы и возможности дополнительного образования.

Современная система дополнительного образования переживает этап глубокой технологической и содержательной трансформации. Если еще десять лет назад кружок по физике воспринимался как «репетиторство для олимпиадников» или «занимательные опыты для младших школьников», то сегодня ситуация кардинально изменилась. В центрах образования естественно-научной и технологической направленностей «Точка роста», открытых в рамках национального проекта «Образование», появилась уникальная инфраструктура: цифровые лаборатории, 3D-принтеры,

наборы по робототехнике, оборудование для практикумов на уровне «университетской лаборатории».

Однако наличие оборудования – лишь необходимое, но недостаточное условие. Главный вопрос: какие педагогические технологии позволяют превратить дорогостоящие датчики и ноутбуки в инструмент развития мышления, а не просто в эффектные игрушки?

Мой опыт руководства центром «Точка роста» в сельской школе (Кромская СОШ, Кромского района, Орловской области 2021–2025 гг.) и ведения кружка по физике для 5–9 классов («Эвристическая физика») показывает, что ключ к успеху – в системном применении трех технологических групп: исследовательской (проектной), игровой (кейс-метод) и технологий моделирования (физический эксперимент + цифровая симуляция).

Основная часть.

1. Организационно-педагогическая модель центра «Точка роста»: от ресурсной комнаты к среде развития

Когда в 2021 году школа получила статус участника федерального проекта, передо мной как руководителем ЦДО «Точка роста» [1, 2] встали типичные проблемы: нехватка методического времени у учителей-предметников, страх педагогов перед цифровым оборудованием, необходимость получения учителями дополнительного образования и, что самое важное, необходимость встроить дополнительные общеразвивающие программы в расписание, не перегружая детей.

Что показал первый год наблюдений? Мы провели внутреннее исследование среди 530 учащихся 5–11 классов. Выяснилось, что более 60% детей ожидают от посещения кружков по химии, физике и биологии в «Точке роста» «практики руками», а не теории. При этом 40% признались, что обычные уроки физики, химии и биологии кажутся им скучным из-за отрыва от реальной жизни. Это стало отправной точкой для моделирования нашей педагогической системы.

Мы отказались от «лекционно-кружковой» модели (15 минут теории, потом практика). Вместо этого была внедрена технология «перевернутого дополнительного занятия»:

- Дома (предпочтительнее или за 5 минут в начале встречи) ребенок смотрит короткий видеоролик или читает мини-текст с одним научным (физическим, химическим, биологическим) понятием или явлением.
- В центре он сразу получает практическую задачу, для решения которой нужно применить знание на практике.

Например, перед занятием по гидростатике («Эвристическая физика») дети смотрят 3-минутный ролик о законе Паскаля. А в лаборатории получают задание: «Сконструируйте гидравлический подъемник из двух шприцев и трубок так, чтобы он поднял груз в 500 г». На кружке по химии «За пределами учебника по химии» дети смотрят 5-минутный ролик

«Способы получения галогенов в школьной лаборатории на оборудовании ЦДО «Точка роста», а после получают задание: «Собрать установку для синтеза хлора. Провести химическую реакцию». Технология проблемного обучения здесь работает на 100% эффективнее, чем традиционное объяснение у доски.

Подход к тематическому планированию рабочей программы кружка также претерпел изменения. Руководствуясь «Методическими рекомендациями по реализации образовательных программ естественно-научной направленности по Физике, Химии и Биологии с использованием оборудования «Точка роста» [3,4,5] вместо перечня отдельно взятых и мало связанных с основной рабочей программой - «занимательных» экспериментов учебно-тематический план стал представлять из себя модули из практических занятий, которые расширяли перечень урочных лабораторных работ. Кружки стали крепкой опорой для учителя в подготовке к ГИА в 9 классе по естественно-научным предметам. Дали возможность обучающимся увидеть практическое применение тех тем, по которым не проводятся лабораторные работы в рамках урочной деятельности, проявить или сформировать свои инженерные навыки.

Такой подход оправдал себя и позволил последовательно добиться отсева обучающихся с 45% до 15% за три года.

2. Кружок по физике как полигон педагогических технологий: мой опыт

Ведение мною кружка «Эвристическая физика» (срок обучения 3 года, возраст 12–15 лет) позволило мне апробировать несколько технологий, которые затем были масштабированы на весь центр.

2.1. Технология учебного исследования в мини-группах

Классический подход «учитель показал – ученик повторил» не работает в допобразовании. Мы внедрили протокол «Предскажи – Наблюдай – Объясни» (Predict – Observe – Explain).

Пример 1 из практики: Тема «Электрическое сопротивление». У групп по 2 человека — кусок нихромовой проволоки, мультиметр, батарейка, лампочка. Задание: «Предскажите, как изменится яркость лампочки, если мы охладим проволоку (поместим в снег) и нагреем (зажигалкой). Наблюдайте – проведите физическое исследование. Объясните на уровне электронной теории».

Пример 2 из практики: Тема «Химические источники тока. ЭДС химической реакции». Задание: «Предскажите исходя из знаний по химии какие фрукты, овощи могли бы стать хорошим источником электрического тока. Наблюдайте – проведите исследование эффективности такого типа источников. Объясните с точки зрения физики и химии суть изучаемого и наблюдаемого явления».

Удивительно, но даже слабые в учебе дети начинали выдвигать гипотезы («металл сжимается от холода, электронам теснее —

сопротивление растет?») и тут же проверяли их. Ошибка здесь — не недостаток знаний, а ценный опыт: в реальной науке гипотезы часто не подтверждаются, что, например, и произошло в исследовании зависимости сопротивления при повышении температуры.

Результат: за три года 87% из тех, кто регулярно посещал занятия научились самостоятельно ставить простые измерительные задачи и оформлять краткий отчет (цель, приборы, ход, вывод). Это выше, чем на обычных уроках физики в 3 раза (по данным внутреннего среза).

2.2. Технология физического моделирования с цифровыми инструментами

Второй кирпичик – переход от реального опыта к компьютерной модели и обратно. На кружке мы использовали:

- RelabPro 2.0 цифровая лаборатория для представления результатов измерения, моделирования физических процессов.
- Конструктор Lego Education SPIKE Prime (для младшего звена).
- Конструктор программируемых моделей инженерных систем. Расширенный (для среднего и старшего звена).

Один из успешных кейсов: моделирование свободного падения с учетом сопротивления воздуха. Сначала дети роняют с балкона тяжелый и легкий шары (реально, с секундомером). Затем строят модель в RelabPro 2.0 или Excel, подбирая коэффициент сопротивления, чтобы она совпала с экспериментом. Затем — дискуссия: «Как изменится ускорение свободного падения на Луне? Почему?».

Почему это работает? Ребенок перестает воспринимать физику как набор формул. Он видит, что формула — это сжатое описание модели, которую можно настроить под реальность. Формируется инженерное мышление, а это и есть ключевая цель «Точки роста».

3. Исследование эффективности: цифры и смыслы

В 2024/2025 учебном году руководителями кружков («Эвристическая физика», «Практическая биология», «За страницами учебника по химии») были проведены внутренние исследования на базе трех параллельных групп кружковцев (n=30) и контрольной группы детей, не посещавших допобразование (n=20). Использовались: диагностическая карта «Выявление исследовательских умений» по А. И. Савенкову и тест креативности Торренса (адаптация для естественнонаучных задач).

Таблица 1. – Результаты (средние баллы, до/после года занятий)

Компетенция	Участники кружка (начало)	Участники кружка (конец)	Контрольная группа (конец)
Умение выдвинуть гипотезу	2,3	4,1	2,6
Планирование эксперимента	1,9	3,9	2,4
Интерпретация данных (таблица/график)	2,7	4,3	3,1
Нахождение нестандартного решения	2,1	4,2	2,5

Значимый прирост наблюдается именно по показателям, связанным с самостоятельной постановкой проблемы и преодолением когнитивного диссонанса (когда эксперимент противоречит интуиции). Это прямое следствие использованных технологий: мы не давали готовых алгоритмов, мы сталкивали ребенка с противоречием.

Раздел 4. Моделирование будущего: как построить систему дополнительного физического образования

На основе трехлетнего опыта я предлагаю модель, которую можно тиражировать в другие центры «Точка роста». Назовем ее «Три слоя + динамическая обратная связь».

Слой 1 (1–6 классы) – «Лаборатория чудес»

Технологии: игровое проектирование, сторителлинг. Задачи: влюбить в физику через магию (которая оказывается физикой). Пример: «Невидимые чернила» (тепловое расширение), «Танец фольги» (электростатика). Форма занятий — квесты.

Слой 2 (7–8 классы) – «Экспериментатор»

Технологии: учебное исследование, цифровое моделирование. Задачи: освоить инструментарий (датчики, логгеры), научиться проверять гипотезы. Обязательный выход на школьную научно-практическую конференцию.

Слой 3 (9–11 классы) – «Физика/Биология/Химия+»

Технологии: проектный менеджмент (от идеи до макета), инженерные кейсы от партнеров (например, местное агропредприятие предприятие дает задачу: «изучить типы почв/исследовать всхожесть семян агрокультуры/оптимизировать поливочную систему исходя из климатических условий региона»). Результат – действующий прототип или стартап на уровне школьного бизнес-инкубатора.

Динамическая обратная связь – ежемесячные микро-опросы детей не «понравилось/не понравилось», а по технологии «Плюс/Дельта»: «Что дало энергию? Что стоило изменить?». Например, в рамках исследования какого-либо физического явления дети предлагали сразу несколько смежных, на их взгляд интересных и перспективных направлений. Мы

внедрили – посещаемость выросла на 15%.

Заключение: от технологии – к философии дополнительного образования

Центр «Точка роста» – это не просто комната с новыми приборами. Это место, где педагогическая технология становится инструментом свободы. Мой опыт руководства ЦДО «Точка роста» и ведения кружка по физике показывает: как только мы переходим от «трансляции знаний» к технологии организации исследовательского действия, дети перестают бояться ошибок и начинают мыслить, как физики-экспериментаторы.

Ключевые выводы:

1. Технология «перевернутого занятия» контекстного и проблемного обучения наиболее эффективны в дополнительном образовании естественнонаучной направленности.

2. Модель «три слоя» позволяет удержать интерес учащихся 5–11 классов без выгорания.

3. Обязательная обратная связь (метод «Плюс/Дельта») и рефлексия не хуже приборов измеряют «человеческий фактор» успеха.

4. С какими мыслями написана данная статья? Посыл прост: технология, которой никто не пользуется, – мертва. А технология, которой делятся, – живет и растет.

Список литературы

1. Распоряжение Министерства просвещения РФ “Об утверждении методических рекомендаций по созданию и функционированию в общеобразовательных организациях, расположенных в сельской местности и малых городах, центров образования естественно-научной и технологической направленностей” от 30.11.2023г. № ТВ-2356/02.
2. Приказ «О создании Центра образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» от 28.09.2021 г. №_35/1-ОШД. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Кромского района Орловской области «Кромская средняя общеобразовательная школа».
3. С.В. Лозовенко: Реализация образовательных программ естественнонаучной и технологической направленностей по физике с использованием оборудования центра «Точка роста»: методическое пособие/С.В. Лозовенко, Т.А. Трушина – М.: Центр естественно-научного и математического образования, 2021. – 140 с.
4. В. В. Буслаков: Реализация образовательных программ естественнонаучной и технологической направленностей по биологии с использованием оборудования центра «Точка роста»: методическое пособие/В. В. Буслаков, А. В. Пынеев – М.: Центр естественно-научного и математического образования, 2021. – 193с.
5. П. И. Беспалов: Реализация образовательных программ естественнонаучной и технологической направленностей по химии с использованием оборудования центра «Точка роста»: методическое пособие/ П. И. Беспалов, М.В. Дорофеев – М.: Центр естественно-научного и математического образования, 2021. – 154 с.

УДК 374.7

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ДИЗАЙНУ ИНТЕРЬЕРА ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Головина Марина Александровна, Петухова Ольга Александровна
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, РФ
m.golovinaa@gmail.com,

Аннотация: В статье рассматриваются теоретико-методические основы разработки дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы по дизайну интерьера, ориентированной на взрослых обучающихся. Актуальность исследования обусловлена ростом общественного интереса к сфере дизайна интерьера, развитием креативных индустрий, увеличением спроса на практико-ориентированные образовательные программы и недостаточной научно-методической разработанностью вопросов проектирования дополнительных программ художественной направленности для взрослой аудитории. В статье рассматриваются особенности дополнительного образования взрослых, применение андрагогического подхода и проектного обучения при разработке программы по дизайну интерьера. В статье также рассматривается применение цифровых технологий, дистанционного обучения и практико-ориентированных методов в программе по дизайну интерьера для взрослых обучающихся. Сделан вывод о том, что эффективность дополнительной программы определяется системным сочетанием педагогического дизайна, проектной деятельности, учета образовательных потребностей взрослых обучающихся и современных цифровых инструментов.
Ключевые слова: дополнительное образование, дизайн интерьера, андрагогика, педагогический дизайн, проектное обучение, дистанционные образовательные технологии, взрослые обучающиеся.

Введение. В настоящее время образование все больше ориентируется на непрерывное обучение, при котором человек может развивать профессиональные и личностные навыки на протяжении всей жизни. В таких условиях особую значимость приобретает дополнительное образование, которое отличается гибкостью, вариативностью, практической направленностью и возможностью оперативно реагировать на изменения социальных и профессиональных запросов общества [2].

Одним из востребованных направлений дополнительного образования становится дизайн интерьера, объединяющий художественно-эстетическую, проектную и технологическую составляющие. Рост популярности самостоятельного ремонта, повышение требований к качеству жилой среды, развитие цифровых сервисов проектирования и увеличение интереса к креативным профессиям обусловливают необходимость создания доступных образовательных программ,

ориентированных не только на профессиональную подготовку дизайнеров, но и на широкую взрослую аудиторию [8].

Несмотря на высокую востребованность данного направления, вопросы научно обоснованного проектирования дополнительных образовательных программ по дизайну интерьера остаются недостаточно разработанными. В научной литературе недостаточно представлены методические подходы к интеграции андрагогики, проектного обучения, цифровых инструментов и педагогического дизайна в структуру дополнительных программ художественной направленности [5].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», дополнительное образование направлено на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей личности, развитие способностей, профессиональную ориентацию и формирование культуры непрерывного образования [1].

В отличие от среднего и высшего профессионального образования, дополнительные общеобразовательные программы позволяют оперативно проектировать содержание под конкретный социальный запрос. В случае дизайна интерьера таким запросом становится потребность взрослых обучающихся в самостоятельном создании функционального, эстетически грамотного и экономически обоснованного интерьерного решения [2].

Особенностью разработанной дополнительной образовательной программы «Сам себе дизайнер: интерьер без ошибок», ориентированной на взрослых обучающихся, является реализация принципов андрагогического подхода, учитывающего специфику обучения взрослой аудитории. Большая часть слушателей программы - взрослые люди, которые находятся в процессе ремонта, планируют самостоятельное обустройство жилья и стремятся избежать ошибок при создании интерьера. В связи с этим, содержание программы строится на решении конкретных практических задач, связанных с разработкой собственного дизайн-проекта [4].

Программа ориентирована не на изучение теории, а на создание реального проекта. Обучающиеся выполняют обмеры помещения, создают мудборды и формируют комплект чертежей, которые понадобятся для грамотной реализации дизайн-проекта.

Особенностью данной программы также является возможность освоения материала в индивидуальном темпе, что важно для взрослой аудитории, которая может совмещать обучение с работой и семьей. Практические задания выполняются самостоятельно на образовательной платформе, а преподаватель выступает не только источником информации, но и консультантом, сопровождающим процесс разработки проекта. Такой подход учитывает жизненный опыт обучающихся, поддерживать мотивацию обучения и обеспечивать практическую значимость получаемых результатов.

Применение андрагогического подхода смещает акцент с передачи теоретических знаний на решение прикладных задач: анализ собственного пространства, разработку проекта, подбор материалов, планирование ремонта.

Следовательно, данная программа по дизайну интерьера для взрослых должна рассматриваться не только как образовательный продукт, но и как инструмент решения конкретной жизненной проблемы обучающегося [4].

Педагогический дизайн представляет собой системный подход к проектированию образовательного процесса, включающий постановку целей, структурирование содержания, подбор методов, инструментов и оценочных средств [7].

Особую роль играет принцип «от простого к сложному»: от понимания этапов проекта и анализа помещения к созданию полноценного дизайн-проекта. Такая структура способствует формированию проектного мышления, развитию пространственного восприятия, навыков визуализации и самоконтроля.

Использование педагогического дизайна позволяет создать не набор разрозненных тем, а целостную образовательную систему.

Содержательная структура программы «Сам себе дизайнер: интерьер без ошибок» включает несколько взаимосвязанных модулей, которые обеспечивают последовательное освоение материала. В программу входят модули: «Как строится работа дизайнера», «Техническое задание», «Archicad Easy lvl», «Планировочное решение», «Графические средства», «Дизайн помещения», «Рабочая документация» и «Итоговый проект». Каждый модуль направлен на решение конкретной практической задачи и связан с разработкой собственного дизайн-проекта обучающегося. Например, в рамках модуля «Планировочное решение» слушатели изучают основы эргономики и создают план расстановки мебели, а в модуле «Графические средства» формируют мудборд помещения.

Одним из наиболее эффективных подходов в обучении дизайну интерьера является проектная технология. Ее сущность заключается в организации образовательного процесса через выполнение практического проекта [3].

В рамках программы проектная технология реализуется через последовательную разработку собственного интерьерного проекта. Обучающиеся анализируют помещение, создают планировку, подбирают материалы и оформляют итоговую концепцию интерьера. Такой формат работы помогает закрепить знания на практике и сформировать навыки самостоятельного проектирования.

Современные программы дополнительного образования все чаще реализуются с применением дистанционных образовательных технологий. Для программ по дизайну интерьера это особенно актуально, поскольку

цифровые инструменты становятся не только средством обучения, но и частью профессиональной деятельности [6].

При этом эффективность дистанционного обучения обеспечивается не только технологической платформой, но и грамотно выстроенной системой сопровождения: чек-листами, шаблонами, обратной связью, консультациями, промежуточным контролем.

Эффективность реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Сам себе дизайнер: интерьер без ошибок» оценивается через систему входного, текущего, промежуточного и итогового контроля. Входной контроль проводится в форме анкетирования и позволяет определить уровень подготовки, мотивацию и образовательные потребности слушателей. Текущий контроль включает выполнение практических заданий по каждому модулю: создание обмерочного плана, разработку планировочного решения, подбор цветовой палитры и создание мудборда.

Итоговой формой контроля является защита полноценного дизайн-проекта собственного помещения. Оценка результатов осуществляется по следующим критериям: соответствие планировки эргономическим требованиям, логичность и целостность концепции, обоснованность стилистических и цветовых решений, качество визуального представления проекта и способность обучающегося аргументировать собственные решения.

Дополнительно эффективность программы может оцениваться по уровню завершенности итоговых проектов, степени самостоятельности обучающихся при выполнении практических заданий, активности в образовательной среде, а также удовлетворенности слушателей результатами обучения. Результат обучения оценивается не только по теоретическим знаниям, но и по готовности слушателя использовать разработанный проект при ремонте собственного помещения.

Заключение. Таким образом, разработка дополнительной общеобразовательной программы по дизайну интерьера для взрослых является актуальным направлением современного дополнительного образования. Использование андрагогического подхода, проектной деятельности, педагогического дизайна и дистанционных технологий делает обучение практико-ориентированным и помогает слушателям самостоятельно разработать интерьерный проект собственного помещения.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). – Текст : электронный. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 10.05.2026.)
2. Буйлова Л.Н. Педагогические технологии в дополнительном образовании детей. — Москва : ЦРСДОД, 2004. – 34 с

3. Дорогайкина Д.В., Пойдина Т.В. Метод проектного обучения на занятиях по декорированию интерьера в дополнительном образовании // Культурное наследие Сибири. – 2024. – №. 1 (41) . – С. 43-52.
4. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых: монография. - М: ПЕР СЭ, 2007. - 272 с.
5. Приходько Г.Ю. К методике преподавания дисциплины «Дизайн интерьера» в системе дополнительного образования // Научные исследования в современном мире: опыт, проблемы и перспективы развития Сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции. – Уфа : Общество с ограниченной ответственностью "Научно-издательский центр "Вестник науки" , 2021. – С. 59-62.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
7. Теория и практика дистанционного обучения : учебное пособие для вузов / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2004. – 416 с.
8. Фирстова М.О. Анализ программ дополнительного образования в области промышленного дизайна на соответствие требованиям профессионального стандарта // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 201-204.

УДК 371.84

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Гочуа Виктория Дмитриевна
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
г. Санкт-Петербург, Ленинградская обл., РФ
virodion@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена модель педагогической технологии развития креативности в дополнительном образовании на примере курса альтернативной флористики. Методы: анализ теоретических источников, моделирование, педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, экспертная оценка. Результаты: у 83% учащихся зафиксирован рост креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность), у 92% сформированы навыки работы в команде. Выявлены и решены проблемы внедрения (дефицит времени, разный темп освоения, затруднения в самооценке). Модель может тиражироваться на другие дисциплины дополнительного образования.
Ключевые слова: педагогическая технология, дополнительное образование, развитие креативности, альтернативная флористика.

Введение. Дополнительное образование сегодня рассматривается не

как второстепенная, а как равноправная часть образовательной системы, обладающая уникальными возможностями для апробации и внедрения инновационных педагогических технологий. В отличие от основного образования, оно менее жёстко регламентировано, что позволяет педагогам экспериментировать с содержанием, формами и методами, а затем транслировать успешные практики. Проблема, которая стала основой для создания настоящей статьи, может быть сформулирована так: несмотря на растущий интерес к развитию креативности у школьников, в системе дополнительного образования до сих пор отсутствуют апробированные и описанные педагогические технологии, которые системно сочетали бы инновационные методы (дизайн-мышление, ТРИЗ, геймификация, практики командной работы) с конкретным предметным содержанием. В связи с этим цель статьи – представить модель педагогической технологии развития креативности в дополнительном образовании, разработанную и апробированную на примере курса по альтернативной флористике в ГБОУ СОШ №581 (Санкт-Петербург), и проанализировать результаты её внедрения.

Вслед за В.П. Беспалько [1], Г.К. Селевко [4] и другими педагогами мы понимаем педагогическую технологию как системную совокупность взаимосвязанных компонентов: цели, содержания, методов, средств, форм организации и диагностики, обеспечивающих достижение прогнозируемого результата. Применительно к дополнительному образованию в настоящее время активно развиваются цифровые и информационные технологии, связанные с цифровой трансформацией образования в целом [5], технологии здоровьесбережения, в которых «педагог выступает как субъект здоровьесбережения и здоровьесозидания» [3, с. 14], в качестве эффективного способа учебно-воспитательного процесса в дополнительном образовании рассматриваются игровые технологии [2] и пр.

Основная часть. На основе анализа инновационных методов (дизайн-мышление, ТРИЗ, латеральное мышление, геймификация, коллаборативные практики) и с учётом специфики дополнительного образования нами была разработана модель педагогической технологии, включающая следующие компоненты:

- Целевой компонент. Целью разработанной педагогической технологии является развитие креативности учащихся по четырём основным критериям: беглость (способность генерировать большое количество идей), гибкость (способность переключаться между разными смысловыми категориями), оригинальность (способность предлагать нестандартные, уникальные решения) и разработанность (способность детализировать и дорабатывать идею). Также ставится задача формирования умения работать в команде, распределять в ней роли, доказывать свою позицию и, при необходимости, находить компромиссы.

- Содержательный компонент. Содержание курса составляют пять модулей. Первый модуль – рассмотрение основ композиции (ритм, баланс, контраст, цветовые сочетания). Второй модуль - знакомство учащихся с нестандартными материалами (ткань, бумага, пластик, природные объекты) и приёмами работы с ними. Третий модуль включает работу над совместными проектами, когда учащиеся работают в малых группах. Четвёртый модуль знакомит с основами дизайн-мышления в области флористики. Пятый, итоговый модуль – это самостоятельная разработка и защита авторского флористического объекта.
- Процессуально-технологический компонент. В процессе обучения используются такие методы развития креативности, как мозговой штурм (на этапе генерации идей), метод случайных ассоциаций (для поиска оригинальной связи между материалами и формой), ТРИЗ (технология решения изобретательских задач), знакомство со стадиями дизайн-мышления (эмпатия, фокусировка, генерация идей, прототипирование, тестирование), элементы геймификации (достижения, уровни сложности, бейджи) для поддержания мотивации учащихся.
- Организационно-педагогический компонент. Основной формой организации занятий являются групповые встречи продолжительностью 2 часа каждая. Общая длительность курса составляет 32 академических часа (16 занятий). Группа сформирована из 12 учащихся в возрасте 12–14 лет. Такой возраст выбран не случайно: именно в этот период активно развиваются абстрактное мышление, способность к рефлексии и интерес к творческой самореализации. Предусмотрены также междисциплинарные коллаборации — например, совместные занятия с педагогом по материаловедению или приглашённым дизайнером.
- Диагностический компонент. Для оценки эффективности технологии определены четыре критерия креативности: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность. В качестве диагностических инструментов используются: педагогическое наблюдение (фиксация проявлений креативного поведения на занятиях), анкетирование учащихся (самооценка прогресса) и экспертная оценка продуктов творческой деятельности (итоговых проектов). Оценка проводится на входе (до начала курса), промежуточно (после каждого модуля) и на выходе (по завершении всего курса).

Ключевое отличие предложенной модели от традиционных педагогических технологий – интеграция нескольких инновационных методов в единую систему, где каждый метод применяется на определённом этапе освоения содержания: например, мозговой штурм используется на старте для генерации идей, ТРИЗ — при столкновении с противоречиями (например, как сделать композицию устойчивой, но лёгкой), дизайн-мышление – на этапе разработки итогового проекта (от эмпатии к тестированию), геймификация — для поддержания

мотивации на всём протяжении курса.

Описанная выше модель педагогической технологии была реализована нами в ходе выполнения магистерского исследования в РГПУ им. А.И. Герцена на базе ГБОУ СОШ №581 (Санкт-Петербург) в 2024–2025 учебном году. В школе функционирует система дополнительного образования, имеющая необходимую материально-техническую базу для реализации творческих курсов. Для оценки эффективности педагогической технологии использовались: тест на дивергентное мышление (адаптированный вариант методики Гилфорда) — на входе и выходе, анкета мотивации (авторская) – после каждого модуля и итоговая, педагогическое наблюдение с фиксацией проявления коллаборативных навыков, экспертная оценка итоговых проектов (независимые эксперты из числа педагогов художественного профиля). К основным результатам можно отнести
1) явную динамику креативности: у 10 из 12 учащихся (83%) зафиксирован ее устойчивый рост, 2) развитие коллаборативных (командных) навыков (11 из 12 (92% продемонстрировали способность распределять задачи с учётом сильных сторон участников, умение находить компромисс при расхождении творческих замыслов, готовность помогать другим и просить о помощи, 3) рост мотивации к дополнительным занятиям и удовлетворённость ими (100% учащихся отметили, что занятия были интересными, 75% (9 человек) выразили желание продолжить обучение по углублённой программе).

Экспертная оценка итоговых проектов, осуществленная по таким критериям, как оригинальность замысла, техническое качество исполнения, эстетическая выразительность, обоснованность выбора материалов и методов показала высокие баллы – в среднем 4,6 по 5-балльной шкале. Два проекта были рекомендованы для участия в общешкольной выставке творческих работ. Среди примеров конкретных достижений учащихся можно назвать такие: учащийся А. (13 лет) разработал флористическую композицию из переработанного пластика, посвящённую теме экологии — проект отмечен как «социально значимый»; группа учащихся (3 человека) создала коллективный проект «Сад впечатлений», объединивший природные материалы и элементы из ткани — отмечен как «лучший коллаборативный проект»; учащаяся В. (12 лет), изначально демонстрировавшая низкую вовлечённость и неуверенность, к завершению курса создала самостоятельную работу, получившую максимальную оценку экспертов.

В процессе внедрения педагогической технологии развития креативности на основе курса альтернативной флористики были зафиксированы следующие проблемы. Далее укажем их вместе с возможными путями решения:

- недостаток времени на выполнение коллективных проектов в рамках стандартного двухчасового занятия. Групповая работа, включающая обсуждение, распределение ролей и согласование творческих замыслов, требовала больше времени, чем предполагалось изначально. Путь решения: увеличение доли групповой работы за счёт сокращения теоретического блока (часть теории была переведена в формат кратких видео-лекций для домашнего просмотра), а также перенос заключительной рефлексии в онлайн-формат (короткие анкеты или голосовые сообщения в чате группы после занятия).
- разный темп освоения инновационных методов учащимися. Одни дети быстро понимали логику ТРИЗ или дизайн-мышления и начинали применять их самостоятельно, другие нуждались в дополнительных объяснениях и примерах. Путь решения: введение дифференцированных заданий внутри одной группы. Для более подготовленных учащихся предлагался «продвинутый» уровень (например, самостоятельно найти противоречие в своей композиции и разрешить его тремя разными способами), для тех, кому требовалось больше времени, — базовый уровень (разбор готового примера с педагогом).
- опасение со стороны педагогов, участвовавших в апробации, использовать метод ТРИЗ. Он воспринимался как «слишком технический», «инженерный» и якобы не подходящий для такой творческой и художественной области, как флористика. Путь решения: проведение дополнительного воркшопа для педагогов, где ТРИЗ был представлен через наглядные примеры именно из области дизайна и декоративно-прикладного творчества. Педагоги сами попробовали разрешить типичные «флористические» противоречия (например, «композиция должна быть лёгкой, но устойчивой» или «материал должен быть необычным, но доступным»), после чего метод перестал вызывать отторжение.
- затруднения учащихся при попытке самостоятельно оценить собственную креативность. На просьбу «оцени, насколько оригинальной была твоя идея» дети либо отвечали «нормально», либо не могли сформулировать ответ вовсе. Путь решения: разработка «рефлексивной карты» – простого и наглядного бланка, где критерии креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) были представлены в виде понятных вопросов с вариантами ответов («Сколько идей пришло тебе в голову?», «Были ли среди них совсем необычные?», «Насколько подробно ты проработал детали?»). Рефлексивная карта заполнялась в конце каждого занятия и помогала учащимся осознанно отслеживать свой прогресс.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что разработанная и апробированная нами педагогическая технология развития креативности на основе курса альтернативной флористики доказала свою эффективность: у 83 % учащихся зафиксирован

рост показателей креативности, у 92 % – сформированы коллаборативные навыки. Ключевыми элементами технологии являются: интеграция нескольких инновационных методов (ТРИЗ, дизайн-мышление, геймификация, латеральное мышление), модульное построение содержания, диагностика по критериям (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность). Альтернативная флористика как предметная основа оказалась удачной платформой для апробации технологии, поскольку сочетает художественное творчество, конструирование, работу с нестандартными материалами и решение противоречий. Предложенная модель может быть тиражирована на другие дисциплины дополнительного образования (декоративно-прикладное искусство, техническое моделирование, дизайн) при соблюдении условий: подготовка педагогов, гибкое планирование, диагностическое сопровождение.

В качестве возможных перспектив применения описанной педагогической технологии развития креативности в дополнительном образовании можно указать адаптацию модели для младшего школьного возраста (7–10 лет) и старшеклассников (15–17 лет), разработку цифрового инструментария для диагностики креативности в процессе занятий, проведение сравнительного анализа эффективности технологии в разных типах учреждений дополнительного образования (школы, дворцы творчества, частные студии).

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Веснина Е.Н. Игровые технологии – эффективный способ учебно-воспитательного процесса в дополнительном образовании // Молодой ученый. – 2025. – № 47 (598). – С. 373–374. – URL: https://www.moluch.ru/archive/598/130258 (дата обращения: 08.05.2026).
3. Родионова В.А. Управление здоровьесберегающей и здоровьесозидательной деятельностью в современном образовательном пространстве: в поисках оптимального пути // Здоровьесбережение и здоровьесозидание в современном образовательном пространстве: сборник статей и методических материалов по итогам всероссийского научно-практического семинара. — Санкт-Петербург : Наукоемкие технологии, 2024. – С. 5–14. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=66824527 (дата обращения: 08.05.2026).
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. — Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 556 с.
5. Цифровая трансформация образования: современное состояние и перспективы : сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции (Курск, 17–18 ноября 2023 г.) / под редакцией В.А. Липатова, Л.В. Снегиревой, А.В. Рышковой. – Курск : Курский государственный медицинский университет, 2024. – 504 с. – ISBN 978-5-7487-3129-4. https://elibrary.ru/item.asp?id=60025591&ysclid=mox2t9e0r5161867472 (дата обращения: 08.05.2026).

УДК 374.8

ТЕЛО, ДВИЖЕНИЕ, РЕЧЬ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дементьева Евгения Николаевна, Тасимова Надежда Владимировна
МБУ ДО «Центр детского технического творчества №1»,
г. Ульяновск, Ульяновская область, РФ

Аннотация. В статье представлен опыт внедрения элементов орф-педагогики в процесс вокального обучения в муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования города Ульяновска «Центр детского технического творчества № 1». Исследование выполнено в рамках областной программы развития инновационных процессов по теме «Технологии воспитывающей деятельности: специфика реализации в учреждении дополнительного образования». Раскрывается воспитательный потенциал орф-подхода через механизмы телесного сопереживания, ансамблевой синхронии и ритмической эмпатии. Приводятся примеры упражнений и репертуарных решений.
Ключевые слова: орф-педагогика, вокал, дополнительное образование, воспитание.

Введение. Современное дополнительное образование решает две важные задачи: научить ребёнка какому-то виду деятельности и воспитывать (способствовать формированию ценностных установок личности). В данном понимании учебно-воспитательного процесса в системе дополнительного образования, в целом, и в детском объединении по вокалу, в частности, становится важным поиск таких педагогических технологий, которые обеспечивают не только формирование предметных навыков, но и воспитание личности, обладающей системой личностных ценностей и профессионально значимых качеств. Например, на вокальных занятиях ребёнок не только должен осваивать технику пения, но и учиться выражать себя, взаимодействовать с другими детьми, понимать смысл песен. Однако на практике обучение вокалу часто сводится либо к академической «правильности» (ровная спина, точная интонация, резонаторы), либо к подготовке концертных номеров. Воспитательная сторона при этом оказывается на втором плане.

Дополнительное образование, в силу своих особенностей (гибкость в разработке дополнительных общеобразовательных программ, ориентация на индивидуальную траекторию развития) становится средой для апробации интегративных и междисциплинарных подходов. Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования города Ульяновска «Центр детского технического творчества № 1» (далее – ЦДТТ № 1) в рамках областной программы развития инновационных процессов по теме «Технологии воспитывающей деятельности: специфика

реализации в учреждении дополнительного образования» осуществляет поиск и внедрение таких технологий. Вокальная студия ЦДТТ № 1 стала площадкой для апробации одной из таких технологий, основанной на принципах орф-педагогики.

Основная часть. Анализ современного положения вещей в обучении вокалу в дополнительном образовании показывает, что чаще всего педагогами удерживается две линии. Первая – это академический подход с фиксацией на резонаторной технике и позиционном звуке (Л.Б. Дмитриев) [3], вторая - эстрадно-джазовая методика, которая ориентирована на работу с микрофоном и звукозапись. В контексте исследования учреждения, направленного на приоритет воспитывающей деятельности, важным становится решение вопроса о том, как в процессе обучения вокалу можно не только сформировать у обучающегося певческие навыки, но и ценностное отношение к себе, другим людям, культуре?

Орф-педагогика – система, разработанная немецким композитором и педагогом Карлом Орфом. Её главный принцип заключается в неразрывном единстве движения, речи и музыки [6]. Как отмечает Л.А. Баренбойм, Орф предложил вернуться к «элементарному музицированию» – тому, что доступно каждому ребёнку независимо от его природных данных [1]. В отечественной педагогике идеи Орфа получили развитие в работах Т.Э. Тютюнниковой, адаптировавшей эту систему к российским условиям [8].

В 2025-26 учебном году на базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования города Ульяновска «Центр детского технического творчества № 1» была проведение экспериментальная работа по внедрения элементов орф-педагогики в работу вокальной студии ЦДТТ № 1.

Сравнительный анализ орф-педагогики с другими подходами к вокальному обучению позволяет выявить её специфику. Традиционная академическая школа (Л.Б. Дмитриев) фокусируется на позиционном звуке и долгом дыхании, требуя от учащегося статичной фиксации корпуса [3]. Фонопедический метод В.В. Емельянова, широко применяемый в работе с детскими голосами, предлагает систему координационно-тренировочных упражнений, но также не включает телесную перкуссию как системный элемент звукоизвлечения [4]. В отличие от этих подходов, орф-педагогика делает тело активным партнёром вокального процесса, а воспитание – имманентным, встроенным в саму ткань занятия.

Воспитательный потенциал орф-педагогики в вокальном обучении раскрывается через три взаимосвязанных механизма: телесное сопереживание, ансамблевую синхронию и ритмическую эмпатию. Рассмотрим каждый из них с приведением конкретных примеров из опыта работы вокальной студии ЦДТТ № 1.

Первый механизм – телесное сопереживание. В традиционном вокальном обучении воспитание ценностей часто происходит на вербальном уровне. Орф-педагогика позволяет перевести абстрактную ценность в плоскость телесного опыта. Так, при работе над понятием «взаимопомощь» в студии используется упражнение «Эхо-ритм». Группа делится на пары. Один обучающийся придумывает короткий ритмический рисунок, сопровождая его движением (хлопок, щелчок, поворот головы), а второй должен в точности его повторить, но при этом добавить нечто своё – жест поддержки, кивок, улыбку. При этом вокализация на гласный звук (например, «а-а-а») синхронизируется с движением. Обучающиеся на телесном уровне переживают опыт, когда один задаёт форму, а второй не копирует механически, а откликается, дополняя её. В обсуждении после упражнения дети сами формулируют: «Было приятно, когда меня повторяли», «Я старался сделать так, чтобы партнёру было удобно повторять». Так ценность помощи другому проживается телом, а не только проговаривается.

Другой пример – работа с ценностью «забота о природе». В рамках речевого музицирования используется текст короткого стихотворения: «Дождик капает по крыше – кап-кап-кап. / Мы его совсем не слышим – дрын-дрын-дрын (телефон) / А давайте-ка, ребята, выйдем в сад – топ-топ-топ. / Пусть услышат все зверята, как шумит листопад – ш-ш-ш». Каждая строка сопровождается определённым жестом: «кап-кап-кап» – щелчки пальцами, «дрын-дрын-дрын» – закрывание ушей, «топ-топ-топ» – мягкий притоп, «ш-ш-ш» – поднятые ладони с покачиванием. В процессе работы педагог задаёт вопрос: «Почему в третьей строчке мы меняем движение? Что изменилось?». Дети через анализ собственных движений приходят к выводу, что выход из дома меняет способ восприятия мира.

Второй механизм – ансамблевая синхрония. Орф-педагогика создаёт естественную среду для воспитания чувства ответственности за общее дело, умения слушать другого, подстраиваться. Как отмечает Д. Гудкин (D. Goodkin), коллективное музицирование в орф-подходе – это не исполнение заранее написанной партитуры, а живое, изменчивое взаимодействие, где каждый слышит каждого [10].

Пример упражнения «Уличный оркестр». Группа разбивается на три подгруппы. Первая выполняет телесную перкуссию на четвертях (хлопки в ладоши). Вторая добавляет восьмые (шлепки по коленям). Третья держит длинные звуки голосом на «у-у-у». Поверх этого остинато один из солистов исполняет простую попевку. Педагог фиксирует внимание детей на том, что происходит, когда кто-то ошибается: «Как вы помогли товарищу вернуться в ритм?», «Что вы почувствовали, когда ошиблись сами?». Так формируется опыт неосуждения ошибки и ответственности каждого за целое.

Другой пример, связанный с ценностью «уважение к чужому

мнению», – упражнение «Ритмический круг». Дети сидят в кругу. Каждый по очереди предлагает своё движение с вокализацией на нейтральный слог. Задача группы – повторить и сохранить предложенное в общем остинато. В обсуждении педагог задаёт вопросы: «Трудно ли было повторять то, что придумал другой?», «Почему важно сохранить движение автора?». Обучающиеся приходят к пониманию, что в коллективном творчестве ценность представляет именно различие.

Третий механизм – ритмическая эмпатия. Под ритмической эмпатией мы понимаем способность чувствовать внутренний ритм другого человека, синхронизироваться с его дыханием и движением. Этот механизм особенно важен для воспитания терпения, чуткости, способности к сопереживанию. В орф-педагогике ритм выступает не как абстрактная схема, а как пульс живого тела, что перекликается с телесно-ориентированными практиками в музыкальной педагогике, описанными Е.И. Голубевой [2].

Упражнение «Дышащий круг». Обучающиеся стоят в кругу, держась за руки. Без счёта вслух, только через ощущение движения рук соседа, передаётся ритмическая волна – лёгкое сжатие ладони. Когда волна возвращается к водящему, он начинает тихую вокализацию на звук «м-м-м». Задача группы – подхватить вокализацию, сохраняя ту же пульсацию. Воспитательный эффект заключается в том, что обучающийся не может начать петь, не прочувствовав общий пульс, не настроившись на дыхание других.

Опыт внедрения модели «Вокально-телесный резонанс» включал три последовательных этапа.

Первый этап – ритмическая разминка. Обучающиеся осваивали элементарные телесные перкуссии (хлопки, шлепки, притопы) с одновременным произнесением слогов на фиксированном тоне. Разминка проводилась в кругу, лицом друг к другу. Вводилось правило «зеркала»: если кто-то начинал новое движение, остальные должны были его заметить и подхватить. Пример разминки – «Имя-ритм». Каждый произносил своё имя, отхлопывая его естественный ритмический рисунок. Группа повторяла имя и ритм с кивком в сторону назвавшего. Таким образом каждый ребёнок получал телесное подтверждение своей значимости.

Второй этап – речевое музицирование (спич-хор). В отличие от классической техники речевого музицирования, мы добавили обязательный жест на сильную долю такта. Репертуар подбирался с учётом задач воспитывающей деятельности. Пример текста для ценностей «доброта» и «смелость»: «Если вдруг кому-то худо – подойди. / Если видишь, что он плачет – ободри. / Слово доброе, как лучик, в сердце загляни, / И обида темной тучкой улетит в тени». Каждая строка сопровождалась жестом, а жест на ударную гласную создавал телесную

«закладку» смысла.

Третий этап – вокальная импровизация в остинатной фактуре. Повторяющаяся ритмическая фигура (остинато) исполнялась на шумовых инструментах или телесных перкуссиях. Поверх неё один из обучающихся импровизировал мелодию. Воспитательный потенциал проявляется в ситуации, когда солист ошибается. Педагог предлагает группе изменить остинато, подстроиться под солиста. Формируется ценность: не «слабый» подстраивается под эталон, а коллектив учится слышать каждого.

Описанный опыт непосредственно связан с инновационной программой ЦДТТ № 1. В рамках этой программы воспитательный эффект достигается не за счёт отдельных мероприятий, а через саму ткань занятия. Орф-педагогика разрушает разделение на «занятие» и «воспитательное мероприятие»: воспитание происходит в процессе обучения пению, через саму технологию вокальной работы. Когда обучающийся синхронизирует шаг с шагом соседа – он переживает ценность сотрудничества. Когда удерживает свою партию в остинато – переживает ответственность. Когда принимает ошибку другого как повод для подстройки – переживает терпимость.

Именно этот эффект – встроенность воспитания в технологию – составляет инновационный потенциал орф-педагогики в контексте воспитывающей деятельности в дополнительном образовании. Опыт студии ЦДТТ № 1 показывает, что орф-подход позволяет реализовать ключевой принцип областной программы: воспитание не как дополнение к обучению, а как способ обучения.

Заключение. Проведённая работа позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, теоретический анализ показал, что орф-педагогика (К. Орф, Л.А. Баренбойм, Т.Э. Тютюнникова) предлагает принципиально иную модель вокального обучения, где движение, речь и пение неразрывны. Это находит обоснование в психологии (С.Л. Рубинштейн) и биофизике голоса (В.П. Морозов).

Во-вторых, раскрыт воспитательный потенциал орф-педагогики через три механизма: телесное сопереживание, ансамблевая синхрония и ритмическая эмпатия. Приведены конкретные примеры упражнений («Эхо-ритм», «Уличный оркестр», «Ритмический круг», «Дышащий круг») и репертуарных решений.

Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией орф-инструментария для дистанционного обучения, а также с разработкой диагностического инструментария для оценки воспитательных эффектов.

Список литературы

1. Баренбойм Л.А. «Система детского музыкального воспитания Карла Орфа» [Текст] : [Сборник статей] : [Пер. с нем.] / под ред. Л. А. Баренбойма. — Ленинград : Музыка [Ленингр. отд-ние], 1970. — 160 с., 4 л. ил. : ил., нот. ил.
2. Голубева Е.И. Телесно-ориентированные практики в музыкальной педагогике //

Вопросы современной науки и практики. – 2019. – № 4 (74). – С. 78–84.
3. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М. : Музыка, 2007. – 368 с.
4. Емельянов В.В. Емельянов, В. В. Развитие голоса : координация и тренинг : [12+] / В. В. Емельянов. – 7-е изд., испр. – Санкт-Петербург [и др.] : Лань : Планета музыки, 2015. – 165 с. – ISBN 978-5-8114-0207-6
5. Морозов, В. П. Биофизические основы вокальной речи / В. П. Морозов ; отв. ред. В. И. Медведев. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1977. – 231 с. : ил..
6. Орф К. Шульверк. Ритмическое и мелодическое воспитание. – М. : Классика-XXI, 2006. – 128 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2019. – 720 с.
8. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система Карла Орфа. – М. : АСТ, 2018. – 256 с.
9. Birkenshaw-Fleming, L. *Music for All: Teaching Music to People with Special Needs*. – Toronto : Gordon V. Thompson Music, 1993. — 121 p..
10. Goodkin, D. *Play, Sing, & Dance: An Introduction to Orff Schulwerk* / D. Goodkin. – New York : Schott, 2012. – 96 p. (Original publication: 2002).

УДК 374

СВОБОДНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ежкова Нина Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Тульская обл., РФ,
egkovanc@mail.ru

Аннотация: представлен научный анализ проблемы организации свободной самостоятельной деятельности детей, раскрываются структурные компоненты умения организовывать самостоятельную деятельность в системе дополнительного образования, описываются направления педагогической поддержки при организации разных видов самостоятельной деятельности.
Ключевые слова: дополнительное образование, дети, умение организовывать самостоятельную деятельность, педагогическая поддержка.

Введение. Дополнительное образование входит в число важных факторов, условий успешности разностороннего развития детей, обогащения их жизненного опыта, развития познавательных процессов, художественно-творческих способностей, мотивационной, эмоциональной и других сфер личности [1,2]. Особо стоит подчеркнуть роль такого образования в приобщении детей к продуктивной занятости, целесообразной организации свободного времени. Социальная ситуация складывается таким образом, что современные дети зачастую предпочитают проводить свободное время за компьютером, используют гаджеты. Из детской жизни стали вытесняться реальные впечатления и

практический опыт, желание моделировать, создать своими руками, что неразрывно связано с организацией свободного времени [4].

Основная часть. Организация свободного времени детей – актуальная, социальная, психолого-педагогическая проблема, включающая в себя целый ряд вопросов, связанных с культурой взаимодействия, проявлением творческой активности, своей субъектной позиции в разных видах деятельности, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру и др. [3]. Целенаправленная педагогическая поддержка свободной самостоятельной деятельности детей в системе дополнительного образования должна осуществляться с ориентацией на особенности вида деятельности, в рамках которых она протекает (игровая, познавательная, изобразительная, театрализованная и др.), а также рассматриваться в ракурсе развития у детей ценностных представлений о свободном времени, культуре самоорганизации [5].

В дополнительном образовании успешность выполнения любого вида деятельности детей зависит от умения ее организовывать. Такое умение обладает свойством широкого переноса и входит в число универсальных. Умение организовывать самостоятельную деятельность включает в себя ряд частных, организационных умений: умение ставить цель, выделять задачи; умение продумывать этапы, последовательность выполнения действий, позволяющих достигать поставленную цель; умение отбирать средства (атрибуты, игрушки, предметы), дающие возможность осуществить задуманное, привлекая личный опыт, советы педагога, сверстников, умение контролировать способы выполнения действий и умение оценить полученный результат.

Хотя все выделенные умения можно применять при выполнении любого занятия, выбранного дела, в то же время в конкретном применении зависят от специфики выбранного детьми вида деятельности, поскольку именно вид самостоятельной деятельности обусловливает содержательную наполненность каждого организационного действия. Каждое умение, в свою очередь, делится на операции или способы их выполнения.

1. Умение ставить цель деятельности, принять цель от других при организации совместных видов деятельности. Включение детей в различные виды совместной и индивидуальной досуговой деятельности, выбор тематики игр, области художественного творчества и др. определяют интересы, эмоциональный настрой, сложившиеся дружеские взаимоотношения со сверстниками, а порой и вдохновение дошкольников. Цель направляет действия ребенка, способствует концентрации внимания, стимулирует волевые усилия, творческие проявления. В процессе организации самостоятельной деятельности выбор цели обеспечивает полезную занятость детей, а ее осознание - рациональные действия ребенка, увлеченность любимым делом, получение желаемого результата

[4].

2. Умение планировать последовательность выполнения действий, обеспечивающих успешность выполнения поставленной цели. Суть этого умения заключается в выделении средств, условий, способов действий, которые должны привести к достижению поставленной цели. Ребенок-дошкольник не склонен к детальному планированию цепочки действий, пошаговому продумыванию последовательности их выполнения. Для детей характерна схематичность планирования. Они могут выделить и выразить словами лишь отдельные этапы работы, выполнения игровых действий. Но это очень важно. Обдумывание в умственном плане хода выполнения деятельности приучает детей к более осознанному выполнению действий - игровых, изобразительных, двигательных, др. В условиях самостоятельной деятельности планирование далеко не всегда проявляется в словесном плане, выражается в речи. Сформированность умения планировать прослеживается в рациональных действиях детей, соблюдении необходимой последовательности их выполнения, в достижении качественного результата.

3. Умение практически реализовать намеченное. Важно подчеркнуть, что у дошкольников практическая реализация намеченного бывает значительно богаче и разнообразнее предварительного планирования. Это объясняется возрастными особенностями детей, а именно неготовностью совершать длительную внутреннюю работу, при которой сознательно и произвольно регулируются все побуждения и предстоящие действия. Увлеченность работой, игрой, часто, побуждает ребёнка к действиям, способам поведения, спонтанно возникшим в процессе осуществления самостоятельной деятельности. Педагогу следует одобрять появление новых задумок, способов действий, вариантов решения, поставленных задач и т.п.

4. Умение осуществлять самоконтроль. В свободной самостоятельной деятельности ребенка имеют место два вида самоконтроля: итоговый и процессуальный. Суть итогового самоконтроля заключается в сравнении полученного результата с поставленной целью и последующим исправлением неточностей, ошибок и т.д. Этот вид самоконтроля не затрагивает хода деятельности, а именно, последовательность, полноту, правильность выполнения действий. Процессуальный или пооперационный самоконтроль представляет собой сопоставление ребенком производимых действий с намеченной целью. В продуктивных видах деятельности (рисование, ручной труд и др.) важны два вида самоконтроля. Для игровой, двигательной, коммуникативной– характерен только процессуальный самоконтроль.

5. Умение осуществлять самооценку. После выполнения досуговой деятельности ребёнок должен побуждаться к анализу процесса выполнения той или иной деятельности, а также полученного результата.

В продуктивных видах деятельности оценивается как результат, т.е. полученный продукт (рисунок, поделка, т.д.), так и процесс организации деятельности. В непродуктивных видах деятельности оценивается лишь процесс их организации, что даже в старшем дошкольном возрасте возможно лишь под руководством взрослых.

Условиями, обеспечивающими успешность организации разных видов самостоятельной деятельности, являются наличие у детей интересов, личного опыта, создание соответствующей положительно-эмоциональной атмосферы в учреждении дополнительного образования.

Организационные умения необязательно являются результатом специально организованной педагогической поддержки. Отдельные из них, например, подготовка средств к осуществлению деятельности и др., могут проявляться у ребенка как результат спонтанно сформированного опыта. Но, в данном случае, речь идет лишь об отдельных умениях, а не о процессе организации самостоятельной деятельности в целом. Педагогическая поддержка должна осуществляться систематически и последовательно, интегративно входя в различные структурные составляющие системы дополнительного образования и включать в себя три направления: 1 – Предварительная подготовка детей к свободной самостоятельной деятельности посредством расширения представлений детей о процессе организации разных видов деятельности, привлечения внимания к содержанию предметно-пространственной среды, систематическое пополнение её новыми предметами, игрушками, т.д.; 2 – Педагогическая поддержка полезной занятости детей в свободное время, направленная на овладение практическим опытом организации разных видов самостоятельной деятельности, поддержку инициативных действий, творческих проявлений детей; 3 – Формирование ценностных представлений о свободном времени и ценностного отношения к свободной самостоятельной деятельности через раскрытие нравственно-этической и практической значимости целесообразного проведения свободного времени, полезной занятости жизни [3].

Заключение. Рационально и интересно проведенное свободное время детей - результат длительной педагогической работы. Без соответствующей педагогической поддержки детям сложно выделить сходство и различие организационной стороны в разных видах деятельности, установить причины неудач своих начинаний, элементарно сориентироваться в количестве свободного времени, отведенного для самостоятельной деятельности, осознать его значимость и ценность в жизни человека. В системе дополнительного образования свободная самостоятельная деятельность занимает важное место и, безусловно, должна совершенствоваться посредством специально организуемой педагогической поддержки.

Список литературы

1. Буйлова, Л. Н. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей : учебно-методическое пособие / Л. Н. Буйлова, С. В. Кочнева. — Москва : ВЛАДОС, 2001. — 158, с. — (Воспитание и дополнительное образование детей). — ISBN 5-691-00517-0.
2. Жаркова Л.С., Жарков А.Д., Чижиков В.М. Культурно-досуговая деятельность: теория, практика и методика научных исследования. /Л.С. Жаркова, А.Д. Жарков и др.– М.: МГУК, 1994. – С.15-62.
3. Ежкова Н.С. Организация различных видов деятельности и общения детей: эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. /Н.С. Ежкова. – М.: КНОРУС, 2025. - С.8-23.
4. Ежкова Н.С. Руководство самостоятельной деятельностью старших дошкольников. /Н.С. Ежкова. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2015. – 144 с. 5. Ежкова Н.С. Педагогическая поддержка эмоционального развития детей дошкольного возраста. /Н.С. Ежкова. –Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2015. - 134 с.

УДК 616.7-084:797.212.035-053.5

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ И ПЛОСКОСТОПИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ПЛАВАНИЯ

Есиков Даниил Александрович, Поливаева Ирина Андреевна
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал ТюмГУ),
г. Ишим, Тюменская область, РФ
esikov.dahya2@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме коррекции опорно-двигательного аппарата у детей младшего школьного возраста. Рассматривается роль учреждений дополнительного образования в решении задач профилактики и коррекции нарушений осанки и плоскостопия. На примере программы оздоровительного плавания анализируются механизмы воздействия водной среды на формирование мышечного корсета и свода стопы. Представлены результаты педагогического наблюдения и методические рекомендации по организации занятий, доказывающие высокую эффективность плавания как средства коррекции.
Ключевые слова: нарушения осанки, плоскостопие, дети младшего школьного возраста, дополнительное образование, оздоровительное плавание.

Современная статистика состояния здоровья детей младшего школьного возраста вызывает серьезные опасения у педагогов, медиков и родителей. Согласно данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, за последние десятилетия распространенность нарушений опорно-двигательного аппарата (ОДА) среди учащихся начальных классов увеличилась на 40–50%. Наиболее часто диагностируемыми патологиями являются нарушения осанки (сколиотическая осанка, сутулость) и

плоскостопие, которые нередко сочетаются, образуя единый функциональный дефект [1, с. 45].

Младший школьный возраст (7–10 лет) является сенситивным периодом для формирования осанки и свода стопы. В это время происходит активный рост скелета, но мышечная система еще нестабильна. Длительное статическое напряжение за школьной партой, гиподинамия, снижение интереса к подвижным играм и увеличение времени использования гаджетов создают предпосылки для закрепления патологических установок тела.

В этой ситуации особую значимость приобретают учреждения дополнительного образования, которые обладают гибкостью в выборе форм и методов работы, отсутствием жестких образовательных стандартов (в части физической культуры) и возможностью индивидуального подхода. Среди множества средств физической культуры особое место занимает оздоровительное плавание, которое сочетает в себе эффект разгрузки позвоночника, гармоничного развития мышц и тренировки вестибулярного аппарата.

Цель данной статьи — теоретически обосновать и практически доказать эффективность использования средств оздоровительного плавания в системе дополнительного образования для коррекции нарушений осанки и плоскостопия у детей младшего школьного возраста.

1. Теоретические аспекты формирования осанки и свода стопы у детей младшего школьного возраста

Осанка – это привычное положение тела человека в покое и при движении. Правильная осанка характеризуется симметричным расположением частей тела относительно позвоночника, развернутыми плечами, умеренно выраженными физиологическими изгибами позвоночника (лордозами и кифозами). Нарушения осанки функционального характера не являются фиксированными изменениями позвоночника, но при отсутствии коррекции могут трансформироваться в структурные заболевания, такие как сколиоз [2, с. 68].

Плоскостопие – это деформация стопы, характеризующаяся уплощением ее продольного или поперечного свода. У детей младшего школьного возраста чаще встречается продольное плоскостопие. Стопа выполняет важнейшую амортизирующую функцию; при ее уплощении ударная нагрузка передается на вышележащие отделы скелета – голеностопные, коленные и тазобедренные суставы, а также на позвоночник, что создает порочный круг взаимного отягощения нарушений [3, с. 112].

Этиопатогенез данных нарушений в младшем школьном возрасте многогранен. К основным факторам риска относятся:

1. Двигательная гиподинамия – недостаточная мышечная активность приводит к слабости мышц спины, живота и стоп.

2. Несбалансированная нагрузка – длительное сидение в статической позе, несоответствие мебели росту ребенка.

3. Слабость соединительной ткани (дисплазия), часто имеющая наследственный характер.

4. Недостаточная проприоцептивная чувствительность – ребенок не ощущает неправильного положения тела.

Традиционная система школьного образования, к сожалению, не всегда способна обеспечить индивидуальную коррекцию этих нарушений. Уроки физической культуры (2–3 часа в неделю) направлены на общее развитие и не могут заменить специализированных занятий лечебной физкультурой (ЛФК) или корригирующей гимнастикой. Именно здесь открывается ниша для дополнительного образования, которое способно реализовать принцип непрерывности и систематичности коррекционного процесса.

Дополнительное образование детей рассматривается как особая сфера, позволяющая максимально учитывать индивидуальные потребности ребенка. В контексте физического воспитания это могут быть секции, студии, клубы по различным видам спорта и оздоровительным направлениям. Важной особенностью является то, что в системе дополнительного образования отсутствует жесткая регламентация занятий по времени и содержанию, что позволяет педагогу гибко варьировать нагрузку и методы в зависимости от состояния здоровья ребенка [4, с. 113].

При организации коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения осанки и плоскостопие, учреждения дополнительного образования могут использовать следующие подходы:

- Индивидуальные и малогрупповые занятия (до 8–10 человек), что позволяет контролировать технику выполнения упражнений.
- Комплексное взаимодействие – привлечение медицинских работников для первичной диагностики и промежуточного контроля.
- Вариативность программ – создание оздоровительных, а не спортивно-соревновательных групп, где акцент смещается с достижения высоких результатов на коррекцию функциональных нарушений.

Однако анализ практики показывает, что не все программы дополнительного образования корректно учитывают специфику работы с детьми с нарушениями ОДА. Часто педагоги либо форсируют нагрузки (ориентируясь на спортивный разряд), либо, наоборот, не применяют специальных корригирующих упражнений, ограничиваясь общеразвивающими. Поэтому разработка и внедрение специализированных программ, таких как «Оздоровительное плавание для детей с нарушением осанки и плоскостопием», является насущной потребностью.

Плавание обладает уникальными свойствами, которые делают его незаменимым средством при патологии опорно-двигательного аппарата.

Физические свойства воды – выталкивающая сила, гидростатическое давление, сопротивление, тепловое воздействие – создают оптимальные условия для коррекции.

В воде тело человека теряет до 90% своего веса благодаря выталкивающей силе (закон Архимеда). Это позволяет разгрузить позвоночник, увеличить межпозвонковые промежутки, снизить компрессионное давление на диски и нервные корешки. В условиях разгрузки создаются благоприятные условия для вытяжения позвоночника и формирования правильных физиологических изгибов [5, с. 345].

При плавании, особенно в стилях «кроль» и «брасс», активно работают мышцы, отвечающие за осанку: длинные мышцы спины, трапециевидные, ромбовидные мышцы, мышцы живота и ягодичные. Симметричная работа конечностей в большинстве стилей (за исключением кроля, где требуется особая постановка дыхания) способствует развитию мышечной симметрии, что критически важно при сколиотической осанке.

Влияние плавания на стопу часто недооценивается. Однако работа ног в плавании (попеременные движения, движения «брассом») требует постоянного напряжения мышц голени и стопы, включая мышцы, формирующие продольный и поперечный своды. Вода оказывает массажное воздействие на рецепторы стопы, стимулируя проприоцептивную чувствительность. Кроме того, ходьба босиком по бортику бассейна, по ребристой поверхности, упражнения с захватом предметов стопами в воде являются мощным средством профилактики и коррекции плоскостопия.

По сравнению с другими видами физической активности (легкая атлетика, игровые виды спорта), плавание исключает осевую нагрузку на позвоночник и ударную нагрузку на суставы. Это делает его доступным для детей даже с выраженными нарушениями, тогда как бег или прыжки при плоскостопии могут усугубить ситуацию.

Практическая часть исследования проводилась на базе Центра дополнительного образования «Акватория» (условное название) в течение 2023–2024 учебного года. В исследовании приняли участие 30 детей младшего школьного возраста (7–9 лет) с диагностированными нарушениями осанки (функциональные нарушения) и плоскостопием I–II степени. Дети были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ, n=15), занимавшуюся по разработанной программе оздоровительного плавания с элементами корригирующей гимнастики, и контрольную (КГ, n=15), занимавшуюся по стандартной программе общей физической подготовки в бассейне.

Занятия в экспериментальной группе проводились 3 раза в неделю по 45 минут. Программа включала три блока:

1. Подготовительная часть на суше (10–12 мин):

Дыхательные упражнения по методу А.Н. Стрельниковой.

Упражнения на формирование навыка правильной осанки (у стены, с мешочком на голове).

Специальные упражнения для мышц стопы: захватывание мелких предметов, перекаты с пятки на носок, ходьба по массажным коврикам.

2. Основная часть в воде (25–30 мин):

Упражнения на вытяжение позвоночника: скольжения на груди и спине с вытянутыми руками (стрелочка).

Плавание брассом на груди и спине (облегченный вариант) для симметричного развития мышц.

Плавание с использованием досок и колобашек для избирательной работы ног.

Элементы аквааэробики: прыжки и ходьба по дну с различным положением стоп (на носках, пятках, наружных сводах).

Упражнения на расслабление и растяжение в воде.

3. Заключительная часть (5 мин):

Упражнения на восстановление дыхания.

Игры на воде, направленные на закрепление навыка правильного положения тела.

Контрольная группа занималась по стандартной методике обучения плаванию, где основной упор делался на освоение спортивных техник (кроль, брасс) без акцента на коррекцию осанки и стоп.

Для оценки эффективности использовались следующие методы:

- Визуальный скрининг осанки (оценка положения плеч, лопаток, треугольника талии) по методике С.С. Тверской.
- Плантография (оценка отпечатка стопы) с расчетом подометрического индекса.
- Проба на статическую выносливость мышц спины (удержание туловища на весу в положении лежа на животе) и живота (удержание ног на весу в положении лежа на спине) по методике В.И. Дубровского.
- Опрос родителей о динамике жалоб на утомляемость, боли в спине и ногах.

По окончании 9-месячного курса занятий были проведены контрольные срезы. Полученные данные свидетельствуют о значительной положительной динамике в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

В экспериментальной группе у 12 из 15 детей (80 %) наблюдалось улучшение показателей осанки: исчезла асимметрия надплечий, уменьшилась сутулость, улучшилось положение лопаток. У 2 детей (13%) изменения были незначительными, и только у 1 ребенка (7%) сохранялись прежние нарушения, что было связано с низкой мотивацией и пропусками занятий. В контрольной группе улучшение осанки отмечено лишь у 4 детей (27%), у 9 (60%) показатели остались без изменений, а у 2 (13%) отмечалось ухудшение, вероятно, связанное с прогрессирующим ростом и

отсутствием целенаправленной коррекции.

По данным плантографии, в экспериментальной группе у 10 детей (67%) отмечено повышение свода стопы (переход из II степени плоскостопия в I, либо из I степени в нормальный свод). В контрольной группе положительная динамика зафиксирована лишь у 3 детей (20%), у остальных показатели остались стабильными или ухудшились.

Показатели статической выносливости мышц спины в экспериментальной группе увеличились в среднем на 45–60 секунд (с 35–40 сек до 80–95 сек), что приблизилось к возрастной норме. В контрольной группе прирост составил лишь 15–20 секунд. Аналогичная тенденция наблюдалась и в показателях выносливости мышц живота (табл. 1).

Таблица 1. – Динамика показателей статической выносливости (средние значения, сек)

Показатель	**Экспериментальная группа (до/после)**	**Контрольная группа (до/после)**
Выносливость мышц спины	38,2 ± 3,1 / 89,5 ± 4,2	39,1 ± 2,8 / 54,3 ± 3,5
Выносливость мышц живота	29,4 ± 2,5 / 65,2 ± 3,8	30,1 ± 2,7 / 42,6 ± 3,1

Примечание: различия между группами в конце эксперимента статистически значимы ($p < 0,05$).

По результатам опроса родителей, 87% родителей детей экспериментальной группы отметили снижение утомляемости ребенка после школьных занятий, уменьшение жалоб на боли в спине к концу дня, а также улучшение походки. Родители детей контрольной группы таких изменений практически не отмечали.

Полученные результаты подтверждают данные исследований ряда авторов (Т.С. Лисицкая, 2018; А.А. Потапчук, 2021) о высокой эффективности плавания в коррекции нарушений осанки. Однако ключевым фактором успеха в условиях дополнительного образования является не просто «нахождение в воде», а именно системное применение корригирующих упражнений, интеграция работы на суше и в воде, а также строгий индивидуальный подход [6, с. 12].

На основе проведенной работы можно сформулировать следующие методические рекомендации для педагогов дополнительного образования и тренеров по плаванию:

1. Обязательное предварительное медицинское заключение. Перед началом занятий необходимо получить справку от врача-ортопеда с указанием характера нарушений (вид нарушения осанки, степень плоскостопия) и противопоказаний (если есть).

2. Сочетание упражнений на суше и в воде. Разминка на суше должна включать корригирующие упражнения, которые затем закрепляются в воде. Без укрепления мышечного корсета на суше эффект от плавания будет неполным.

3. Приоритет симметричных стилей. При нарушениях осанки (особенно сколиотической) следует с осторожностью применять асимметричные стили, такие как кроль. Основой должны быть брасс на груди и брасс на спине, а также упражнения на скольжение.

4. Использование дополнительного оборудования. Доски, колобашки, нудлсы (гибкие палки) позволяют избирательно нагружать определенные мышечные группы и создавать условия для разгрузки позвоночника.

5. Специальные упражнения для стоп. В каждом занятии (в воде) необходимо предусматривать упражнения для стоп: захват предметов со дна, ходьба по дну бассейна с высоким подниманием колен и активным сгибанием стопы, плавание с ластами (строго дозированно).

6. Постоянный мониторинг. Ведение дневника самоконтроля (или дневника педагога) с фиксацией жалоб, посещаемости и результатов промежуточных тестов позволяет своевременно корректировать нагрузку.

Проблема коррекции нарушений осанки и плоскостопия у детей младшего школьного возраста требует комплексного и системного подхода. Учреждения дополнительного образования, благодаря своей гибкости и возможности реализации индивидуальных образовательных маршрутов, могут выступать эффективной платформой для решения данной задачи.

Проведенное исследование на примере оздоровительного плавания доказало, что разработанная программа, включающая элементы корригирующей гимнастики на суше и специфические упражнения в воде, способствует:

- значительному улучшению показателей осанки и восстановлению физиологических изгибов позвоночника;
- повышению свода стопы и улучшению ее амортизационной функции;
- увеличению силовой выносливости мышц спины и живота, формированию мышечного корсета;
- улучшению общего самочувствия и снижению утомляемости детей.

Таким образом, оздоровительное плавание при условии грамотного методического сопровождения является одним из наиболее эффективных и безопасных средств коррекции опорно-двигательного аппарата в системе дополнительного образования. Результаты работы могут быть рекомендованы к внедрению в практику работы плавательных бассейнов при школах, спортивных комплексах и центрах дополнительного образования.

Список литературы

1. А.А. Потапчук, Лечебная физическая культура в детском возрасте : руководство для врачей / А. А. Потапчук, С. В. Матвеев, М. Д. Дидур. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2022. – 528 с. : ил., табл. – ISBN 978-5-9704-6838-8.
2. Епифанов, В. А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина : учебник / В. А. Епифанов. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2019. — 568 с. — ISBN 978-5-9704-4385-4.
3. Красикова, И.С. Осанка. Воспитание правильной осанки. Лечение нарушений осанки / И.С. Красикова. – М.: АСТ, 2018. – 208 с.
4. Губа, В.П. Теоретико-методологические основы физического воспитания детей младшего школьного возраста / В.П. Губа, О.С. Морозов. – М.: Спорт, 2020. – 192 с.
5. Булгакова, Н. Ж. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание : учебное пособие / Н. Ж. Булгакова, С. Н. Морозов, О. И. Попов ; под редакцией Н. Ж. Булгаковой. – Москва : Академия, 2008. – 432 с. – ISBN 978-5-7695-5626-5
6. Лисицкая, Т.С. Коррекция нарушений осанки средствами физической культуры / Т.С. Лисицкая // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – № 4. – С. 12–15.

УДК 37.011.33.007

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ КИБЕРНЕТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА: ЯЗЫК КОМПЬЮТЕРНОГО ДОКУМЕНТИРОВАНИЯ ДЖОТТО (GIOTTO)

Кандаева Ирина Васильевна, Загорный Максим Петрович
ФГОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
i.v.kandaeva@mail.ru, admin@docsagmax.ru

Аннотация. статья посвящена актуальной проблеме содержания кибернетической грамотности человека. Стремление ко всеобщей кибернетической грамотности не противоречит концепциям специального (профессионального) кибернетического образования. Авторы анализируют роль компьютерного документирования как неотъемлемой части кибернетической грамотности и представляют разработанный ими язык компьютерного документирования ДЖОТТО. Исследование есть пример того, как широкое кибернетическое творчество может стать эффективным механизмом развития культуры и хозяйствования. В работе подробно описываются концепты языка ДЖОТТО, его основные возможности при создании цифровых препринтов.
Ключевые слова: алгоритм, кибернетическая грамотность, язык ДЖОТТО, компьютерное документирование.

Введение. Описание и исполнение алгоритмов, творение языков, составление и интерпретация текстов суть неотъемлемые части разумной деятельности человека – по меньшей мере в тот промежуток времени, в течение которого существуют человеческие цивилизации. В течение многих тысяч лет человек указанные действия выполнял сам, без участия

машин. В наше же время привлечение к указанной деятельности машин становится (и, скорее всего, уже стало) таким атрибутом человеческой культуры, без которого она если и может мыслиться, то мыслиться с трудом. Обобщенно называя киберами машины, с помощью которых человек может эффективно автоматизировать описание и исполнение алгоритмов, творение языков, составление и интерпретацию текстов, далее указанную деятельность называем кибернетической, соответствующую область знания называем кибернетикой, а относящийся к этой области знаний класс общечеловеческих компетенций именуем кибернетической грамотностью человека.

Стремление ко всеобщей кибернетической грамотности не противоречит концепциям специального (профессионального) кибернетического образования. Здесь ситуация подобна той, которая имеет место в области обыкновенной (мы сознательно игнорируем модный термин «функциональная») грамотности. Действительно, тот факт, что все умеют читать, писать и считать, вовсе не находится в противостоянии с тем фактом, что существует специальное филологическое и математическое образование. Не каждый, конечно же, оперирует числами столь же профессионально, как Пьер Ферма, или вникает в суть философии лингвы столь же глубоко, как Людвиг Витгенштейн, но обыденно и повседневно писать, читать и считать умеют все. Мы помним (благодаря историкам), что было время, когда простая грамотность считалась профессиональной компетентностью (в Древнем Египте, например, чтецы и писцы составляли даже особую привилегированную касту). Но сегодня подобное состояние дел уже не может считаться совместимым с идеями социального и хозяйственного прогресса человечества. Все сказанное выше об обыкновенной грамотности в полной мере (в наше время) относится и к грамотности кибернетической.

Между тем, многие люди сегодня ошибочно (по нашему мнению) полагают, что описание алгоритмов (программирование) – это область деятельности только профессионалов-программистов, а в содержание общечеловеческой кибернетической грамотности входит лишь уверенное пользование программами, разработанными программистами-профессионалами. Многие продолжают думать, что «простой» человек не может (и даже не должен) участвовать в кибернетическом языкотворчестве (творить языки программирования и языки-форматы данных). Составление формализированных кибернетических текстов и создание машин, полезно их интерпретирующих, чрезмерно часто считается профессиональной и только профессиональной задачей.

К счастью, в описанные выше заблуждения впадают не все мыслящие

люди. С конца 70-х годов XX века силами энтузиастов-непрофессионалов непрерывно развивается технология компьютерного документирования TeX, ядром которой является интерпретация текстов на языке компьютерного документирования TeX, предложенном Дональдом Эрвином Кнутом [3, 4]. Язык TeX (невзирая на то, что он – язык искусственный) является живым языком: его можно использовать не только как средство выражения компьютерно-типографических мыслей, но в его терминах можно вводить новые языковые концепты, формируя фактически новые языки, быть может, более эффективно могущие использоваться при решении соответствующих задач, чем язык исходный. Примером производного языка, произошедшего от языка TeX (и содержащего TeX в своей нативной основе, но позволяющего изъясняться в рамках уже производных концептов и концепций), является язык компьютерного документирования LaTeX, изначально предложенный Лесли Лэмпортом [1, 2, 5]. Человек, использующий для решения задач компьютерного документирования технологии TeX и LaTeX, не только может эффективно решать указанные задачи, но и оказывается в ситуации активного (но добровольного) вовлечения в дальнейшее языкотворчество в указанном направлении. Крупные производители коммерческих систем компьютерного документирования тоже отнюдь не всегда заинтересованы в отстранении потребителей от кибернетического творчества. Например, языки компьютерного документирования PostScript [6] и PDF [7] корпорацией-автором позиционируются не как закрытые для изучения форматы, но как знаниевые средства, публикуемые открыто и пропагандируемые так, чтобы каждый мог свободно их изучать, применять и (если возникнет такое желание) развивать в любом направлении.

Под компьютерным документированием мы понимаем производство цифровых препринтов – таких компьютерных файлов, каждый из которых может быть передан печатающему устройству (принтеру) с целью получения печатного экземпляра документа или может с помощью программы-просмотрщика просматриваться на экране компьютерного устройства так, как будто просматривается отпечатанный документ.

В настоящее время упомянутый выше язык PDF может быть принят в качестве формата цифровых препринтов. В силу знаниевой открытости этого языка существует множество доступных просмотрщиков PDF-документов, а многие принтеры верно интерпретируют потоки PDF-данных (то есть верно печатают соответствующие документы), получая их напрямую в принтер-порт (то есть даже без посредничества драйверов печати). Однако, составление текстов непосредственно на языке PDF сопряжено для человека со значительными трудностями: отдельные (и весьма важные) фрагменты PDF-текстов не являются удобочитаемыми для

человека. Указанного недостатка не имеет предшественник языка PDF – язык PostScript. Человек может получать PDF-документы, предварительно описывая их на языке PostScript, а затем автоматически преобразуя их к формату PDF с помощью подходящих PostScript-интерпретаторов (многие из которых доступны открыто, свободно и бесплатно). Можно и сам PostScript рассматривать как пре-принт-формат (как это и было до появления PDF): просмотрщики, PostScript-драйверы и PostScript-принтеры широко доступны. Но в семантическом поле языка PostScript отсутствуют некоторые концепции, важные в современном компьютерном документировании (например, гиперреферентность).

Способность изготовить препринт (то есть наличие умений компьютерного документирования) мы считаем неотъемлемой частью кибернетической грамотности современного (и будущего) человека. При этом мы вовсе не согласны с тем, что кибернетически грамотным является человек, способный выполнять компьютерное документирование лишь с помощью так называемых офисных текст-процессоров. Дело здесь в том, что «офисно-грамотный» человек лишь кажется (себе или окружающим) кибернетически грамотным. В действительности же «засилие» офисных текст-процессинговых технологий в практике компьютерного документирования есть признак как раз тотальной кибер-зависимости наподобие тех культурных зависимостей, в которых эксплуатируемые классы находились в рабовладельческую (зависимость от представителей привилегированной касты чтецов, писцов и чтецов) и феодальную (зависимость от церкви, которая даже мыслить запрещала вне официального духовного формата) эпохи.

Целью данной статьи является представление разработанного нами (не профессионалами, но энтузиастами кибернетического творчества) языка компьютерного документирования ДЖОТТО. При этом мы подчеркиваем: наш творческий результат мы позиционируем отнюдь не как «технологический прорыв», а как аргумент в пользу той точки зрения, согласно которой широкое кибернетическое творчество народных масс (основанное на подлинной кибернетической грамотности каждого индивида) способно быть не только составляющей общего культурного развития людей, но может выступать в роли еще и действенного механизма реального хозяйствования (ведь без компьютерного документирования современное хозяйствование практически немыслимо). Пропаганда идей кибернетической грамотности может быть при этом весомой составляющей содержания дополнительного образования детей и взрослых (чем, впрочем, вовсе не умаляется значимость указанного аспекта в содержании также и основных образовательных программ).

Основная часть. Алфавит языка ДЖОТТО есть множество

символов UTF-8. Текст этого языка состоит из отдельных предложений – токенов. Разделителем токенов является символ «#» (поэтому запись любого токена не должна содержать указанного символа). Например, фрагмент текста 3# 5# сум# ПЕЧАТАТЬ# содержит четыре токена: 3, 5, сум, ПЕЧАТАТЬ. Интерпретация этого фрагмента интерпретатором ДЖОТТО приведет к тому, что в текущей позиции каретки на высоте текущей базовой линии (считая от нижнего края листа) будет напечатано «8».

У интерпретатора ДЖОТТО имеется память стекового типа и словарь – ассоциативный массив. Токены подразделяются на известные интерпретатору и неизвестные. Когда интерпретатор прочитывает известный ему токен, он выполняет некоторые действия (токены такого рода можно называть операторами). Если же прочитан неизвестный токен – он записывается в память интерпретатора (на вершину стека). Некоторые токены известны интерпретатору априори. Автор текста (человек, программист) может ввести новые токены и сделать их известными интерпретатору. У программиста имеется также возможность часто используемые группы токенов именовать и называть (вызывать) затем по имени, определяя таким образом собственные значения и процедуры в дополнение к «встроенным» значениям и процедурам. Рассмотрим и кратко охарактеризуем некоторые известные интерпретатору токены.

Токен-оператор «изпам». Имя образовано от «стереть из памяти». Прочитав этот токен, интерпретатор стирает из памяти (снимает с вершины стека) находящееся там значение. Одно из применений токена «изпам» – комментирование текста на языке ДЖОТТО. Например:

найдем сумму чисел 2 и -12# изпам# 2# -12# сум#

Токен «найдем сумму чисел 2 и -12» неизвестен интерпретатору и потому помещается в память на вершину стека. Затем этот токен сразу же стирается оператором «изпам». После этого токены 2 и -12 (они тоже интерпретатору неизвестны) помещаются в память. Токен-оператор «сум» интерпретатору известен. Интерпретация приводит к тому, что с вершины стека снимаются значения 2 и -12, вычисляется их сумма -10, которая записывается в память (помещается на вершину стека). Текстовый фрагмент «найдем сумму чисел 2 и -12» в получении полезного результата интерпретатором не используется. Этот текст адресован человеку, читающему текст программы. Это – комментарий.

Токен-оператор «дуб». Имя образовано от «дублировать». Интерпретация этого токена приводит к тому, что находящееся на вершине стека значение сдвигается вглубь стека, а его точная копия помещается на

вершину стека. Например, возведение числа 5 в квадрат может быть описано следующим образом:

5# дуб# умнож#

Токен 5 интерпретатору неизвестен. Он помещается на вершину стека. Интерпретация известного интерпретатору токена-оператора «дуб» приводит к тому, что на вершине стека находится значение 5, прямо под которым также находится значение 5. В результате интерпретации известного интерпретатору токена-оператора
«умнож» указанные два значения из памяти стираются, а их произведение (значение 25) помещается на вершину стека.

Токен-оператор «обмен». В результате интерпретации этого токена меняются местами два значения в памяти – значение, находящееся на вершине стека, и значение, находящееся непосредственно под ним. Для примера предположим, что определенная программистом процедура-токен «пунктСписка» ищет на вершине стека значение, представляющее номер пункта, сняв которое с вершины, пытается затем обнаружить на вершине стека строковое содержимое пункта списка, после снятия которого с вершины производит печать нумерованного пункта списка. Чтобы прямо воспользоваться токеном-процедурой «пунктСписка», нужно было бы написать нечто вроде:

Закон действия и противодействия# 3# пунктСписка#

Однако, человеку удобнее записывать сначала номер пункта списка, а затем – строковое содержимое. Поэтому можно применить токен-оператор «обмен»:

3# Закон действия и противодействия# обмен# пунктСписка#

Токены-операторы «равно», «больше», «бравно» (имя последнего образовано от «больше либо равно»). Каждый из этих операторов снимает с вершины стека два верхних значения и выполняет соответствующую имени токена операцию сравнения. Если результат сравнения соответствует смыслу имени оператора – на вершину стека помещается значение «истина», в противном случае – значение
«ложь». Например, после интерпретации фрагмента текста

3# 2# равно# 3# 2# больше# 3# 2# бравно#

содержимое стека вблизи его вершины (она – справа) будет таким:

ложь истина истина

Токены-операторы «сум», «выч», «умнож», «дел» (имена образованы от «сумма», «вычесть», «умножить», «делить на»). Каждый из этих операторов снимает с вершины стека два значения, выполняет соответствующую имени токена арифметическую операцию и возвращает результат на вершину стека. Например, после обработки интерпретатром ДЖОТТО фрагмента текста

5# 2# сум# 5# 2# выч# 5# 2# умнож# 5# 2# дел#

содержимое стека вблизи вершины таково:

7 3 10 2.5

Токен-оператор «опро» (имя образовано от «определить процедуру»). Снимает с вершины стека два значения. Вынутое с большей глубины значение (первое) трактуется как имя. Значение, снятое непосредственно с вершины (второе), трактуется как тело процедуры. Оператор делает тело процедуры известным интерпретатору ДЖОТТО под указанным именем. Впоследствии программист может обращаться к определенной таким образом процедуре прямо по имени так, как будто она является известной интерпретатору априори. Например, каждый абзац в описании страниц этой статьи на языке ДЖОТТО предваряется вызовом процедуры «Абзац». Токен «Абзац» был еще до начала описания первой страницы определен как процедура следующим образом:

Абзац#{# тПоз# аБзотступ# сум# Тпоз#}# опро#

Токен-оператор «означ» (имя образовано от «определить значение»). Снимает с вершины стека два значения. Первое трактуется как имя (для надежности оно может быть преобразовано в имя оператором «првимя», имя которого происходит от «преобразовать в имя»). Второе значение, полученное оператором «означ», трактуется как значение, связываемое с именем во встроенном в интерпретатор ассоциативном словаре. Впоследствии можно помещать значение в текст на языке ДЖОТТО, явно его (значение) не указывая, а называя по имени. Например, после интерпретации кода

{# переменнаяИкс#}# првимя# 15# означ# переменнаяИкс# 2# умнож#

на вершине стека окажется значение 30.

Токены-операторы «если» и «еслиначе». Эти операторы обеспечивают возможность ветвления описываемых на языке ДЖОТТО алгоритмов печати (генерации) страниц. Оператор «если» снимает с вершины стека два значения. Второе трактуется как тело процедуры. Если первое значение есть «истина» (и только в этом случае) – тело процедуры интерпретируется. Оператор «еслиначе» снимает с вершины стека три значения. Второе и третье значения трактуются как тела двух процедур. Если первое значение есть «истина» – интерпретируется тело процедуры, соответствующей второму значению. В противном случае – интерпретируется тело процедуры, соответствующей третьему значению. Например, в результате интерпретации кода

3# 2# больше#{# да# пЕЧАТАТЬ#}# если#

будет напечатано «да», а интерпретация кода

2# 3# больше#{# да# пЕЧАТАТЬ#}#{# нет# пЕЧАТАТЬ#}# еслиначе#

приведет к тому, что будет напечатано «нет».

Токены-операторы «Имяфайлапрепринта», «Названиепрепринта», «Авторпрепринта», «Темапрепринта», «Ключевыесловапрепринта», «Создательпрепринта». Каждый из этих операторов снимает с вершины стека одно значение и помещает его в соответствующее поле метаданных. Например, если интерпретатор, читая текст ДЖОТТО-программы, генерирует соответствующий препринт в формате PDF, имена полей метаданных таковы (соответственно порядку в приведенном выше списке): «File name», «Title», «Author», «Subject», «Keywords», «Creator». Поле «PDF Producer» ДЖОТТО при генерации PDF-документа заполняет значением «GIOTTO».

Токены-операторы «ммГор» и «ммВерт». Каждый из них снимает с вершины стека одно числовое значение, которое трактуется как горизонтальное или вертикальное расстояние, измеренное в «горизонтальных миллиметрах» или в «вертикальных миллиметрах» соответственно. Значение данной величины переводится в типографские пункты (210 горизонтальных миллиметров – 595 типографских пунктов, 297 вертикальных миллиметров – 842 типографских пункта). Затем полученное значение возвращается на вершину стека. Например, приведенные в следующих трех строках три фрагмента ДЖОТТО-кода интерпретируются с одинаковым результатом (поэтому для выражения соответствующей мысли достаточно лишь одного из них):

595# Шлиста# 842# Влиста#
210# ммГор# Шлиста# 297# ммВерт# Влиста#
А4флиста#

Токены-операторы «Шлиста», «Влиста», «Лполе», «Пполе», «Вполе», «Нполе», «Лотбив», «Потбив», «Абзотступ», «Минтер», «Тпоз», «Блин». Каждый из этих операторов снимает с вершины стека одно значение, трактуемое как значение метрической величины, измеренное в типографских пунктах. Результатом действия оператора является (соответственно) установка: ширины листа, высоты листа, левого поля, правого поля, верхнего поля, нижнего поля, левой отбивки, правой отбивки, значения абзацного отступа, межстрочного интервала, текущей позиции (отсчитываемой вправо от левого края листа) печатающей (рисующей) каретки, базовой линии (высоты над нижним краем листа) печатающей (рисую-щей) каретки. Для каждого названного выше токена-оператора имеется токен-оператор, составляющий с ним по смыслу пару. Эти «семантические напарники» суть (соответственно): «шЛиста», «вЛиста», «лПоле», «пПоле», «вПоле», «нПоле», «лОтбив», «пОтбив», «аБзотступ», «мИнтер», «тПоз», «бЛин». Результатом действия каждого из «напарников» является помещение на вершину стека измеренного в типографских пунктах текущего значения (соответственно): ширины листа, высоты листа, левого поля, правого поля, верхнего поля, нижнего поля, левой отбивки, правой отбивки, абзацного отступа, межстрочного интервала, текущей позиции каретки, базовой линии (непосредственно над которой находится курсор каретки). В качестве примера «парной работы» операторов описанного выше рода может быть приведен пример кода, интерпретация которого приводит к зеркальному отражению полей листа (то есть к обмену значений левого и правого полей, очерчивающих на листе область печати):

лПоле# пПоле# Лполе# Пполе#

Токены-операторы «Гштрих», «Вштрих». Каждый из этих операторов снимает с вершины стека одно значение, трактуемое как измеренное в типографских пунктах значение метрической величины. Результатом действия является вычерчивание из точки, отвечающей текущему положению каретки, соответственно горизонтального или вертикального отрезка прямой линии заданной снятым с вершины стека значением длины. Например, получить квадрат с длиной стороны 50 миллиметров, левый нижний угол которого отвечает текущему положению каретки, можно в результате интерпретации следующего ДЖОТТО-кода:

{# длСтор#}# првимя# 50 ммГор# означ#
длСтор# Гштрих# длСтор# Вштрих#
длСтор# -1# умнож# Гштрих# длСтор# -1# умнож# Вштрих#

Токены-операторы «Вшрифта», «Устшрифт». Оператор «Вшрифта» снимает с вершины стека одно числовое значение и устанавливает высоту шрифта равной этому значению в пунктах. Оператор «Устшрифт» снимает с вершины стека одно значение, трактуемое как имя шрифта. Устанавливается в качестве текущего указанный шрифт. Например, в следующем фрагменте ДЖОТТО-кода в качестве текущего устанавливается шрифт LiberationSerif с высотой литер, равной 14 типографских пунктов, а также устанавливается значение межстрочного интервала, равное 15 типографским пунктам:

14# Вшрифта# 15# Минтер# LiberationSerif# Устшрифт#

Токены-операторы «ПЕЧАТАТЬ», «пЕЧАТАТЬ», «Лавк», «Цавк», «Савк». Эти операторы используются для печати текста. Каждый из них снимает с вершины стека одно значение, трактуемое как строковое представление того текста, который нужно напечатать. Оператор «ПЕЧАТАТЬ» печатает указанный текст (вкупе со всеми содержащимися в нем пробельными символами), стартуя с текущей позиции каретки. Перенос строк не осуществляется (длинные строки могут выйти за пределы поля печати, поэтому данный оператор используется обычно для печати строк небольшой длины). Оператор «пЕЧАТАТЬ» действует аналогично с той лишь разницей, что игнорируются (не печатаются) пробельные символы, имеющиеся в начале печатаемой строки. Операторы «Лавк», «Цавк», «Савк» печатают многострочный текст с выравниванием соответственно по левому краю, по центру, по левому и правому краю. Каждый из операторов игнорирует пробельные символы, имеющиеся в начале и в конце каждой из строк, составляющих многострочный текст. Первая строка операторами «Лавк» и «Савк» печатается со стартом в текущем положении каретки. После завершения печатания последней строки каждый оператор выполняет возврат каретки. Имена операторов происходят от «левостороннее выравнивание абзаца с возвратом каретки», «центрирование абзаца с возвратом каретки», «справедливое выравнивание абзаца с возвратом каретки». Например, название этой статьи может быть напечатано в результате интерпретации следующего фрагмента текста на языке ДЖОТТО (оператор «Вк» выполняет дополнительные возвраты каретки с целью получения вертикальных отбивок заголовка):

Токен-оператор «растр». Этот оператор используется для печати изображений, представленных в растрово-графической форме. Оператор извлекает из стека пять значений, имеющих следующий смысл (перечисляем их в порядке уменьшения глубины, с которой они извлечены): имя растрово-графического файла, отсчитанная от левого края листа вправо абсцисса верхнего левого угла изображения, отсчитанная вверх от нижнего края листа ордината верхнего левого угла изображения, ширина изображения, высота изображения (все метрические вели-чины считаются измеренными в типографских пунктах). Пример ДЖОТТО-кода, печатающего изображение высотой и шириной 40 миллиметров так, что левый верхний угол изображения совпадает с точкой, задаваемой текущим положением каретки, может быть таким:

giotto-portrait.jpg# тПоз# бЛин# 40# ммГор# дуб# растр#

Обзор наиболее важных токенов-операторов, известных интерпретатору ДЖОТТО, завершим описанием операторов «Новаястраница» и «Выдок». Никаких манипуляций с памятью (со стеком) они не выполняют. Токеном «Новаястраница» предваряется (как явствует из самого имени оператора) описание каждой страницы. Оператор выполняет соответствующие действия. Если интерпретационно-печатная деятельность интерпретатора происходит в режиме «виртуальной печати» (то есть фактически генерируется описанный средствами языка ДЖОТТО PDF-документ), то результатом деятельности оператора «Новаястраница» является внесение в PDF-файл директив, отвечающих появлению новой страницы. Токен же «Выдок» является последним токеном в ДЖОТТО-тексте. Имя оператора происходит от «выдать (вывести) документ». В результате действий, выполненных оператором «Выдок» (в режиме «виртуальной печати»), формируется и выдается (выводится) PDF-файл, содержащий PDF-документ, описанный тем ДЖОТТО-текс-том, интерпретацию которого завершает интерпретатор. Имя файла совпадает с тем, которое установлено в результате действий, выполненных ранее оператором «Имяфайлапрепринта».

Разработанный нами интерпретатор ДЖОТТО приводится в действие PHP-интерпретатором (php.net) и является методом interpretEntireProgram объектов разработанного нами PHP-класса GIOTTO, являющегося

формальным наследником PHP-класса GPDF, полученного нами путем небольшого реинжиниринга PHP-клас-са FPDF (Olivier Plathey, 25.06.2023, ver. 1.86, fpdf.org), полученного с указанного Веб-ресурса от указанного автора путем анонимного обращения к ресурсу на условиях, соответствующих свободному распространению открытого и бесплатного программного обеспечения. Текст этой статьи полностью исходно представлен как ДЖОТТО-текст. Затем он нашим интерпретатором приведен к виду PDF-файла, после чего первым (и главным) соавтором, увы, переработан к виду файла в «офисно-текстпроцессинговом» формате во исполнение требований издателей сборника, для печати в котором статья предназначена.

Заключение. Научно-техническое творчество широких народных масс является не только важным образовательным явлением. Оно создает ту среду, лучшие представители которой, переходя в разряд профессионалов, способны обеспечить действительный научный и технический (вообще – культурный) прогресс страны и мира, всего человечества. Более того, мы считаем, что всякому проявлению действительного прогресса указанного рода всегда предшествует и сопутствует научно-техническое творчество широких народных масс. Никакое общечеловечески важное дело не может быть делом узкой касты одних только профессионалов. Лидеров прогресса земля рождает (как метко подметил Михаил Ломоносов) исключительно «от недр своих». Кастовый (в наше время – мегакорпоративный) характер выполнения научно, технически, культурно значимого дела – явный признак вырождения дела (и угроза вырождения вообще цивилизации). Сейчас кибернетика (в широком смысле слова) – одна из ведущих магистралей научно-технического прогресса. Поэтому кибернетическое творчество широких народных масс – не возможность, а необходимость текущего момента времени (и, по меньшей мере, ближайшего будущего). Поэтому необходимо формирование всеобщей кибернетической грамотности людей (как это было успешно осуществлено в н-шей стране в отношении «обыкновенной» грамотности). Это – важнейшая задача образовательных систем всех уровней. Грамотность же в контексте компьютерного документирования есть одна из ключевых составляющих кибернетической грамотности. Исследование показывает практическую ценность языка ДЖОТТО как средства развития кибернетической грамотности в рамках дополнительного образования. Кроме того, он может служить образцом для разработки схожих образовательных платформ. Поэтому необходимы дальнейшие исследования в указанном направлении и пропаганда соответствующих творческих научно-технических инициатив.

Список литературы

1. Грэтцер Г. Первые шаги в LaTeX / Г. Грэтцер. – М.: Мир, 2000. – 172 с.
2. Гуссенс М. Путеводитель по пакету LaTeX и его графическим расширениям.

Иллюстрирование документов при помощи TeX и PostScript / М. Гуссенс, С. Ратц, Ф. Миттельбах. – М.: Мир: Бином ЛЗ, 2002. – 621 с.
3. Кнут, Д. Э. Все про TEX / Дональд Е. Кнут ; пер. с англ. и подгот. оригинал-макета М. В. Лисиной ; под ред. С. В. Клименко, С. Н. Соколова ; ил. Д. Бибби. — Протвино : АО «RDTEX», 1993. — 575 с. : ил. ; 24 см. — ISBN 5-900614-01-8
4. Кнут, Д. Э. Все про METAFONT / Д. Э. Кнут ; пер. с англ. М. Р. Саит-Аметова. — М. [и др.] : Вильямс, 2003. — 375 с. : ил., табл. — 24 см.
5. Lamport, L. LaTeX: A Document Preparation System: User's Guide and Reference Manual / L. Lamport. — 2nd ed. — Reading, Mass. : Addison-Wesley Pub. Co., 1994. — 272 p. — (Addison-Wesley Series on Tools and Techniques for Computer Typesetting). —
6. PostScript Language Reference (Third Edition) / Adobe Systems Incorporated. — 1999. — 912 с. — ISBN 0-201-37922-8.

УДК 378.046.4

ОБЗОР ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Класс Екатерина Ивановна
ФГБУ «Всероссийский научно-исследовательский и испытательный институт медицинской техники» Росздравнадзора
г. Москва, Московская обл. РФ
ketklass@yandex.ru

Аннотация. Происходящая цифровая трансформация обуславливает активное внедрение информационных и коммуникационных технологий в систему образования, в том числе в дополнительное профессиональное образование педагогов. В современных условиях очный формат повышения квалификации смещается в сторону применения цифровых ресурсов. Цифровые ресурсы, к которым относятся не только отдельный тип контента, но и сами цифровые интернет-платформы, на которых и размещается цифровой образовательный контент. Цифровая трансформация образования обеспечивает систему дополнительного профессионального образования достаточным количеством цифровых ресурсов. Цифровые ресурсы помогают выстраивать индивидуальные образовательные маршруты непрерывного профессионального развития, помогают точечно ликвидировать профессиональные затруднения и др. В статье дается описание цифровых ресурсов, используемых в системе дополнительного профессионального образования.
Ключевые слова: цифровые ресурсы, система дополнительного профессионального образования, педагоги, индивидуальный образовательный маршрут.

Введение. Цифровая трансформация признана национальной целью Российской Федерации. Одним из показателей является «цифровая зрелость» отраслей экономики, здравоохранения и образования. В нормативных документах цифровая трансформация образования

определена как стратегическое направление развития образования. При этом основные задачи цифровой трансформации образования заключаются во внедрении цифровых технологий в традиционный образовательный процесс, а также создании условий для полного функционирования внедренных цифровых технологий, которое определяется развитие информационных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, технологических средств, обеспечивающие освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их нахождения [9]. Происходящая цифровая трансформация образования влечет за собой структурно- содержательные, методологические изменения в образовании. Это в свою очередь способствует изменению в системе дополнительного профессионального образования (далее – ДПО). Если раньше система ДПО была ориентирована в большей степени на очные курсы повышения квалификации ДПО, то сегодня акцент смещается в сторону смешанных и полностью дистанционных форматов, которые реализуются с помощью цифровых ресурсов [5].

Цель статьи – описать цифровые ресурсы, применяемые в системе ДПО для профессионального развития педагогов.

Основная часть. Стремительная цифровая трансформация образования обусловили активное использование в системе ДПО современных цифровых ресурсов информационных и коммуникационных технологий.

Анализ источников позволили сформулировать цифровые ресурсы как совокупность информационных, программных, технических и организационных средств, существующих в цифровом (электронном) виде, которые используются для создания, хранения, обработки, поиска и передачи информации с помощью компьютерных и интернет-технологий [1, 8, 11]. Следовательно, к цифровым ресурсам относится не только контент в цифровой форме, но и сами интернет-платформы, на которых и размещаются данные ресурсы.

Цифровые ресурсы можно классифицировать по разным основаниям (таб. 1).

Таблица 1 – Классификация цифровых ресурсов

Параметр	**Примеры цифровых ресурсов**
Тип контента	Текстовые: электронные учебники, презентации и др. Графические: изображения, инфографика, схемы и др. Мультимедийные: аудио, видео Интерактивные: симуляторы, тренажеры, виртуальные лаборатории, онлайн-тесты, интерактивные презентации
По функциональному назначению	Информационные: энциклопедии, онлайн-библиотеки, базы данных и др. Коммуникационные: инструменты и средства для коммуникации, Сферум, MAX и др.

	Инструментальные: программное обеспечение для создания цифрового контента, системы управления обучением Контентные: готовые образовательные материалы: онлайн-курсы (на платформах Coursera, Stepik, Открытое образование), электронные учебники и др.

Информатизация и компьютеризация, по мнению Н.И. Городецкой, Г.А. Игнатьевой, создают условия не только для создания собственной образовательной траектории, но разработке «виртуальных институтов и образовательных центров и развертыванию глобальной системы дистанционного образования педагогов». Система дистанционного образования обеспечивает субъектность образования, когда каждый педагог ставится субъектом своего образования, профессионального развития, саморазвития личности, а обновленное содержание дистанционных курсов повышения квалификации направлено на удовлетворение профессиональных потребностей, освоение новых, развитие и совершенствование существующих профессиональных компетенций необходимых для качественного выполнения профессиональных задач. [3].

Цифровые инструменты, в том числе и инструменты искусственного интеллекта, по мнению исследователей (С.Н. Белова, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Э.Ф. Зеер, Г.Н. Подчалимова, Ю.А. Сечкарь, Э.Э. Сыманюк и др.) помогают в выстраивании персонализированной траектории, выявление профессиональных дефицитов на основе анализа результатов диагностики, поддержке и повышении мотивации, самообразовании, подборе содержания в зависимости от степенности усвоения учебного материала, оценке заданий и др. [7].

Рассмотрим отдельные особенности некоторых дистанционных образовательных платформ в качестве примера.

Активно использует такая платформа, как Stepik. Данная платформа является российской. Она предлагает массовые открытые онлайн-курсы (МООС) от ведущих вузов и экспертов в различных областях. Платформа использует ИИ для автоматизированной проверки заданий и персонализации обучения, адаптивного обучения, при котором с помощью ИИ анализируется уровень и прогресс каждого обучающегося и в зависимости от этого предлагаются вариативные задания. Также на платформе обучающийся может настроить под себя темп обучения, а наличие чата и обратной связи помогает осуществлять поддержку как со стороны разработчиков курсов, так и со стороны самой платформа. ИИ также анализирует материал, в котором обучающиеся допускают наибольшее количество ошибок. Такой подход помогает разработчика курсов адаптировать сложность учебного материала [12].

Другая платформа, которая активно используется для реализации персонализированной траектории - GetCourse. Это также российская

платформа. Хорошо зарекомендовала себя в период пандемии COVID-2019. Платформа предназначена для создания различных курсов, проведения обучения в режиме онлайн, тестирования, контроля выполнения заданий и т.д. Персонализированный подход реализован через выбор персональных настроек, возможность отслеживать прогресс в обучении, темы, которые требуют внимания, вариативность выполнения заданий и др.

По мнению Г.А. Монаховой, современным инструментом организации дистанционного обучения педагогов являются программные продукты iSpring [6]. Платформа iSpring LMS предназначены «для адаптации, обучения, оценки и развития персонала». На платформу можно загружать как отдельные цифровые файлы (видео, изображения, инфографику и др.), так и компоновать из них полноценные курсы повышения квалификации для педагогов. В системе ДПО платформу можно использовать как для проведения дистанционных занятий в заочной форме, так и использовать в смешанном формате, например, в форме «перевернутый класс», для отработки отдельный навыков на тренажерах и др. На платформу можно загружать цифровые образовательные ресурсы в любом формате. Преимуществом этого цифрового ресурса по сравнению с другими является возможность выстраивать индивидуальную траекторию обучения, создавать домашние задания, лонгриды и др.

Исследователи В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Н.Ф. Родичев и др. указывают на необходимость соблюдения определенных требований к контекстным цифровым ресурсам [2, 10, 11]:

- автономности – каждый ресурс направлен на развитие конкретного умения (например, «как найти сценарий урока в Библиотеке образовательного контента»);
- «минимализма» - достижение цели маленькими шагами, например, видео длительностью до 5 минут, текст – делить на абзацы, выделяя ключевые понятия и др.;
- мультиформатность – сочетание разные видов представления дидактичесокго материала (например, скринкаст+инфографика или видео+тренажер);
- мультиплатформенность – корректное отображение на экранахгаджетов;
- рекурсивная обратная связь – после каждого практического задания – немедленный автоматизированный комментарий с отсылкой к теоретическому блоку.

Ученые Н.И. Городецкая, Э.Ф. Зеер, Г.А. Игнатьева и др. отмечают, что цифровые ресурсы помогают выстраивать индивидуальные маршруты непрерывного профессионального образования, учитывают индивидуальные профессиональные запросы [4, 3].

Учитывая, что цифровые ресурсы размещены в сети Интернет, то

доступ к ресурсам осуществляется в любое время и из любой точки мира. За счет этого происходит экономия времени на обучение.

При использовании цифровых ресурсов для профессионального развития педагог должен обладать высокой мотивацией, стремлением к саморазвитию, критическим мышлением.

Заключение. Цифровая трансформация способствует активному развитию цифровых ресурсов. К цифровым ресурсам относится не только цифровой образовательный контент, но и технические средства и платформы, в которых и размещаются отдельные цифровые образовательные ресурсы. В системе ДПО стали активно использовать цифровые ресурсы, которые помогают сократить время на обучение, выстроить индивидуальную траекторию непрерывного профессионального образования.

Список литературы

1. Близно Л.В., Бутова О.О., Мирная А.Н. Применение цифровых образовательных ресурсов в современном учебном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-1. С.64-67
2. Блинов В. И., Сергеев И. С., Родичев Н. Ф. Микрообучение – из бизнеса в образование: перспективное направление развития дидактики // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 9. С. 43–68. – DOI: 10.17853/1994-5639-2022-9-43-68.
3. Городецкая Н.И., Игнатьева Г.А. Технология тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов как открытая система//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2010, № 2 (1), с. 11–17
4. Зеер Э.Ф., Крежевских О. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования // Образование и наука. 2022. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualno-teoreticheskie-osnovy-personalizirovannogo-obrazovaniya (дата обращения: 14.01.2026 С. 22
5. Класс Е.И. Изменение моделей дополнительного профессионального образования в условиях цифровой трансформации образования // Информатизация образования и методика электронного обучения : цифровые технологии в образовании: материалы IX Междунар. науч. конф. Красноярск, 23–26 сентября 2025 г.: в 4 ч. Ч. 2 / под общ. ред. Ю.В. Вайнштейн, М.В. Носкова. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2025. – 575 с. С.211-214
6. Монахова Г.А. Методика конструирования микрокурсов в условиях цифровой трансформации образования // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва, 2020. С. 47 -54. EDN: HPDDHZ
7. *П*едагогические парадигмы высшей школы в контексте цифровой трансформации: анализ изменений в образовательных практиках и роли субъекта обучения Сечкарь Ю.А С. 207-209 Донецкие чтения – 2025: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы X Международной научной конференции, посвященной 60-летию создания Донецкого научного центра (Донецк, 5–7 ноября 2025 г.). – Том 6: Педагогические науки. Часть 3 / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2025. – 299 с.).

8. Поладов Ш. Цифровые образовательные ресурсы и их виды по представлению и содержанию // Молодой ученый. — 2024. — № 7 (506). — С. 237-239
9. Разумовский, В.А. Профессиональное развитие педагогических кадров в период цифровой трансформации образования//Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт, решения. Книга IV. М.: Изд-во АЭО, 2021. С 86-100
10. Чуланова О. Л., Хисамутдинова А. А. Микрообучение как технология совершенствования обучения персонала организации с целью получения целевых знаний // Материалы Афанасьевских чтений. 2020. № 2 (31). С. 5–18.
11. Шурыгин В.Ю. Разновидности и структурные элементы современных цифровых образовательных ресурсов // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №86-1. С.419-422
12. Stepik.org: полное руководство по входу в личный кабинет и работе с курсами/https://spravke.livejournal.com/1494929.html Макаров И.Н., Маркина П. Н., Савинова А.Д. Авторы публикации «Опыт использования образовательной платформы Stepik при создании онлайн-курса» (книга «Актуальные проблемы совершенствования высшего образования», 2020)

УДК 796.011.3:37.011.3-052:612.821.3::616-053.2

О ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Комисова Анна[1], Юрьевна, Кандаева Ирина Васильевна[2]
[1]МБОУ «Средняя Школа № 108 имени Первой Гвардейской Армии»
г. Макеевка, ДНР, РФ
[2]ФГОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
komi-sova@mail.ru, i.v.kandaeva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема физического воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями, проанализированы литературные источники и интернет-ресурсы, затрагивающие данную тематику. Раскрыты цели и задачи физического воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями, формы, средства и методы физического воспитания детей с интеллектуальными нарушениями.
Ключевые слова: физическое воспитание, физическое развитие, дети с интеллектуальными нарушениями.

Введение. Современная наука выделяет особую группу детей, характеризующихся значительными интеллектуальными расстройствами. Исследования различных специалистов показывают, что эта категория неоднородна, но ее объединяют такие ключевые признаки, как глубокий психофизический дефицит и, как правило, выраженные органические поражения головного мозга.

Актуальной проблемой современности является состояние здоровья, физического воспитания и развития детей. Физическое воспитание определяется как образовательно-воспитательный процесс, обладающий

ключевыми признаками педагогического процесса: целеполагание педагога и обучаемых на решение воспитательно-образовательных задач, построение системы занятий на основе общих педагогических принципов, а также доминирующая роль педагога-специалиста [3].

Основная часть. Организация физического воспитания, как и любой целенаправленный педагогический процесс, подчиняется общим закономерностям, имеющим универсальное значение для обучения и воспитания. Физическое воспитание способствует формированию двигательных умений и навыков, а также развитию таких физических качеств, как сила, ловкость, выносливость и координация. Эффективность систематического воздействия физическими упражнениями на организм и психику человека достигается при условии согласования методики их применения с закономерностями этих воздействий, что находит отражение в методических принципах физического воспитания [1].

Физическое развитие представляет собой активный процесс роста и биологического созревания ребенка в различные возрастные периоды. Оно является фундаментальным критерием оценки состояния здоровья детей и тесно связано с двигательным развитием организма [4]. Закономерности роста, развития и изменения телосложения в основном заложены в наследственных механизмах. Воздействие неблагоприятных факторов во внутриутробном периоде и раннем детстве может привести к выраженным, необратимым нарушениям физического развития. На физическое развитие ребенка влияет:

- биологическое развитие плода;
- динамика развития роста;
- генетика родителей;
- хронические заболевания;
- двигательная и умственная активность.

Для детей с нормативным развитием двигательная активность является фундаментальной потребностью, выступающей в роли катализатора развития всех ключевых структур и функций, а также интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер. Основоположник отечественной педагогики К.Д. Ушинский подчеркивал, что «всего полезнее было бы для здоровья человека, если бы физический и умственный труд соединились в его деятельности». Следовательно, физическое развитие и физическое воспитание представляют собой тесно коррелирующие процессы, формирующие базис для последующего общего развития детей. Физическое воспитание создает условия для полноценного физического развития. Его основная цель – привить ребенку здоровый образ жизни. В рамках физического воспитания решаются задачи по формированию осознанных и безопасных движений, накоплению разнообразного двигательного опыта и его практическому применению. Оздоровительные мероприятия способствуют гармоничному развитию

психики и нервной системы, укреплению защитных сил организма, повышению иммунитета и общей выносливости. С учетом физических, психических и возрастных особенностей детей, оздоровительные задачи включают:

- формирование правильной осанки и свода стопы;
- укрепление дыхательной, кровеносной и сердечно-сосудистой систем;
- развитие физических качеств;
- коррекцию пропорций тела и гармоничное телосложение;
- повышение устойчивости к внешним факторам;
- улучшение общей работоспособности и привитие гигиенических навыков;
- формирование представлений о здоровом образе жизни.

У детей с интеллектуальными нарушениями часто имеется ослабленное здоровье, в связи с чем они быстрее устают в сравнении с нормальными детьми, менее выносливы за счет гипотонуса мышц. Это связано с замедленным развитием их познавательных способностей, что, в свою очередь, сказывается и на Сниженная степень двигательной активности взаимосвязана с замедленным развитием познавательной деятельности. Поэтому обучение основным двигательным навыкам для детей с данными особенностями представляет собой сложную и важную задачу. Каждый ребенок с интеллектуальными нарушениями имеет свои индивидуальные особенности физического развития и возможности в освоении базовых моторных умений.

Физическое воспитание и развитие таких детей направлено на решение как общих задач, так и специфических коррекционных. Физическое развитие – это комплекс биологических процессов и функций организма, на которые влияют генетические факторы, наследственность и уровень двигательной активности.

Основной цель физического развития является совершенствование двигательных навыков, улучшение координации движений и мелкой моторики. Ключевой задачей данного процесса служит стимулирование позитивные изменения в организме, развивая двигательную активность и физические качества, что способствует повышению жизнеспособности, развитию и адаптации.

Процесс физического воспитания, как и любое целенаправленное обучение, подчиняется общим педагогическим закономерностям. Однако при работе с детьми с интеллектуальными нарушениями существуют и специфические закономерности, касающиеся формирования двигательных умений и навыков, а также развития физических качеств. Эффективность применения физических упражнений зависит от того, насколько методика соответствует этим закономерностям. Эти закономерности отражаются в основных принципах физического воспитания [1].

При работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, особенно важны следующие принципы:

- наглядность: использование наглядных пособий и демонстраций;
- систематичность: регулярное и последовательное выполнение упражнений;
- индивидуализация: учет личных особенностей и возможностей каждого ребенка;
- доступность: подбор упражнений, соответствующих уровню развития ребенка.

Работа с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, предполагает особый, ориентированный на каждого ребенка подход, который строится на базе специально созданных коррекционно-образовательных программ. Неотъемлемой составляющей этого процесса является внедрение здоровьесберегающих образовательных технологий. Эти технологии служат своего рода «маркировкой качества» для применяемых методик, гарантируя их безвредность для здоровья, и представляют собой комплекс принципов и методов, которые делают традиционное обучение более полным, добавляя в него заботу о здоровье. [5].

Ключевые принципы здоровьесберегающей педагогики включают:

1. Целостное понимание здоровья: учитывать физическое, психическое и духовно-нравственное благополучие, как это определяет ВОЗ.
2. Систематичность: здоровьесберегающая работа должна проводиться постоянно и последовательно.
3. Позитивное влияние: при работе с детьми с интеллектуальными нарушениями приоритет отдается положительным воздействиям.
4. Комплексный подход: эффективная забота о здоровье требует совместных усилий разных специалистов.
5. Соответствие индивидуальным особенностям: содержание и организация обучения должны соответствовать возрасту и индивидуальным потребностям учеников.

Воспитательные задачи направлены на формирование у детей потребности в самостоятельности, инициативности, самоорганизации и умении строить межличностные отношения, а также на развитие навыков практического применения двигательных умений в быту [6].

Физическое воспитание ставит перед собой ряд педагогических целей, среди которых выделяются: улучшение состояния здоровья и повышение сопротивляемости организма к неблагоприятным факторам, гармоничное развитие костно-мышечной системы, обогащение двигательного опыта и повышение общего уровня функциональных возможностей.

Физическое воспитание играет важную роль в поддержании здоровья, улучшении физической формы и эмоционального состояния, а также в

исправлении проблем с движением и развитии умственных и двигательных навыков.

Коррекционные задачи основываются на создании предметно-развивающей среды и целого ряда условий, которые стимулируют психомоторное движение; профилактике соматического здоровья; осуществлении коррекционного комплекса, развивающего двигательную деятельность [7].

По мнению Э.Я. Степаненковой, ключевыми направлениями физического воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями являются:

- совершенствование функций дыхательной и сердечно-сосудистой систем, вестибулярного аппарата;
- коррекция нарушений опорно-двигательного аппарата;
- стимулирование речевого развития посредством двигательной активности;
- формирование и улучшение физических качеств;
- повышение уровня самооценки и эмоционально-психологического благополучия ребенка.

Для обеспечения эффективного осуществления физического воспитания и развития основной установкой при проведении занятий с детьми этой категории является организация их активной практической деятельности. Применительно для данной категории детей, методы обучения, базирующиеся на вербальной передаче информации или пассивном визуальном восприятии, оказываются неэффективными и не соответствуют их потребностям [5].

Образовательный процесс должен базироваться на активном вовлечении обучающихся в предметно-практическую деятельность, сопровождаемую вербализацией, с целью формирования корректных представлений и развития практических навыков. В контексте физического воспитания, ключевым инструментом выступают физические упражнения, способствующие адаптации организма к нагрузкам, что, в свою очередь, ведет к увеличению работоспособности и оптимизации функционирования всех систем организма. Для достижения высоких показателей эффективности требуется интегрированное использование всего спектра доступных средств [6].

Ключевые принципы преподавания для детей с интеллектуальными особенностями:

1. Игра как основа обучения: игровые методы должны быть центральными. Игра здесь – не просто досуг, а мощный инструмент для усвоения знаний и коррекции развития.

2. Эмоциональное вовлечение: поскольку эмоции часто являются наиболее развитой сферой у таких детей, их следует активно использовать для стимулирования интереса к учебе и повышения желания учиться.

3. Опора на подражание: для детей с выраженными интеллектуальными трудностями важно использовать их естественную склонность к имитации действий других.

4. Практико-ориентированный подход: обучение должно строиться на активном взаимодействии детей с реальными предметами и выполнении конкретных действий.

5. Дробное изложение материала: сложный материал следует разбивать на максимально простые составляющие, при этом сохраняя его целостность и логическую последовательность.

6. Поэтапное развитие самостоятельности: дети должны постепенно переходить от выполнения действий по образцу или подражанию к выполнению четких и понятных устных указаний.

7. Динамичность занятий: чтобы поддерживать внимание детей, необходимо часто менять виды деятельности, предлагать новые материалы и задания.

8. Многократное повторение и вариативность: материал должен часто повторяться, причем в различных контекстах и ситуациях, чтобы закрепить его усвоение.

9. Персонализированный подход: работа должна быть адаптирована к возможностям каждого ребенка. Задания должны соответствовать их уровню, а педагог должен оказывать необходимую поддержку. Важно отмечать и поощрять даже малейшие успехи ребенка.

Вся образовательная и воспитательная деятельность с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, должна быть последовательной и направлена на одновременное обучение и коррекцию их развития [2].

При работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, крайне важно, чтобы все используемые средства и методы физического воспитания и развития были тщательно адаптированы к их индивидуальным особенностям и уровню способностей. Для этой категории детей разработка специальных программ и применение уникального подхода являются обязательными условиями для улучшения их физического состояния. Основная цель физического воспитания заключается в целенаправленной коррекции и компенсации существующих недостатков в физическом развитии и двигательных навыках. В арсенале специалистов находятся специальные упражнения и игры, которые подбираются с учетом реальных возможностей каждого ребенка. Важно понимать, что физическое воспитание и развитие выходят за рамки простой физической активности, способствуя также формированию эмоциональной устойчивости, развитию социальных навыков, а также повышению уровня самостоятельности и самоорганизации.

Заключение. Подводя итог, можно подчеркнуть, что в процессе физического воспитания и развития детей с интеллектуальными

нарушениями первостепенное значение имеет систематическое преодоление двигательных дефицитов и создание условий для активной двигательной деятельности. Таким образом, физическое воспитание становится неотъемлемой частью образовательного процесса и ключевым элементом коррекционной работы.

Список литературы

1. Баландин, В. П. Б20 Педагогические основы теории физической культуры: учебник / В. П. Баландин, Ж. В. Тома, А. А. Пашин. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2017. – 160 с. ISBN 978-5-906975-41-6
2. Маллер А. Р., Цикото Г. В. М195 Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 208 с. ISBN 5-7695-1350-0
3. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта прикладных форм физической культуры): Учеб. для ин-тов физ. культуры. — М.: Физкультура и спорт, 1991 — 543 с, ил. ISBN 5—278—00326—X
4. Нагаева, Т. А. Физическое развитие детей и подростков : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 060103.65 «Педиатрия» / Т. А. Нагаева, Н. И. Басарева, Д. А. Пономарева. — Томск : Издательство Сибирского государственного медицинского университета, 2011. — 99, с. : ил., табл. — (Учебные пособия СибГМУ). — ISBN 978-5-98591-062-9.
5. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов. — М.: АРКТИ, 2003. — 270 с.; 21. — (Методическая библиотека); ISBN 5-89415-346-8
6. Степаненкова Э.Я. С 79 Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Эмма Яковлевна Степаненкова. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 368 с. ISBN 5-7695-2540-1
7. Фадина, Г. В. Специальная дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов / Г. В. Фадина. — Балашов: Изд-во "Николаев", 2004. — 80 с. ISBN 5—94035—153—0

УДК 37.015.31

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ УЧЕБНЫХ ДЕФИЦИТОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВЫМ ЭКЗАМЕНАМ (ОГЭ/ЕГЭ)

Кузьменко Никита Александрович
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет»
им. П.Д.Осипенко
г. Бердянск, Запорожская обл., РФ
kuzmenkonikitikitakk@yandex.com

Аннотация. В статье на основе анализа современных научных источников рассматривается возможность применения деятельностного подхода для реорганизации подготовки старшеклассников к государственной итоговой аттестации. Обосновывается переход от традиционной тренировочной модели к формированию у учащихся превентивной деятельности, направленной на самостоятельное выявление и устранение учебных дефицитов. Раскрывается структура превентивной деятельности, включающая диагностико-рефлексивный, прогностический, организационно-исполнительский, контрольно-оценочный и регуляторно-восстановительный компоненты. Предлагается трёхэтапный организационно-деятельностныйподход (внешняя регуляция, совместная регуляция, внутренняя регуляция), адаптированная к условиям интенсивной интеграции образовательных организаций Запорожской области в российское образовательное пространство. Описываются критерии сформированности превентивной деятельности: рефлексивная самооценка, самостоятельное планирование, самоконтроль, стрессоустойчивость и трансфер умений.
Ключевые слова: деятельностный подход, превентивная деятельность, учебные дефициты, Основной государственный экзамен, Единый государственный экзамен, саморегуляция, интеграция Запорожской области, организационно-деятельностный подход.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0020)

Введение. В современной дидактике и педагогической психологии всё чаще поднимается проблема малоэффективности «натаскивающей» модели подготовки к ЕГЭ (Единому государственному экзамену) и ОГЭ (Основному государственному экзамену), где учитель выступает транслятором знаний и контролёром их воспроизведения, а учащийся– пассивным исполнителем. Многочисленные работыподтверждают, что подобная модель не развивает метапредметные умения, в том числе осознанную саморегуляцию учебной деятельности как ключевого фактора успешности в стрессовых экзаменационных условиях. Современные исследования подтверждают: осознанная саморегуляция– это не просто

навык, а универсальный механизм, который помогает координировать все личные силы для учебы и работы, в том числе для защиты от стресса [8, с. 9–15].

Интеграционные процессы, происходящие сейчас в сфере образования Запорожской области в результате её присоединения к общероссийскому образовательному пространству, неизбежно создают новую образовательную реальность. В новых реалиях старые подходы к подготовке к экзаменам (распределение нагрузки на 2-3 года обучения) уже не эффективны.

Опираясь на статистику Министерства просвещения РФ и Рособрнадзора, можно утверждать: при всей системности и плановости интеграционной работы для старшеклассников (учащихся новых субъектов) объективно сохраняется проблема «содержательного разрыва» – между объёмом ранее усвоенного учебного материала и требованиями кодификаторов ОГЭ/ЕГЭ [10]. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает то, что переходный период продлён до 2028 г., и формирует так называемое «окно возможностей». Под этим термином мы имеем в виду благоприятный временной промежуток для апробации и затем внедрения педагогических моделей в образовательный процесс.

В этом контексте проактивность ученика становится ключевым фактором успеха всей системы обучения. Не просто ждать, когда учитель заметит и отметит ошибки, а самому, хоть и в условиях стресса, искать пути исправления. Ему нужно будет самостоятельно (без посторонней помощи) оперативно анализировать свои учебные недостатки, используя наглядные пособия и рекомендации. Далее ему необходимо определить приоритеты в изучении, разработать маршрут самообучения для пробелов в программе и регулярно оценивать свои результаты.

Поэтому мы считаем, что здесь деятельностный подход выходит за рамки теории и становится практической потребностью. Стратегией обучения оказывается именно деятельность–потому что она единственно возможный способ справиться с высокой степенью неопределённости и жёсткими временными ограничениями.

Основная часть. Целью данного исследования является теоретическое проектирование и содержательная разработка педагогического подхода, обеспечивающий учащимся старших классов Запорожской областивозможность эффективной и самостоятельной подготовки к государственной итоговой аттестации. Разрабатываемая концепция построена на методологических основах деятельностного подхода (опора на внутреннюю активность субъекта учения), а также учитывает региональную специфику–интеграцию образовательной системы Запорожской области в общероссийское образовательное пространство.

Классические работы Л. С. Выготского [2] и А. Н. Леонтьева [7]

сформировали культурно-историческую теорию, в которой развитие и обучение понимаются как результат не пассивного усвоения, а выполнения действия сначала совместно (в зоне ближайшего развития), затем – самостоятельно. В последние годы идеи деятельностного подхода были продолжены в исследованиях осознанной саморегуляции учебной деятельности [4; 8].

В контексте подготовки к ЕГЭ и ОГЭ изложенное позволяет констатировать, что традиционная дидактическая стратегия (учитель предъявляет задание классу, обучающийся выполняет его, после чего педагог контролирует и фиксирует ошибки ученика, и лишь затем обучающийся вносит коррективы по инструкции) нуждается в существенном дополнении, а перспективно – в замещении принципиально иным подходом. Предлагаемая концепция предусматривает самостоятельную работу старшеклассника по анализу типичных ошибок, выявлению «зон» устойчивых затруднений, выстраиванию индивидуальной траектории подготовки, подбору тренировочного материала для самоконтроля, рефлексии динамики собственного прогресса и на этой основе корректировке первоначального плана.

Подобная трансформация статуса учащегося – от объекта педагогических воздействий к субъекту собственной учебной деятельности - рассматривается в современной дидактике как условие реализации ФГОС [10]. Как справедливо подчёркивает В.В. Рубцов, базовые исследования в деятельностном ключе убедительно продемонстрировали новизну представлений о социально-генетической психологии учебных взаимодействий [4, с. 4–7].

В предложенной концептуальной схеме принципиально меняются и профессиональные функции учителя. Педагог преодолевает ограниченные роли «репетитора-тренажёра» или «контролёра», переходя к функциям консультанта, тьютора и организатора рефлексивной работы. Данная трансформация педагогического взаимодействия полностью согласуется с базовыми положениями отечественной психолого-педагогической науки о том, что максимальная эффективность обучения возможна при поэтапном переходе от внешнего контроля к внутренней саморегуляции познавательной деятельности ученика [11, с. 95–106].

Категория «превентивная деятельность» в аспекте преодоления учебных дефицитов нуждается в предметной теоретической конкретизации. Необходимо принципиально отличать её от устоявшегося понятия «профилактика неуспеваемости». Если последнее в классическом понимании отражает внешнюю, педагогически заданную систему действий, то превентивная работа ученика – это внутренняя, субъектная деятельность самого школьника по опережающему обнаружению и самостоятельному устранению возникающих дефицитов в освоении материала. Опираясь на базовые исследования по психологии учебной

деятельности и теории саморегуляции [3; 7] можно говорить о выделении в структуре учебной деятельности пяти взаимосвязанных, системно организованных компонентов:

1) диагностико-рефлексивный компонент включает осознанное выявление собственных учебных дефицитов и их причин. Учащийся учится вести «карту ошибок», анализировать результаты пробных экзаменов, определять «слабые места» на разных уровнях Исследователи подчёркивают, что способность к рефлексивной самооценке является базовой для саморегуляции. Анализируя связь саморегуляции и тревожности, О.П. Кондаурова отмечает, что стиль саморегуляции поведения старшеклассников напрямую влияет на уровень тревожности в период сдачи ОГЭ [10, с. 25–27].

2) прогностический аспект – умение формулировать конкретные, поддающиеся оценке цели и планировать их достижение. Наличие персонального образовательного плана со сроками значительно улучшает результаты самообучения [3, с. 45–48].

3) организационно-исполнительский компонент в предлагаемом подходе выступает как прикладная стадия реализации ИОП (индивидуального образовательного плана). Содержательно он проявляется через деятельностные формы ученика: самостоятельное выполнение тренировочных и контрольных заданий, обращение к справочно-информационным ресурсам, осознанное использование техник тайм-менеджмента. Если рассматривать с позиций психологии саморегуляцию учебной деятельности, мы сможем понять, что данный компонент соотносится с сформированностью умения субъекта учения удерживать операциональную цель деятельности, проявляя когнитивную устойчивость к помехам [3, с. 9–11].

4) контрольно-оценочный компонент – это самопроверка по критериям с дополнением «слепого» тестирования, благодаря которому можно и свои знания подкрепить, и после провести анализ ошибок, которые явно укажут на пробелы в знаниях или понимании темы. Как отмечает А.Н. Сиднева, с позиции деятельностного подхода ошибки формализма знаний следует рассматривать как обратную связь, указывающую на направления модификации обучения [7, с. 11–14]. Это превращает контроль в инструмент построения индивидуальной траектории.

5) регуляторно-восстановительный компонент направлен на поддержание психоэмоционального состояния и мотивации. Ю.В. Варлакова разработала программу «STOP-стресс», которая создаёт положительный эмоциональный фон, развивает стрессоустойчивость и навыки саморегуляции [1, с. 25–26].

Практика показывает, что подобные программы повышают уровень стойкости в критических ситуациях у выпускников.

Указанные компоненты не образуют жёсткой линейной последовательности, они реализуются циклически, и учителю, который будет выступать в роли контролёра-организатора, стоит обратить внимание на то, что каждый ученик в классе индивидуален, и, если проводить групповую рефлексию, это может помочь ускорить прохождение цикла в индивидуальном плане отдельно каждого ученика.

На основе обобщения идей деятельностного подхода и современных исследований регуляторных компетенций [3; 5] предлагаем осуществлять превентивную деятельность в 3 этапа:

Этап 1. Обучающий (внешняя регуляция). Учитель демонстрирует образцы рефлексии, планирования, самоконтроля; вводятся алгоритмы и памятки, используются дневники самонаблюдения, чек-листы. Цель– создать ориентировочную основу. Как показано в исследовании Т.В. Четвертных и Т.С. Горбуновой, учебная ситуация как базовый конструкт деятельностного урока включает все необходимые составляющие: мотив, цель, способ действия, контроль и оценку [5, с. 95–99].

Этап 2. Переходный (совместная регуляция). Постепенная передача функций управления: совместный анализ ошибок, взаимопроверка в парах, рефлексивные вопросы учителя. Такие вопросы постепенно интериоризируются и превращаются во внутренний диалог учащегося [5; 6]. Е.В. Декина и К.С. Шалагинова на выборке из 1664 школьников показали, что для преодоления учебных трудностей целесообразно разрабатывать программы, направленные на развитие умения учиться [5, с. 125–130].

Этап 3. Самостоятельный (внутренняя регуляция). Ученик сам проходит все этапы: диагностика, планирование, действие, контроль, коррекция. Учитель выступает «консультантом по запросу». Итог – формирование устойчивой способности к самостоятельной учебной деятельности, что соответствует ФГОС [11]. Время этапов индивидуально.
Оценка эффективности выполненной работы проводится по пяти критериям [5; 6]:

1. Рефлексивная самооценка – умение объективно оценить результаты своих знаний. Расхождение более чем на 15–20 % свидетельствует о недостаточном уровне рефлексии [5, с. 128].
2. Самостоятельность в планировании – компонент учебной самостоятельности, который предполагает практическое осмысление учеником своей деятельности с точки зрения построения плана и его реализации оптимальными средствами
3. Сформированность самоконтроля – компетенция учащегося в том числе характеризуется его способностью осуществлять самостоятельный контроль за своими знаниями и умениями, способность организовать взаимопроверку знаний и умений учащихся в паре “ученик -

ученик”, используя обратную информацию с целью проведения последующего анализа своих собственных и чужих ошибок.

4. Устойчивость к экзаменационному стрессу – оценивается умение сохранять устойчивое психоэмоциональное состояние и продуктивность в условиях недостаточной длительности отдыха. Программы вида STOP-стресс хорошо себя зарекомендовали по этому показателю. [1, с. 25–26].

5. Трансфер умений – ученик применяет полученные знания в других предметных сферах. Такой перенос знаний говорит о метапредметной компетентности. Важным критерием сформированности метапредметной компетенции (умение учиться) выступает способность к переносу приобретённых знаний и умений на новые учебные контексты [5, с. 131–133].

Заключение. Проведённый анализ теоретической литературы даёт основание полагать, что деятельностный подход выступает действенным инструментом модернизации подготовки старшеклассников к итоговой аттестации в условиях жёсткой временной адаптации, наблюдаемой в Запорожской области. Предложенный нами подход активной превентивной деятельности, обеспечивает переход учащегося из роли пассивного исполнителя в позицию активного субъекта, самостоятельно выявляющего, анализирующего и устраняющего собственные учебные дефициты.

Особую значимость предлагаемый подход приобретает в контексте интеграции образовательных организаций Запорожской области в российское образовательное пространство. Временные и содержательные ограничения, объективно присутствующие в данном процессе, требуют ускоренного формирования у старшеклассников регуляторных механизмов. Разработанная трёхэтапная структура (внешняя регуляция, совместная регуляция, внутренняя регуляция) согласуется с современными представлениями о становлении регуляторного опыта личности [8, 4] и, как показано в исследовании, создаёт дополнительные возможности для повышения качества общего образования в сложных условиях.

Список литературы

1. Варлакова Ю.В. Профилактическая программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся на этапе подготовки к итоговой аттестации «STOP-стресс» / Ю.В. Варлакова // Вестник практической психологии образования. — 2020. — Т. 17, № 4. — С. 25–30.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Гильванов Р.Р. Психологическая готовность старшеклассников к итоговым экзаменам как самостоятельный образовательный результат / Р.Р. Гильванов, А.С. Лысенкова // Научно-практический журнал SCI-PRESS.RU. — 2025. — № 12. — С. 45–52.

4. Громыко Ю.В. Культурно-историческая психология (Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева) на основе деятельностного подхода В.В. Давыдова в программе развития социально-генетической психологии В.В. Рубцова / Ю.В. Громыко // Культурно-историческая психология. — 2025. — Т. 21, № 1. — С. 4–12.
5. Декина Е.В. Трудности в обучении и стратегии их преодоления у современных школьников цифрового поколения / Е.В. Декина, К.С. Шалагинова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2024. — № 10. — С. 125–138.
6. Кондаурова О.П. Связь стилей саморегуляции поведения старшеклассников с уровнем тревожности в период сдачи ОГЭ / О.П. Кондаурова // Научные тенденции: Педагогика и психология : сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. — Санкт-Петербург, 2019. — С. 25–27.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие для студентов вузов / А. Н. Леонтьев ; научный редактор, предисловие Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл : Академия, 2005. — 352 с. — (Высшее образование).
8. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2021. — № 1. — С. 4–37.
9. Сиднева А.Н. Формализм школьных знаний с позиций деятельностного подхода в психологии: перспективы исследований / А.Н. Сиднева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2025. — Т. 48, № 2. — С. 11–31.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 12.08.2022). — М., 2022.
11. Четвертных Т.В. Учебная ситуация как базовый конструкт урока в парадигме деятельностного подхода / Т.В. Четвертных, Т.С. Горбунова // Калининградский вестник образования. — 2025. — № 1 (25). — С. 95–106.

УДК 374

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ СИТУАЦИОННЫХ КЕЙСОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ

Лаптева Татьяна Дмитриевна
МАОУ «Гимназия №10»,
г. Пермь, Пермский край, РФ
laptevatd@inbox.ru

Аннотация. В статье на основе анализа опроса учителей Пермского края рассматривается потенциал использования профессионально-математических ситуационных кейсов (ПМСК) во внеурочной деятельности по математике как средства формирования функциональной математической грамотности обучающихся в процессе их профессионального самоопределения. Предложено определение ПМСК, описана его структура. Приведён пример кейса «Методист», используемый в ходе обучения предмету «Вероятность и статистика» в 8 классе или при повторении изученного материала в 9 классе. Сформулированы методические рекомендации по разработке и проведению подобных кейсов во внеурочной деятельности.
Ключевые слова: профессионально-математический ситуационный кейс, обучение

математике, внеурочная деятельность, профессиональное самоопределение.

Введение. Сегодня функциональная математическая грамотность (ФМГ) рассматривается как один из ключевых результатов образования, обеспечивающий успешную социальную и профессиональную адаптацию выпускников. Под ФМГ школьников в процессе их профессионального самоопределения нами понимается интегративное качество личности, позволяющее применять математические знания для решения задач в профессиональных контекстах.

Значимость формирования ФМГ обучающихся основной школы и их профессионального самоопределения закреплена во ФГОС ООО (Приказ № 287 от 31.05.2021 [1]), а также в ряде других документов, среди которых Указ Президента РФ от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [2], государственная программа «Развитие образования» [3], письмо Минпросвещения РФ от 01.06.2023 № АБ-2324/05 «О внедрении единой модели профессиональной ориентации» [6]). Данные документы подчёркивают необходимость интеграции профориентационной работы в предметное обучение и внеурочную деятельность. Но практика показывает, что указанные процессы рассматриваются без связи друг с другом, а потенциал математики как инструмента познания реальных профессиональных ситуаций используется недостаточно.

Проблема формирования ФМГ широко представлена в работах Г.С. Ковалёвой, О.А. Рыдзе, Л.О. Денищевой и др. Вопросы профессионального самоопределения школьников рассматривались в трудах Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистяковой и др. В последние годы актуальными являются исследования, непосредственно связывающие функциональную грамотность, в частности, ФМГ, школьников с их профессиональной ориентацией (Г.И. Егорова, А.А. Маринова [5]; Е.И. Скафа, И.А. Кудрейко, О.С. Киселева [4] и др.).

Однако существует ряд трудностей формирования ФМГ обучающихся в процессе их профессионального самоопределения, среди которых дефицит временного и дидактического ресурсов, методических рекомендаций. О чём свидетельствуют результаты проведенного нами опроса среди педагогов г. Перми и Пермского края в феврале-марте 2026 года. В нём участвовали 55 учителей математики (стаж работы: до 5 лет – 8 чел., 5–10 лет – 9 чел., 11-20 лет – 13 чел., более 20 лет – 25 чел.). Опрос проводился анонимно с использованием онлайн-сервиса «Яндекс Формы». Вопросы были закрытого и открытого типов.

На вопрос о том, какие из перечисленных форм и методов работы на уроке математики больше всего влияют на профессиональное самоопределение школьников, педагоги чаще всего отмечали (рис. 1) встречи со специалистами разных профессиональных областей, в основе

которых лежат математические методы; экскурсии на предприятия с последующим математическим моделированием процессов; решение практико-ориентированных кейсов из профессиональной области.



Рисунок 1 – Ответы респондентов на вопрос о формах и методах работы при обучении математике, наиболее влияющих на профессиональное самоопределение школьников

По результатам опроса выяснилось, что регулярно организуют внеурочные мероприятия с участием приглашённых специалистов лишь 5,5% опрошенных, часто это делают 7,3% респондентов, редко – 36,4% учителей, иногда – 27,3% педагогов, никогда – 23,6% участников опроса (рис. 2).

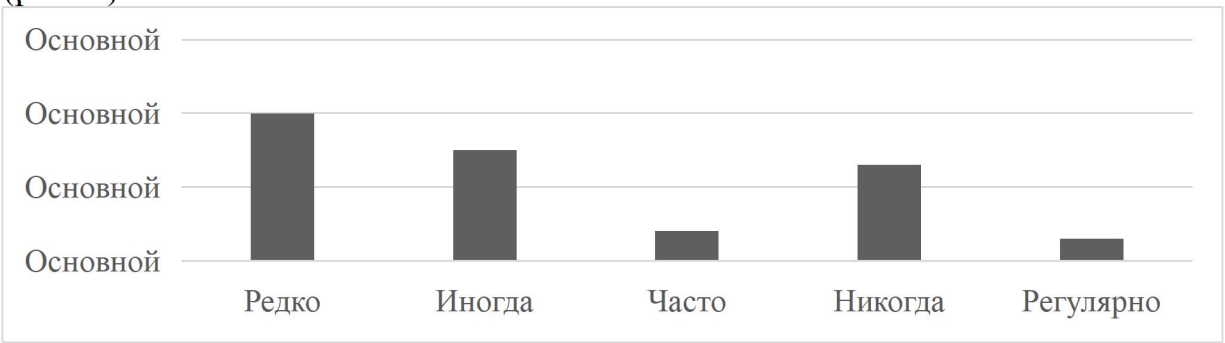


Рисунок 2 – Ответы респондентов на вопрос о частоте приглашения на внеурочные мероприятия представителей разных профессий

Полученные данные позволяют говорить о недостаточной системности сотрудничества педагогов школ и представителей различных профессий для выборки опрошенных учителей г. Перми и Пермского края. Проведение профориентационных встреч в рамках уроков математики зачастую невозможно из-за дефицита времени. Но потенциал внеурочной деятельности позволяет организовывать такие мероприятия в рамках реализации единой модели профориентации («Профминимум»), запущенной в российские школы по инициативе Минпросвещения РФ еще в сентябре 2023 года [7]. Данный проект позволяет школам проводить экскурсии на производства, профориентационные уроки совместно с представителями реального сектора экономики и практические занятия.

Однако на практике не всегда возможна такая деятельность, поэтому существует потребность в специальных дидактических материалах.

Возникает противоречие между необходимостью формирования ФМГ школьников в процессе их профессионального самоопределения, с одной стороны, и отсутствием целостных подходов и готовых материалов для моделирования профессиональных ситуаций во внеурочной деятельности по математике – с другой.

Цель статьи – на основе анализа данных опроса, а также опыта разработки профессионально-ориентированных ситуационных кейсов (ПМСК, далее – кейс) сформулировать методические рекомендации по использованию таких кейсов во внеурочной деятельности по математике.

Основная часть.

Профессионально-математический ситуационный кейс – это дидактическое средство, моделирующее реальную профессиональную ситуацию из определённой сферы деятельности, требующее от учащихся применения математического аппарата (расчётов, построения моделей, интерпретации данных и др.) для её решения. В отличие от традиционной учебной задачи, ПМСК имеет несколько блоков в своей структуре (табл. 1).

Таблица 1. – Структура ПМСК

Содержательный блок (для обучающегося)	Методический блок (для преподавателя)
Преамбула – описание профессии или профессиональной сферы, некоторые профессиональные термины и другие сведения, необходимые для успешного выполнения комплексного профессионального задания. *Ситуация* – профессиональный вызов с указанием роли обучаемого. *Опорные задания и вопросы* – задания, подводящие к выполнению комплексного задания. *Техническое задание* от регионального заказчика – бланк ответа, который необходимо заполнить. *Профессионально-образовательные перспективы* – информация о профессии (интересные факты и пр.), о следующей ступени образования для её освоения и перспективах трудоустройства в родном регионе	*Общие сведения* о кейсе. Дидактические *цели и задачи* кейса. *Методические рекомендации* по организации работы над кейсом. *Критерии оценки и эталонный вариант* решения кейса. *Дополнительные материалы* для обеспечения образовательного процесса

Предложенная структура ПМСК (содержательный блок + методический блок) является универсальной для 5–9 классов, изменяется лишь содержание. Этапы реализации ПМСК в образовательном процессе можно охарактеризовать следующим образом:

1. *Пропедевтический* (5-6-е классы): групповые мини-кейсы, содержащие задания с профессиональным контекстом и заданной ролью, где профессиональная ситуация дана в готовом виде, а от учеников требуется узнать в ней знакомое математическое понятие (пропорция, масштаб, проценты и др.), выполнить расчеты по образцу и заполнить

простой бланк ответа на техническое задание (например, в табличной форме).

2. *Поисково-аналитический* этап (7-8-е классы): групповые кейсы с неполными или избыточными данными, ученики учится самостоятельно выделять математическую модель из описания профессиональной ситуации; профессиональная роль задаётся учителем из спектра актуальных в регионе вакансий («ты – логист», «ты – строитель», «ты – программист» и др.); появляются задания на интерпретацию результата и саморефлексию.

3. *Этап проектирования и предварительного самоопределения* (9-е классы): индивидуальные кейсы, в которых ученик самостоятельно выполняет действия от анализа проблемной ситуации в рамках заданной профессиональной роли до презентации решения и оценки своих перспектив в данной профессии (на этом этапе ПМСК может вырастать в мини-проект по реальному заказу от регионального предприятия).

Отбор содержания для ПМСК рекомендуется осуществлять на основе следующих критериев:

- критерий профессиональной релевантности (математическое понятие должно быть востребовано в реальных профессиональных сферах, например: проценты – в экономике, прогрессии – в дизайне, функции – в моделировании процессов и т.д.);
- критерий моделеобразующей функции (понятие должно позволять строить адекватные математические модели производственных ситуаций);
- критерий спиралевидного развертывания (одно и то же понятие возвращается на новом витке обучения с усложнением контекста);
- критерий региональной наполняемости (возможность привязки к реальным предприятиям и объектам региона).

Для успешной реализации ПМСК в образовательном процессе рекомендуется:

1) приглашать представителя профессии, обсуждаемой в кейсе (это позволяет учащимся задать вопросы о реальных задачах, трудовых буднях и карьерных перспективах, а также увидеть связь математики с практикой) или организовать онлайн-встречу (если нет возможности пригласить специалиста очно);

2) использовать групповую работу (кейсы эффективнее решать в малых группах (3–5 человек) с последующей презентацией решений – это развивает коммуникативные навыки и умение аргументировать выбор);

3) опираться на региональный контекст (содержание кейса (предприятия, профессии, культурные особенности) – это повышает мотивацию и показывает реальные возможности трудоустройства);

4) проводить рефлексию (после выполнения кейса необходимо провести обсуждение: как математический аппарат помог решить

профессиональную задачу, какие неожиданные трудности возникли, изменилось ли отношение к профессии);

5) интегрировать профориентационные ресурсы (в блоке «Профессионально-образовательные перспективы» следует указывать конкретные колледжи/вузы региона, сайты с вакансиями, даты дней открытых дверей).

В 8 классе обучающиеся выбирают предметы, по которым будут сдавать ГИА в 9 классе, а затем определяются – идти в 10 класс или поступать в колледж. В этом возрасте особенно важно познакомиться с реальными профессиональными задачами, требующими математической подготовки. Приведем пример одного из разработанных нами ПМСК (кейса).

Такой кейс может быть представлен в рамках внеклассного мероприятия в ходе освоения программы по предмету «Вероятность и статистика» в 8 классе или в 9 классе в качестве повторения. Рекомендуемое время проведения занятия для 8 класса – 60 минут, для 9 – 40 минут. Цель: создать условия для обобщения знаний по теме «Дерево» через профессионально-математический кейс на материале планирования образовательных событий с коми-пермяцким компонентом, способствуя уважению к подвигу славянских просветителей и развитию готовности к осознанному выбору педагогической профессии.

Кейс моделирует реальную профессиональную задачу методиста регионального центра развития образования по планированию недели «Живое слово» ко Дню славянской письменности и культуры (24 мая) для учительницы коми-пермяцкого языка.

Учащимся предлагается таблица с вариантами мероприятий на каждый день пятидневной рабочей недели (табл. 2).

Таблица 2. – Таблица вариантов для ПМСК «Методист»

День	*Мероприятие*	*Трудозатраты (часы на подготовку)*	*Содержательность (баллы 1-3)*
Понедельник	*Лекция «Азбука предков»*	*2*	*3*
	Лекция «Житие Кирилла»	*1*	*2*
	Лекция «Глаголица и кириллица»	*1,5*	*2*
Вторник	*Мастер-класс по каллиграфии «Устав»*	*2*	*2*
	Мастер-класс по каллиграфии «Полуустав»	*1,5*	*1*
Среда	*Квест «Библиотека»*	*3*	*3*
	Квест «Школа»	*2*	*2*
Четверг	*Лингвистическая лаборатория*	*1*	*2*

Пятница	*Викторина «Слово в гранях»*	*0,5*	*1*

В качестве примечания поясняется, что для понедельника, вторника, среды нужно выбрать ровно одно мероприятие из предложенных в каждой строке.

Задача для обучающихся – найти оптимальный сценарий недели и заполнить ТЗ, выполнив следующие вспомогательные задания:

1. Построить дерево всех возможных расписаний (12 сценариев).

2. Вычислить для каждого полного пути (понедельник → пятница) суммарные трудозатраты и суммарную содержательность.

3. Отобрать только те сценарии, у которых суммарные трудозатраты не превышают 7 часов (учитель физически не может подготовиться дольше).

4. Выбрать среди допустимых сценариев тот, который даёт максимальную содержательность.

5. Дать обоснованную рекомендацию (какие именно мероприятия выбрать) и объяснить, почему этот сценарий лучше других.

6. Перевести коми-пермяцкие слова «морт» (человек), «лун» (день), «велӧтчан» (учение) и фразу «Бур лун, велӧтчиссез! Гижӧт гижны – дона удж» («Добрый день, ученики! Писать письмо – ценная работа»), а также объяснить роль буквы ӧ, отсутствующей в русском языке, для точной передачи звуков национального языка (цель задания – межпредметная интеграция, усиление профессионального контекста и воспитание уважения к языковому разнообразию региона).

В заключение мероприятия учащиеся знакомятся с информацией о педагогических колледжах и вузах Пермского края (ПГГПУ, ПНИПУ, ПГНИУ, Пермский профессионально-педагогический колледж, Коми-Пермяцкий профессионально-педагогический колледж ордена «Знак Почёта» и др.), что позволяет связать математическую задачу с реальным выбором профессии учителя, востребованной в регионе.

После проведения указанного мероприятия проводится рефлексия с обсуждением

- того, как предложенная задача помогает увидеть применение графов в реальном профессиональном планировании;
- педагогической профессии как о сфере, требующей аналитических и математических навыков;
- возможности поступления на педагогические специальности.

Целесообразно пригласить на занятие действующего методиста из регионального центра развития образования, что позволит учащимся задать вопросы о профессии и увидеть её реальное содержание.

Подобный кейс рекомендуется реализовать в День славянской письменности и культуры с учетом специфики каждого региона.

Заключение. На основе вышеописанного можем сделать следующие выводы:

1) профессионально-математические ситуационные кейсы могут рассматриваться как перспективное средство для внеурочной деятельности по математике, так как они интегрируют формирование ФМГ, предметных результатов и профессиональное самоопределение школьников;

2) разработанная уровневая структура ПМСК (пропедевтический, поисково-аналитический и проектировочный этапы) обеспечивает преемственность в формировании функциональной математической грамотности и профессионального самоопределения обучающихся 5–9 классов, учитывая возрастные особенности;

3) представленные методические рекомендации (учёт региональной специфики, соответствие математического содержания, групповая работа, рефлексия, связь с реальными профессиями, приглашение представителей профессий для непосредственного диалога со школьниками) могут быть использованы учителями математики при организации внеурочных мероприятий.

В перспективы дальнейших исследований входит разработка серии ПМСК для других профессий, в частности, квалифицированных рабочих, на основе единой методической модели; создание электронного банка ПМСК с вариативным уровнем сложности; оценка долгосрочного влияния таких занятий на выбор профессиональной траектории выпускниками.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования”. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 08.04.2026).
2. Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408518353/ (дата обращения: 02.11.2025).
3. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 24.07.2025) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования"». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/ (дата обращения: 02.11.2025).
4. Скафа Е.И. Функциональная грамотность старшеклассников как основа их профессионального самоопределения к педагогической деятельности / Е.И. Скафа, И.А. Кудрейко, О.С. Киселева // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 2-1(76). – С. 168-175. – DOI 10.25726/i6059-5454-7698-c. – EDN JQVINL.
5. Егорова Г.И. Концепты взаимосвязи профессионального самоопределения и функциональной грамотности в развитии старшего школьника / Г.И. Егорова, А.А. Маринова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2024. – № 1(241). – С. 14–20. – DOI 10.25198/1814-6457-241-14. – EDN YTDNKT.
6. <Письмо> Минпросвещения России от 01.06.2023 N АБ-2324/05 "О внедрении Единой модели профессиональной ориентации" (вместе с "Методическими рекомендациями по реализации профориентационного минимума для

образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования", "Инструкцией по подготовке к реализации профориентационного минимума в образовательных организациях субъекта РФ"). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_450353/ (дата обращения: 27.05.2026).
7. Единая модель профориентации. – URL: https://bvbinfo.ru/profminimum (дата обращения: 27.05.2026).

УДК 376

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Леухина Валерия Дмитриевна, Алексеева Елена Витальевна
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»,
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, РФ
lera.saturn96@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования инклюзивной компетентности педагогов дополнительного образования. На основе анализа исследований выделены три компонента: мотивационный, когнитивно-информационный и рефлексивный. Продемонстрировано, что методическое сопровождение является важным условием успешной реализации инклюзивной практики в системе дополнительного образования.
Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, педагог дополнительного образования, методическое сопровождение, компоненты компетентности.

Введение. По мере усиления внимания общества к вопросам инклюзивного образования возрастает необходимость повышения профессиональной готовности педагогов к работе с обучающимися, имеющими различные образовательные потребности. Вместе с тем уровень подготовки специалистов к реализации инклюзивной практики во многих образовательных организациях всё ещё недостаточен. Особенно актуальной данная проблема является для системы дополнительного образования, где образовательный процесс строится на принципах вариативности программ, добровольности участия обучающихся и индивидуализации образовательных маршрутов. В связи с этим к профессиональной деятельности педагога дополнительного образования предъявляются повышенные требования, связанные со способностью выстраивать взаимодействие с детьми различных категорий ОВЗ в условиях гибкой образовательной среды. Как отмечается в Концепции

развития дополнительного образования детей до 2030 года, обеспечение доступности дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью относится к числу приоритетных направлений государственной образовательной политики [1]. Однако на практике формирование готовности педагогов к инклюзивной деятельности нередко происходит бессистемно и зависит преимущественно от личной инициативы самого педагога.

Основная часть. Инклюзивную компетентность педагога дополнительного образования можно рассматривать как совокупность профессиональных знаний, практических умений, ценностных установок и личностных качеств, обеспечивающих эффективную организацию образовательного процесса для обучающихся с различными образовательными потребностями.

Проблематика инклюзивного образования активно исследуется современными отечественными учёными. Н. М. Назарова рассматривает инклюзивное образование как систему, обеспечивающую доступность образования для всех категорий обучающихся с учётом их индивидуальных особенностей [2]. Исследователь подчёркивает, что успешность инклюзивной практики во многом определяется уровнем профессиональной подготовки педагога. По мнению В. П. Глухова, инклюзивная педагогика требует от специалиста способности гибко адаптировать содержание и методы обучения в зависимости от особенностей развития ребёнка [3]. Важным условием успешной инклюзивной практики также является создание психологически комфортной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ и их семей.

Для успешной реализации инклюзивной практики педагогу необходимо учитывать психологические и образовательные особенности детей различных категорий ОВЗ, а также владеть способами адаптации образовательного процесса к их потребностям.

В системе дополнительного образования существуют широкие возможности для реализации инклюзивного подхода. Исследователи отмечают, что формирование инклюзивной компетентности педагога напрямую связано с организацией системного методического сопровождения [5]. Отсутствие такой поддержки, по их мнению, снижает уверенность педагогов и затрудняет реализацию инклюзивной практики. Л.В. Байбородова подчёркивает, что гибкость дополнительных образовательных программ и ориентация на интересы ребёнка создают благоприятные условия для реализации инклюзивного подхода [4].

На практике педагоги дополнительного образования нередко испытывают затруднения, связанные с недостатком специальных знаний, отсутствием адаптированных материалов и необходимостью учитывать разнообразные образовательные потребности обучающихся.

На основе анализа подходов инклюзивная компетентность педагога

дополнительного образования определяется как целостное профессионально-личностное качество, объединяющее мотивы, специальные знания, умения и рефлексию для эффективной инклюзивной практики.

В структуре этой компетентности выделяются три компонента: мотивационный, когнитивно-информационный и рефлексивный.

Мотивационный компонент выражает внутреннюю готовность педагога к инклюзивной деятельности. Он включает в себя положительное отношение к идеям инклюзии, внутреннюю потребность в работе с детьми с ОВЗ, готовность к сотрудничеству с родителями и специалистами, стремление к преодолению профессиональных стереотипов. Как отмечает А. А. Воеводина, в структуре мотивационной компетентности следует выделять и такие профессионально-личностные качества, как толерантность, педагогический оптимизм, психологическая наблюдательность и эмоциональная устойчивость, что соответствует выделенным нами компонентам [6].

Когнитивно-информационный компонент включает знания о различных категориях детей с ОВЗ, специальных методах и технологиях обучения, способах адаптации образовательных программ, а также нормативно-правовых основах инклюзивного образования.

Рефлексивный компонент заключается в умении педагога анализировать свою работу с детьми, имеющими разные виды нарушений (слух, зрение, речь, опорно-двигательный аппарат, расстройства аутистического спектра, задержка психического развития). Педагог должен владеть навыком оценки динамики развития ребёнка, замечать собственные профессиональные затруднения и корректировать приёмы взаимодействия. Кроме того, важна готовность к саморазвитию и пересмотру своего опыта в инклюзивной среде.

Методическое сопровождение является одним из важнейших видов профессиональной поддержки педагога. Кроме курсов повышения квалификации, сюда входит консультирование, разбор конкретных затруднений, подготовка методических материалов и психологическая помощь.

В дополнительном образовании сопровождение должно опираться на специфику направлений (художественное, техническое, спортивное) и строиться на добровольности, диалоге, практической направленности.

Среди эффективных форм важную роль играют такие, как плановые совещания, где можно совместно с коллегами обсудить профессиональные затруднения, или заседания методических объединений по обмену опытом использования специальных методов обучения, открытые занятия с применением различных методов и разбором их эффективности, а также наставничество и тьюторское сопровождение.

Таким образом, инклюзивная компетентность педагога

дополнительного образования является важным условием успешной реализации инклюзивной практики. Её специфика определяется особенностями системы дополнительного образования, связанными с вариативностью программ, добровольностью участия обучающихся и индивидуализацией образовательного процесса. Формирование данной компетентности требует системно организованного методического сопровождения, направленного на профессиональное развитие педагога.

Заключение. Теоретический анализ показал, что проблема формирования инклюзивной компетентности педагога дополнительного образования имеет высокую актуальность в современных условиях. Это связано с тем, что государство стремится развивать инклюзивное образование, что влечёт за собой повышение требований к профессиональной готовности педагогов в работе с детьми, имеющими различные образовательные потребности. В ходе анализа выделены три основных компонента инклюзивной компетентности: мотивационный, когнитивно-информационный и рефлексивный. Их взаимодействие позволяет более качественно выстраивать образовательный процесс при работе с детьми с ОВЗ. Анализ научных подходов показал, что формирование инклюзивной компетентности во многом зависит от методического сопровождения педагога. Имеет значение не только курсовая подготовка, но и консультирование, анализ профессиональных затруднений, разработка методических материалов, психологическая поддержка.

Теоретическая значимость работы состоит в раскрытии содержания инклюзивной компетентности педагога дополнительного образования.

Практическая ценность — возможность применения полученных результатов при организации методической работы в учреждениях дополнительного образования.

В дальнейшем можно отметить два основных направления деятельности. Первое - создание и апробация модели методического сопровождения, направленной на формирование инклюзивной компетентности педагогов дополнительного образования. Второе — сравнительное изучение того, какие формы профессиональной поддержки (консультирование, наставничество, методические объединения) дают лучший результат в инклюзивной среде.

Список литературы

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года : утв. распоряжением Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р. — URL: http://static.government.ru/media/files/3fIgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf (дата обращения: 30.04.2026).
2. Назарова Н. М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях / Н. М. Назарова // Специальное образование. — 2012. — № 3(27). — С. 6-12.

3. Глухов В.П. Технологии коррекционной работы по формированию навыков связных высказываний у детей с комплексными нарушениями психоречевого развития // Российский научный журнал. — 2014. — № 1 (39). — С. 130—136.
4. Байбородова Л.В., Тиунчик О.В. Организационно-педагогические условия формирования тьюторской позиции педагога дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. — 2024. — № 3(138). — С. 8-18.
5. Беловицкая С. И., Эпова Н. П. Совершенствование профессиональной компетентности педагогических работников в условиях организации методического сопровождения // Russian Journal of Education and Psychology. — 2023. — Т. 14, № 4. — С. 54–69. — DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-4-54-69.
6. Воеводина, А. А. Инклюзивная компетентность будущих педагогов дополнительного образования / А. А. Воеводина // Образование в современном мире: достижения, вызовы, перспективы : Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием (Самара, 20 февр. 2020 г.) : сб. науч. тр. / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Самар. нац. исслед. ун-т им. С. П. Королева (Самар. ун-т) ; [отв. ред. Т. И. Руднева]. — Самара, 2020. — С. 180—186.

УДК 373.3.015.31:172.15

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ МАЛОЙ РОДИНЫ

Лимановская Юлия Владимировна
ГБУ ДО «Донецкий Республиканский эколого-натуралистический центр»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация В статье рассматриваются организационно- педагогические условия формирования патриотизма у младших школьников посредством изучения малой родины. Представлена модель интерактивного занятия «Моя Родина — это…», включающая четыре этапа: погружение и мотивация, исследовательский компонент, проектная деятельность, презентация и рефлексия. Описаны ключевые условия реализации (создание мотивирующей среды, обеспечение субъектной позиции учащихся, интеграция видов деятельности и др.) и инструментарий (игры, мини- проекты, коллажи). На основе эмпирических данных (наблюдение, анализ продуктов деятельности, рефлексивные ответы) доказана эффективность подхода: зафиксировано повышение познавательной активности, эмоциональной вовлечённости и готовности к совместной деятельности. Сделан вывод, что системная реализация организационно- педагогических условий переводит понятие патриотизма из абстрактного в личностно значимый опыт.
Ключевые слова: патриотическое воспитание, младшие школьники, малая родина, интерактивное занятие, проектная деятельность.

Введение. Формирование патриотизма у младших школьников — одна из ключевых задач современного начального образования, закреплённая в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и Концепции духовно-нравственного развития личности гражданина России. Патриотизм в младшем школьном возрасте закладывается не через абстрактные декларации, а через конкретные, эмоционально окрашенные представления о семье, доме, улице, городе или селе — то есть через осмысление своей «малой родины». Именно на этом уровне ребёнок впервые осознаёт свою принадлежность к сообществу, учится ценить традиции, историю и природу родного края, что становится фундаментом для дальнейшего становления гражданской идентичности.

Основная часть. Актуальность темы обусловлена следующими факторами:

- необходимостью поиска эффективных педагогических условий, обеспечивающих не формальное, а **личностно значимое** усвоение патриотических ценностей;
- потенциалом краеведческого компонента как естественного «моста» между личным опытом ребёнка и общероссийскими ценностными ориентирами;
- возрастающей потребностью общества в воспитании ответственного гражданина, способного сочетать любовь к малой родине с уважением к многонациональной культуре и истории всей страны.

Теоретическая база исследования опирается на современные работы по патриотическому воспитанию младших школьников. Так, М.А. Дербеденева и С.Н. Горшенина подчёркивают роль учебно-исследовательского проекта как средства формирования основ патриотизма, где малая родина становится первым объектом познания и эмоциональной привязанности [1]. Сходный подход демонстрируют Т.М. Колесникова, А.Д. Колесникова и Р.И. Пакликов, которые видят в проектно-исследовательской деятельности на краеведческом материале эффективный механизм гражданско-патриотического воспитания [2].

Важность методического сопровождения проектной работы отмечает И.А. Рыкова: по её мнению, индивидуальное сопровождение проектов позволяет интегрировать теоретические знания с практическим опытом, усиливая познавательный интерес и формируя чувство причастности к судьбе родного края [3]. А.С. Падун дополняет, что сочетание проектной и исследовательской деятельности даёт возможность системно выстраивать патриотическое воспитание, делая его наглядным и деятельностным [4].

Е.В. Попова акцентирует внимание на педагогических условиях, необходимых для активизации патриотического воспитания через проектную деятельность. Среди них — создание среды эмоционального

вовлечения, опора на личный опыт ученика, интеграция урочной и внеурочной работы, а также партнёрство семьи и школы [5].

С.Ю. Пушкарева в своём докладе обращает внимание на многоаспектность патриотического воспитания в начальной школе: оно включает не только знаниевый компонент (история, география, символика), но и ценностно- эмоциональный (гордость, ответственность, сочувствие), а также деятельностный (участие в социальных и краеведческих проектах) [6].

Ю.А. Сойко подчёркивает, что современные подходы к патриотическому и духовно- нравственному воспитанию должны учитывать возрастные особенности младших школьников: наглядность, игровое начало, возможность личного участия. Именно через малые дела — изучение родословной, уход за памятниками, участие в местных праздниках — формируется подлинная привязанность к родной земле [7].

В условиях поликультурной среды особую значимость приобретает идея, выдвинутая М.А. Мироновой и М.Г. Заббаровой: патриотическое воспитание через изучение малой родины должно сочетать уважение к локальной традиции с открытостью к многообразию культур. Это позволяет избежать узкого местничества и формирует у ребёнка представление о стране как общем доме многих народов [8].

Наконец, Е. Е. Королькова показывает, что метод проектной и исследовательской деятельности — не вспомогательный, а системный инструмент патриотического воспитания. Он даёт возможность младшим школьникам не просто получать знания, а самостоятельно открывать их, переживая личную связь с историей и природой своего края [9].

Цель данной статьи — выявить и обосновать педагогические условия, при которых изучение малой родины становится эффективным средством формирования патриотизма у младших школьников.

Задачи исследования:

- определить сущностные характеристики патриотизма в младшем школьном возрасте;
- выделить ключевые компоненты краеведческой деятельности, способствующие патриотическому воспитанию;
- описать педагогические условия (организационные, содержательные, методические), обеспечивающие результативность процесса.

Методологическая основа включает:

- личностно- деятельностный подход (активное участие ребёнка в познании родного края);
- культурно- исторический подход (опора на локальные традиции и память сообщества);

- системно- интегративный подход (сочетание урочной, внеурочной и внешкольной деятельности).

Таким образом, изучение малой родины — не узкий региональный фрагмент учебного плана, а стратегическое направление патриотического воспитания, позволяющее соединить личное, локальное и общенациональное в сознании младшего школьника.

Организационно- педагогические условия реализации интерактивного занятия по формированию патриотизма через изучение малой родины

1. Концептуальные основы организационно- педагогических условий (ОПУ)

Формирование патриотизма у младших школьников требует системной организации образовательного процесса, в котором ключевую роль играют организационно- педагогические условия — совокупность взаимосвязанных факторов, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности. В рамках интерактивного занятия эти условия создают среду для:

- эмоционального вовлечения;
- субъектной активности учащихся;
- интеграции познавательной, творческой и коммуникативной деятельности;
- рефлексии и осмысления патриотических ценностей.

2. Основные ОПУ и их реализация

В таблице 1 представлены ключевые ОПУ, реализованные в ходе занятия, с описанием механизмов их воплощения.

Таблица 1. – Организационно- педагогические условия

Условие	Описание и реализация в занятии
Создание мотивирующей среды	Использование эмоционально насыщенных материалов: музыкальный фон, видеоряд («С чего начинается Родина…»). Начало с интриги (загадка о Родине) и проблемного вопроса: «Что делает нашу Родину особенной?»
Обеспечение субъектной позиции	Дети — активные участники: выбирают направление мини- проекта, распределяют роли (художник, спикер, исследователь, оформитель), презентуют результат. В ходе игры «Знатоки Родины» команды самостоятельно определяют категорию исследования
Интеграция видов деятельности	Сочетание познавательной (поиск фактов о героях, природе, традициях, архитектуре); творческой (создание коллажей, плакатов); коммуникативной (обсуждение в группах, презентация)
Организация рефлексивного этапа	Обязательное обсуждение что узнали; какие чувства испытали; как новые знания связаны с понятием «патриотизм». Вопросы для рефлексии: «Что нового вы узнали о своём городе?», «Как знание этих фактов

	помогает стать патриотом?»
Наличие материально-технической базы	Доступ к инструментам: бумага, клей, маркеры, природные материалы, изображения, интерактивная доска. Готовые информационные карточки для мини-исследования

3. Методология реализации: структура и содержание занятия

Продолжительность: 35–40 минут.

Этап 1. Погружение и мотивация (5 мин) — «Моя Родина — это…»

- Приветствие и интрига: разгадывание загадки о Родине, просмотр видеоролика.
- Проблемный вопрос: «Почему важно знать и любить место, где ты родился?»
- Определение цели: совместно с детьми формулируется задача — научиться рассказывать о Родине так, чтобы другие захотели ею гордиться.
- Формирование команд: деление на группы по 4–5 человек.

Этап 2. Интерактивный компонент — «Патриотический калейдоскоп» (10 мин)

- Цель: актуализация знаний о родном крае, выбор направления для мини-проекта.
- Игра «Знатоки Родины»: команды выбирают одну из категорий:
  - «Герои и знаменитые люди»;
  - «Природа и животные»;
  - «Традиции и праздники»;
  - «Архитектура и памятники».
- Мини-исследование: работа с информационными карточками, поиск ключевых фактов.
- Формулирование задачи проекта: создание продукта, ярко представляющего выбранную категорию.

Этап 3. Проектная деятельность — «Мастерская патриота» (15 мин)

- Цель: практическая реализация проектной идеи, развитие творческих и коммуникативных навыков.
- Выбор продукта (по категориям, табл. 2).
- Распределение ролей в команде с поддержкой педагога (не вмешиваясь в творческие решения).

Таблица 2. – Категории проектов

Категория проекта	Продукт (результат)	Необходимые материалы
Герои и люди	«Стена Славы» (коллаж)	Фотографии, маркеры, цветная бумага, клей, основа для коллажа
Природа и животные	«Экологический плакат/листовка»	Краски, природные материалы (листья, веточки), изображения животных и растений, бумага А3

Традиции и праздники	Коллаж	Картинки с текстом, элементы костюмов, музыкальное сопровождение
Архитектура и памятники	Коллаж	Изображения значимых мест, ножницы, линейки

Этап 4. Презентация и рефлексия — «Патриотическая выставка» (10 мин)

1. Презентация проектов (2–3 мин на команду):
   - что сделали;
   - почему это важно для Родины;
   - какие чувства испытали.
2. Рефлексия:
   - *«Что нового вы узнали сегодня?»;*
   - *«Как знание этих фактов помогает нам стать патриотами?»;*
   - *«Кому бы вы подарили свой проект и почему?».*
3. Завершение: общее фото с проектами.
4. Оценка эффективности занятия: эмпирические результаты

Занятие «Моя Родина — это…» проведено 18.12.2025 в ГБОУ «Средняя школа № 37 г. о. Макеевка ДНР» (14 участников). Оценка проводилась по трём критериям:

1. Познавательный критерий (прирост знаний):
   - 65 % участников назвали 2–3 новых факта о родном крае;
   - команды представили детализированные сведения (например, об истории Макеевки, героях региона, природных особенностях).
2. Эмоционально- ценностный критерий (гордость, интерес):
   - 95 % детей выразили положительные эмоции;
   - зафиксированы фразы: «Я горжусь, что это наш регион», «Было очень интересно узнавать…»;
   - высокая вовлечённость (активное слушание, вопросы к другим командам).
3. Деятельностный критерий (активность, сотрудничество):
   - эффективное распределение ролей в группах;
   - проявление инициативы (дополнение проектов собственными идеями);
   - конструктивное взаимодействие без конфликтов.

5. Выводы

Реализованные ОПУ доказали свою эффективность в формировании патриотизма у младших школьников:

- Практическая значимость (создание реальных продуктов — коллажей, плакатов) усилила осознанность.
- Личный вклад в проект развил чувство ответственности и причастности к сообществу.

- Положительное подкрепление (презентация, признание) укрепило позитивное отношение к патриотическим ценностям.

Заключение. Таким образом, интерактивное занятие, построенное на указанных ОПУ, позволяет перевести абстрактное понятие «патриотизм» в плоскость личностно значимого опыта, сочетающего знание, эмоции и деятельностную активность.

Список литературы

1. Дербеденева, М. А., Горшенина, С. Н. Учебно- исследовательский проект в формировании основ патриотизма у младших школьников // Начальная школа. — 2022. — № 5. — С. 42–46.
2. Колесникова, Т. М. Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников в процессе проектно-исследовательской деятельности на основе использования краеведческого материала / Т. М. Колесникова, А. Д. Колесникова, Р. И. Пакликов // Ростовский научный вестник. — 2022. — № 8. — С. 20–22.
3. Рыкова, И. А. Проектная деятельность как один из методических приёмов формирования патриотизма у младших школьников // Начальное образование. — 2024. — № 2. — С. 24–29.
4. Падун, А. С. Патриотическое воспитание младших школьников через метод проектной и исследовательской деятельности // Вестник педагогического опыта. — 2024. — № 45. — С. 112–118.
5. Попова, Е. В. Педагогические условия применения проектной деятельности для активизации патриотического воспитания в начальной школе / Е. В. Попова // Современное педагогическое образование. — 2024. — № 3. — С. 33–38.
6. Пушкарева, С. Ю. Патриотическое воспитание в начальной школе / С. Ю. Пушкарева // Воспитательная среда образовательной организации: детский сад, школа, вуз. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Ульяновск, 2025 г.). — Ульяновск, 2025. — С. 192–196.
7. Сойко, Ю. А. Современные подходы в патриотическом и духовно- нравственном воспитании младших школьников // Педагогическое образование: теория и практика. — 2023. — № 6. — С. 44–50.
8. Миронова, М. А., Заббарова, М. Г. Патриотическое воспитание младших школьников в поликультурной образовательной среде / М. А. Миронова, М. Г. Заббарова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2023. — № 2-1(77). — С. 134–136
9. Королькова, Е. Е. Патриотическое воспитание младших школьников через метод проектной и исследовательской деятельности // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — Вып. 67. — Ч. 3. — С. 124–128.

УДК 37.017.92

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ (ЦИФРОВОЙ ДИЗАЙН)

Лукьянова Ольга Геннадиевна
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского»,
г. Калуга, РФ
olled77@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования эффективности кружковой деятельности по цифровому дизайну как средства формирования проектной культуры студентов вуза. На основе анализа психолого-педагогической литературы уточнена структура проектной культуры (ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты). Разработан и апробирован комплекс педагогических условий, включающий организацию проектного цикла, тьюторское сопровождение, командную рефлексию и публичную презентацию результатов. В ходе педагогического эксперимента (n=48) доказана положительная динамика уровней сформированности проектной культуры студентов экспериментальной группы. Предложены методические рекомендации для руководителей кружков цифрового дизайна.
Ключевые слова: проектная культура, кружковая деятельность, цифровой дизайн, студенты вуза, педагогические условия.

Введение. Современное общество и экономика характеризуются широким распространением проектных форм организации деятельности и интенсивной цифровой трансформацией. Выпускник вуза сегодня должен обладать не только профессиональными знаниями, но и готовностью включаться в проектную работу, работать в команде, разрабатывать и реализовывать проекты в цифровой среде [1, 2]. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования ориентируют вузы на формирование компетенций, связанных с проектной, исследовательской и коммуникативной деятельностью, что актуализирует проблему целенаправленного формирования у студентов проектной культуры как интегрального качества личности.

Вместе с тем анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «проектная культура студента вуза» остаётся недостаточно разработанным: не в полной мере определены её структура, компоненты, критерии и уровни сформированности, а также педагогические условия её формирования во внеучебной деятельности [3, 4]. Кружковая деятельность по цифровому дизайну, активно развивающаяся в вузах, обладает значительным потенциалом для решения этой задачи, однако её педагогические возможности в аспекте формирования проектной культуры используются фрагментарно и не

имеют достаточного теоретико-методического обоснования.

Возникает противоречие между объективной потребностью высшей школы в формировании у студентов проектной культуры и недостаточной разработанностью педагогических основ её формирования в процессе кружковой деятельности по цифровому дизайну. Разрешение данного противоречия составляет проблему настоящего исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность комплекса педагогических условий формирования проектной культуры студентов вуза в процессе кружковой деятельности в области цифрового дизайна.

Объект исследования: внеучебная проектная деятельность студентов вуза.

Предмет исследования: процесс формирования проектной культуры студентов вуза в кружковой деятельности по цифровому дизайну.

В работе использовались следующие методы:

теоретические: анализ, синтез, обобщение психолого-педагогической литературы, системный и структурно-функциональный анализ, моделирование;

эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), анализ продуктов деятельности студентов (проектов, портфолио, презентаций);

методы обработки данных: количественный и качественный анализ результатов, методы описательной статистики (расчёт средних значений, сравнение долей).

Экспериментальная база: студенческий кружок цифрового дизайна на базе КГУ им. К.Э. Циолковского. Всего в исследовании приняли участие 48 студентов (экспериментальная группа – 24 человека, контрольная группа – 24 человека).

Основная часть. В рамках исследования было уточнено понятие «проектная культура студента вуза». Под ним понимается интегральное качество личности, включающее:

Ценностно-мотивационный компонент – осознанное отношение к проектной деятельности, интерес к созданию цифровых продуктов, стремление к самореализации в проектах.

Когнитивный компонент – знание этапов проектной деятельности, принципов командной работы, методов презентации и защиты результатов.

Деятельностный компонент – умение ставить проектную задачу, планировать работу, распределять роли, использовать цифровые инструменты дизайна, презентовать результат.

Рефлексивный компонент – способность анализировать ход и результат проекта, выявлять ошибки, формулировать выводы и переносить опыт в новые условия.

«Сохраняя общие черты философской и психологической интерпретаций, деятельностный подход в педагогике приобретает определенное своеобразие, которое мы видим в том, что он: дает возможность рассмотреть основные компоненты деятельности педагога и его воспитанника с единых методологических позиций и тем самым раскрыть природу их взаимодействия; позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область; обязывает признать важнейшим фактором развития личности воспитанника специальным образом подобранную деятельность; определяет процесс образования как непрерывную смену различных видов деятельности; выстраивает педагогический процесс в соответствии с компонентами деятельности человека» [6, с. 73-74]

На основе этого был разработан комплекс педагогических условий формирования проектной культуры в кружковой деятельности по цифровому дизайну:

организация полного проектного цикла «от идеи до продукта» (проблематизация – концептуализация – реализация – презентация – рефлексия);

тьюторское сопровождение с поэтапным снижением внешней регуляции;

введение обязательной командной рефлексии после каждого проекта;

публичная защита проектов с приглашением внешних экспертов;

участие в конкурсах профессионального мастерства;

формирование портфолио проектов как средства самооценки и демонстрации роста проектной культуры.

«Участие в конкурсах профессионального мастерства и социальных проектах в значительной мере способствует приобретению профессионального опыта, а следовательно, и формированию проектной культуры будущих специалистов», указывает Натус Н.И. [5, с. 73]

Эксперимент проводился в течение одного учебного года (2025 – 2026 гг.) и включал три этапа.

Констатирующий этап – диагностика исходного уровня сформированности проектной культуры студентов в экспериментальной и контрольной группах с помощью авторского опросника, карты наблюдения и экспертной оценки учебных проектов.

Формирующий этап – в экспериментальной группе кружковая деятельность реализовывалась в соответствии с разработанным комплексом педагогических условий; в контрольной группе занятия проходили в традиционном формате (без специально организованной рефлексии, без поэтапного снижения регуляции, без обязательной публичной защиты).

Контрольный этап – повторная диагностика уровня

сформированности проектной культуры в обеих группах, сравнение результатов, статистическая обработка данных.

На констатирующем этапе значимых различий между экспериментальной и контрольной группами не выявлено (уровень сформированности проектной культуры – преимущественно низкий и средний).

После формирующего этапа в экспериментальной группе зафиксирована следующая динамика:

высокий уровень проектной культуры: с 8% до 42% (+34%);

средний уровень: с 42% до 50% (+8%);

низкий уровень: с 50% до 8% (–42%).

Заключение. Кружковая деятельность по цифровому дизайну является не только средством освоения профессиональных навыков, но и эффективной педагогической средой для формирования проектной культуры студентов, что подтверждается статистически значимыми результатами.

Практические рекомендации для преподавателей и руководителей студенческих кружков по цифровому дизайну:

включать в программу кружка обязательную проектную линию с полным циклом (от проблемы до рефлексии);

использовать тьюторское сопровождение, постепенно передавая ответственность студентам;

организовать систему командной и индивидуальной рефлексии после каждого проекта;

проводить публичные защиты с привлечением внешних экспертов;

поддерживать ведение портфолио как инструмента самооценки роста проектной культуры.

Дальнейшая работа может быть связана с адаптацией предложенного комплекса педагогических условий для других направлений внеучебной проектной деятельности (техническое творчество, социальное проектирование, предпринимательские проекты), а также с разработкой цифрового инструментария для диагностики проектной культуры студентов.

Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2020. – 336 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учебник для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 234 с.
3. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М.: Академия, 2004. – 208 с.

4. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская: под ред. И.А. Колесниковой – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. Натус, Н. И. Феномен проектной культуры в аспекте профессионально личностного развития специалиста / Н. И. Натус – Человек и образование. 2020. – № 1 (62). – С. 71-75.
6. Яковлева, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск.: Изд-во РБИУ, 2010 – 317 с.

УДК 37.02

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Магинян Тигран Сержикович
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко»,
г. Бердянск, Запорожская обл., РФ
maginyan01081980@mail.ru

Аннотация: Дополнительное образование в последние годы всё чаще рассматривается не как второстепенная, а как самостоятельная сфера, где формируются и апробируются новые педагогические подходы. В статье анализируются три взаимосвязанных аспекта: сложившиеся практики, результаты эмпирических исследований и подходы к построению устойчивых систем на их основе. Основное внимание уделяется вопросам доступности, цифровизации и роли педагога в освоении новых инструментов.
Ключевые слова: Педагогические технологии, дополнительное образование, инновации, образовательная аналитика, моделирование.

Введение. Дополнительное образование долгое время воспринималось как сфера второстепенная, уступающая по значимости школьному обучению. Преобладала точка зрения, согласно которой школа составляет основу, а кружки и секции носят факультативный характер. Однако в последние годы данная позиция подвергается пересмотру. Опыт свидетельствует: именно в системе дополнительного образования, характеризующейся меньшей степенью регламентации, нередко возникают и проходят апробацию новые педагогические подходы, которые в дальнейшем находят применение в школьной и вузовской практике.

Вместе с тем существует системная проблема. Практическая деятельность в данной сфере развивается опережающими темпами по отношению к научному осмыслению. Педагоги находят эффективные решения, получают результаты, однако эти наработки зачастую остаются в

пределах одного учреждения или даже одного специалиста. Обобщение опыта не осуществляется, эмпирическая проверка не проводится, методические разработки не становятся доступными для широкого круга специалистов. Внедрение новых технологий при таком положении дел приобретает стихийный характер: одни педагоги осваивают инновации, другие относятся к ним настороженно, третьи не успевают за изменениями.

Цель настоящей статьи – рассмотреть дополнительное образование в трёх взаимосвязанных аспектах: практический опыт (сложившиеся подходы, дающие результат); исследования (научное осмысление эффективности); моделирование (построение устойчивых систем на основе обобщённого опыта и полученных данных).

Основная часть. Обсуждение педагогических технологий в дополнительном образовании преимущественно касается подходов, отличных от классической классно-урочной системы. Ахтямова К.М. обращает внимание на социальное измерение: качественное дополнительное образование должно быть доступно каждому ребёнку, однако на пути к этому существуют реальные препятствия – территориальная неравномерность, кадровый дефицит, недостаточная информированность семей [1, с. 46]. Следовательно, выбор технологии обретает не только методическую, но и социальную значимость.

Шелепова С.В., обобщая опыт коллег, выделяет несколько групп технологий, востребованных в современной практике. Проектные и исследовательские методы предполагают, что ребёнок не просто усваивает информацию, а самостоятельно приходит к результату. Игровые технологии в кружковой работе демонстрируют высокую эффективность, поскольку отсутствие жёсткой системы оценивания создаёт пространство для свободного поиска. Цифровые образовательные ресурсы постепенно трансформируют свою роль: они перестают быть лишь вспомогательным средством и становятся средой, в которой происходит обучение [8, с. 340–341].

Котельникова А.А., анализируя практику работы с одарёнными детьми, приходит к выводу, что эффективность технологии определяется не её новизной, а степенью учёта индивидуальных особенностей ребёнка. Автор отмечает: «Инновационные технологии должны не просто передавать знания, а создавать условия для развития личностного потенциала» [5, с. 196].

В то же время внедрение новых технологий сопряжено с серьёзными барьерами. Ланг В.В. указывает не только на недостаточное материально-техническое обеспечение, но и на дефицит времени у педагогов для освоения новых инструментов, а также, что особенно важно, на психологическую неготовность изменять сложившиеся формы работы [6, с. 267–268]. Данное наблюдение подтверждает, что даже самая перспективная технология оказывается малоэффективной, если не

принимается теми, кто непосредственно взаимодействует с обучающимися.

Если опыт даёт ответ на вопрос «что работает?», то исследования призваны отвечать на вопросы «почему?» и «при каких условиях?». В последние годы дополнительное образование всё чаще становится объектом эмпирических исследований, что свидетельствует о его институционализации как научно-педагогической области.

Дорошенко А.Г., Киселева Т.В. и Попов О.Ю. провели анализ применения современных образовательных технологий в дополнительном образовании технической направленности. Авторы приходят к выводу, что наиболее эффективными здесь оказываются технологии, сочетающие теоретическую подготовку с практической проектной деятельностью. В таких направлениях, как робототехника, прототипирование, промышленный дизайн, успешность обучения напрямую зависит от того, насколько быстро ребёнок может применить полученные знания в реальной конструкции [3, с. 50].

Загуменная Д.А. и Кульгавюк В.В. отмечают, что в дополнительном образовании всё большее распространение получают технологии, основанные на принципах персонализации и адаптивности. Образовательный контент при этом подстраивается под темп, уровень подготовки и когнитивные особенности конкретного ребёнка [4, с. 338–339]. Это становится возможным благодаря развитию образовательной аналитики – области, которая пока ещё только формируется в отечественной педагогике, но уже демонстрирует серьёзный потенциал.

Дмитриев И.В., Субботина О.В. и Веснина А.С. в своём исследовании рассматривают новые технологии и средства обучения в дополнительном образовании. По их мнению, цифровая трансформация – не просто модный тренд, а объективная реальность, требующая вдумчивого подхода. Наиболее заметный эффект от использования цифровых инструментов наблюдается в трёх направлениях: визуализация сложных процессов, организация сетевого взаимодействия между обучающимися, автоматизация контроля результатов [2, с. 61–62]. При этом авторы предостерегают: цифровые средства не должны становиться самоцелью. Их эффективность напрямую зависит от того, насколько органично они вписаны в образовательный процесс [2, с. 63].

Чалданбаева Н.К., рассматривая дополнительное образование как пространство для применения современных технологий, акцентирует внимание на роли педагога. Ключевым фактором успеха становится не сама технология как таковая, а готовность педагога к её осмысленному использованию. «Технологический инструментарий должен органично вписываться в логику образовательного процесса, а не навязываться извне», – заключает автор [7, с. 339].

Наряду с обозначенными выше аспектами, стоит рассмотреть ряд проблем, которые сдерживают развитие педагогических технологий в

дополнительном образовании. И одна из главных – кадровая. Даже при наличии хорошего оборудования и современных программ, если педагог не владеет методикой их использования, ожидаемого эффекта не будет. Подготовка и переподготовка кадров в этой сфере пока отстаёт от потребностей практики.

Следующая проблема – цифровое неравенство. Речь не только о различиях между городом и деревней. Даже внутри одного города разные учреждения могут иметь совершенно разный уровень доступа к качественным цифровым ресурсам. Образовательные учреждения характеризуются различным уровнем материально – технического оснащения. Отдельные школы и центры дополнительного образования располагают современным оборудованием, тогда как другие функционируют в условиях устаревшей технической базы, что ограничивает эффективность образовательного процесса. Это создаёт неравные условия для детей и ставит педагогов в заведомо разные стартовые позиции.

Третья проблема – разобщённость педагогического сообщества. Те, кто работает в дополнительном образовании, часто не имеют возможности обмениваться опытом на регулярной основе. Конференции и семинары проходят, но они не всегда доступны из–за удалённости, занятости или финансовых причин. Отсутствие системы обмена опытом приводит к тому, что результативные педагогические практики не тиражируются, а профессиональная деятельность сопровождается избыточным дублированием ранее разработанных методик.

Что касается перспектив, то здесь можно выделить несколько направлений. Одно из них – развитие сетевых форм взаимодействия. Когда несколько учреждений объединяются, делятся ресурсами и опытом, это даёт возможность компенсировать недостатки каждого в отдельности. Сетевые проекты уже существуют, но их масштаб пока невелик. Другое направление – внедрение элементов геймификации. Игровые механики, которые уже хорошо зарекомендовали себя в дополнительном образовании, могут быть усилены за счёт цифровых технологий: рейтинги, достижения, виртуальные награды – всё это повышает мотивацию. Третье направление – развитие дистанционных форматов. Они не рассматриваются в качестве полноценной альтернативы очным занятиям, но служат их продуктивным дополнением – в первую очередь для обучающихся, территориально удаленных от организаций дополнительного образования или лишенных возможности систематического посещения последних.

Опыт и исследования – это необходимая основа. Но сами по себе они не решают главную проблему: как сделать так, чтобы удачные находки не оставались в рамках одного кружка или центра. Для этого нужно моделирование. Под ним здесь понимается создание таких системных конструкций, которые можно воспроизводить в разных условиях,

адаптировать под местную специфику и обеспечивать ресурсами для долгосрочной работы.

Особое значение приобретает вопрос доступности. Как отмечает Ахтямова К.М., моделирование может стать инструментом преодоления существующих барьеров. Грамотно выстроенная модель, по её мнению, позволяет не только более равномерно распределять ресурсы, но и налаживать обратную связь, которая необходима для постоянного развития [1, с. 47].

Само моделирование может разворачиваться в разных плоскостях. Одно направление – содержательное: разработка программ, которые подходят и для младших, и для старших, и для новичков, и для тех, кто уже продвинут. Другое – организационное: выстраивание понятных алгоритмов взаимодействия между педагогами, детьми и родителями. Третье – инфраструктурное: определение того, какие условия нужны для реализации программ – от оборудования до подготовки кадров.

В российских регионах сегодня активно формируются такие модели. Они включают не только создание новых центров, но и подготовку педагогов, методическую поддержку, механизмы оценки того, что получается, а что нет. Устойчивость этих систем, судя по всему, напрямую зависит от того, насколько удаётся учесть местные особенности и при этом не выходить за рамки федеральных ориентиров.

Заключение. Из практики последних лет можно сделать вывод: внедрение новых технологий в дополнительном образовании упирается не столько в нехватку оборудования или финансирования. С этим, конечно, тоже бывают проблемы. Но чаще мешает другое. У педагогов нет времени разобраться в новом инструменте. А главное – многие психологически не готовы отказываться от привычных форм работы, даже когда видят, что старые приёмы уже не так эффективны.

Исследования, в свою очередь, показывают: инновационность сама по себе ничего не гарантирует. Гораздо важнее, насколько технология органично вписана в учебный процесс. Там, где теория не оторвана от практики, результаты выше. И там, где есть возможность подстроиться под конкретного ученика, – также результат высокий.

Но даже если технология удачная и педагог её принял, этого мало. Чтобы такие практики не оставались единичными, нужны системные решения. Нужны модели организации дополнительного образования, которые можно развернуть в разных местах и в разных условиях. Модель, которая держится только на энтузиазме одного человека, долго не живёт. Устойчивой она становится, когда продуманы и содержание, и процессы, и инфраструктура – тогда и доступ к качественному образованию перестаёт зависеть от того, в каком районе или городе живёт ребёнок.

Всё это стоит учитывать и тем, кто разрабатывает программы дополнительного образования, и тем, кто готовит педагогов. А дальше,

вероятно, имеет смысл сосредоточиться на том, как именно цифровые технологии входят в реальную практику – и как понять, работает ли это на самом деле. Пока инструментов для такой оценки почти нет.

Список литературы

1. Ахтямова К.М. О получении качественного образования при применении инновационных технологий / К.М. Ахтямова // Право и государство: теория и практика. – 2022. – № 2. – С. 44-47. – EDN WHKXZG.
2. Дмитриев И.В., Субботина О.В., Веснина А.С. Новые технологии и средства обучения в дополнительном образовании как тренд современного образования / И.В. Дмитриев, О.В. Субботина, А.С. Веснина // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 1(35). – С. 57-64. – DOI 10.23951/2307-6127-2021-1-57-64. – EDN FAGVQJ.
3. Дорошенко А.Г., Киселева Т.В., Попов О.Ю. Современные образовательные технологии в дополнительном образовании технической направленности / А.Г. Дорошенко, Т.В. Киселева, О.Ю. Попов // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2021. – № 6(75). – С. 48-52. – EDN UOPPKW.
4. Загуменная Д.А., Кульгавюк В.В. Современные педагогические технологии: обзор новых технологий, применяемых в образовательной практике / Д.А. Загуменная, В.В. Кульгавюк // Экономика и управление : Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Новочеркасск, 21–22 октября 2025 года. – Новочеркасск: НОК, 2025. – С. 337-340. – EDN RVJCHS.
5. Котельникова А.А. Современные инновационные технологии в образовании / А.А. Котельникова // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (Социальный инженер-2023) : Сборник материалов Международной научной конференции молодых исследователей, Москва, 11–15 декабря 2023 года. – Москва: Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2023. – С. 193-197. – EDN FZWYRP.
6. Ланг В.В. Инновационные технологии в дополнительном образовании / В.В. Ланг // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (Социальный инженер-2023) : Сборник материалов Международной научной конференции молодых исследователей, Москва, 11–15 декабря 2023 года. – Москва: Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2023. – С. 265-269. – EDN AYTRML.
7. Чалданбаева Н.К. Дополнительное образование как пространство для активного применения современных образовательных технологий в обучении детей / Н.К. Чалданбаева // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2022. – № 4-1. – С. 335-341. – DOI 10.33514/1694-7851-2022-4-335-341. – EDN KJJWRL.
8. Шелепова С.В. Современные педагогические технологии в сфере дополнительного образования детей / С.В. Шелепова // Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : Материалы VIII Международной научной конференции, Донецк, 25–27 октября 2023 года. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2023. – С. 339-342. – EDN MRJWQT.

УДК 37.04

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗОЖ

Петухова Ксения Александровна., Петухова Ольга Александровна
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»,
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, РФ
kseniya.lobanovaa@gmail.com

Аннотация. В статье представлена характеристика интерактивных форм методического сопровождения педагогов организаций дополнительного образования в контексте формирования основ здорового образа жизни (ЗОЖ) у обучающихся. Раскрыты понятие и классификация интерактивных форм (имитационные, неимитационные, цифровые), описаны конкретные формы, апробированные в ходе опытно-экспериментальной работы на базе МБУ ДО «Медведевская спортивная школа». Обоснована эффективность интерактивных форм для преодоления профессиональных дефицитов педагогов.
Ключевые слова: интерактивные формы, методическое сопровождение, педагоги дополнительного образования, здоровый образ жизни, профессиональная компетентность.

Введение. В настоящее время система дополнительного образования детей должна в плановом порядке решать задачу по формированию у учащихся базовых представлений и привычек, относящихся к здоровому образу жизни (ЗОЖ) [4]. Такие негативные тенденции, как рост гиподинамии, повышение цифровой нагрузки на детей и подростков, систематические нарушения режима дня и нерациональное пищевое поведение, требуют от организаций дополнительного образования активного включения тем, связанных со здоровьесбережением, в свою повседневную практику [4]. Вместе с тем анализ реальной деятельности этих организаций показывает, что значительная часть педагогов дополнительного образования сталкивается с серьёзными профессиональными сложностями при попытке внедрить задачи по формированию ЗОЖ: речь идёт о нехватке конкретных методических знаний, о неумении интегрировать здоровьесберегающие темы в различные направленности (спортивную, художественную, туристско-краеведческую, социально-педагогическую), о слабом владении диагностическим инструментарием и, как следствие, о низкой личной мотивации к такой работе [4]. Устранить эти дефициты привычными, традиционными формами методической работы практически невозможно. Именно поэтому ведущим механизмом роста профессиональной компетентности педагогов в вопросах формирования ЗОЖ сегодня становится методическое сопровождение, которое реализуется в интерактивных форматах [5].

Основная часть. Интерактивные форматы методического сопровождения мы определяем как особую организацию контактов между методистом и педагогами (а также внутри педагогического коллектива), в основе которой лежат несколько ключевых принципов: равноправный диалог, коллективное решение профессиональных проблем, воссоздание реальных педагогических ситуаций в учебных целях, взаимный обмен наработанными приёмами и обязательное последующее осмысление своих действий [1; 3]. Перечисленные формы отличаются высокой степенью активности всех участников, диалогичностью, ориентацией на проблему (то есть столкновение с реальными или специально смоделированными трудностями), привязкой к контексту (опорой на практический опыт самих педагогов), рефлексивностью и продуктивностью (созданием конкретного методического продукта, пригодного для дальнейшего использования) [1; 5]

Сравнение данных, приведённых Клариным [3] и Селевко [5], демонстрирует существенное превосходство интерактивных методов над классическими. В первом случае доля времени, которую педагог проводит в активной работе, доходит до 70–85%, тогда как на обычной лекции этот показатель не превышает 15–20%. Спустя две-три недели после занятия в памяти участников интерактива сохраняется порядка 70% усвоенного материала (при пассивном слушании — лишь 20–30%). И самое важное: готовность немедленно применить полученные знания в своей профессиональной деятельности после интерактивных форм фиксируется у 85% педагогов, а после лекций или инструктажей — только у 35% [3; 5]. Таким образом, лекции и письменные рекомендации ставят педагога в пассивную позицию и не формируют тех умений, которые требуются для реальной работы по ЗОЖ с детьми в условиях дефицита времени и цифровых отвлечений [2].

Опираясь на практику, мы выделили три вида форматов, которые дают наибольший эффект. Первые строятся на игре и проживании ролей. Вторые — на анализе ситуаций и дискуссиях. Третьи — на цифровых инструментах, позволяющих работать удалённо [2]. Далее каждая из этих групп будет рассмотрена на материале опытно-экспериментальной работы, проводившейся на базе МБУ ДО «Медведевская спортивная школа» (Республика Марий Эл).

Игровые, или имитационные, формы предполагают, что педагоги моделируют отдельные фрагменты своей реальной педагогической деятельности и решают профессиональные задачи в условной, игровой ситуации [3]. В ходе нашей работы к апробированным формам этой группы были отнесены методический квест, педагогическая мастерская и деловая игра [5].

Методический квест представляет собой командное передвижение по станциям, где участники решают профессиональные задачи в условиях

ограниченного времени [2]. Разработанный нами квест под названием «Маршрут здоровья» включал три станции: «Диагностическая» (на ней требовалось подобрать инструментарий для оценки уровня сформированности ЗОЖ у детей), «Конструктор занятия» (участники собирали сценарий из предложенных элементов) и «Работа с возражением» (здесь нужно было аргументированно доказать родителям важность ЗОЖ-деятельности). Основная задача, решаемая с помощью этой формы, - комплексная отработка навыков проектирования занятий по ЗОЖ, развитие умений работать в команде и снижение влияния дефицита времени как фактора профессионального стресса [2].

Педагогическая мастерская строится на «проживании» педагогами фрагмента занятия, но уже в роли обучающихся [5]. В нашем случае педагоги выступали в качестве детей 10-11 лет: они участвовали в мозговом штурме «Вредные и полезные привычки» и в игре «Пирамида здорового питания». Цель - дать педагогам возможность изнутри, глазами ребёнка, увидеть, как воспринимаются здоровьесберегающие воздействия, освоить активные методы обучения через личный опыт и развить педагогическую эмпатию [3]. Деловая игра была направлена на формирование навыков принятия профессиональных решений в конфликтных ситуациях [3]. В нашей практике разыгрывалась ситуация методической консультации с «трудным» педагогом, который заявлял: «Формирование ЗОЖ - не моя задача, это дело семьи и школы». Задача заключалась в отработке аргументационных схем, в преодолении профессионального сопротивления и в формировании внутренней мотивации к здоровьесберегающей деятельности [5].

Дискуссионно-аналитические формы не требуют ролевого проигрывания, но зато активно используют анализ реальных профессиональных ситуаций и коллективную дискуссию [3]. К числу апробированных нами форм этой группы относятся кейс-сессия, методический ринг и World cafe [2].

В рамках кейс-сессии мы разбирали, в частности, такую ситуацию. На занятии по здоровьесбережению педагог демонстрирует слайды о последствиях табакокурения. В ответ группа подростков вместо того чтобы вникать в материал, нарочито громко обменивается личными «курительными» историями, фактически сводя на нет воспитательное воздействие. Участникам сессии предлагалось найти неочевидные, но педагогически грамотные способы выхода из этого противоречия [2].

Методический ринг проводился в формате дискуссии на тему: «Что важнее для формирования ЗОЖ у младших школьников — система запретов или формирование личной мотивации?» Цель — отработать умение аргументированно отстаивать свою методическую позицию, углубить понимание проблемы и развить рефлексию [3].

World cafe (или «мировое кафе») организовывалось с несколькими

тематическими «столиками»: «Мотивация детей к ЗОЖ», «Взаимодействие с семьёй», «Как говорить о вредных привычках». Эта форма позволяет быстро генерировать идеи и обмениваться опытом между педагогами разных направленностей в неформальной обстановке [2].

Цифровые интерактивные формы становятся всё более востребованными, поскольку дают возможность осуществлять методическое сопровождение дистанционно, не отрывая педагогов от их основной работы, и при этом сохранять высокий уровень вовлечённости [6]. К наиболее эффективным формам этой группы мы отнесли вебинар с элементами геймификации, методический фабрикатор и телеграм-методичку с интерактивом [7].

Вебинар с элементами геймификации включал короткую мини-лекцию, онлайн-опросы через Яндекс Формы, «методический бой» в чате и заполнение «Чек-листа методических находок». Его задача - обеспечить методическое сопровождение педагогов, работающих в удалённом режиме, но при этом сохранить их высокую вовлечённость [3].

Методический фабрикатор был организован в среде «Яндекс Доски» - облачной платформе, где педагоги параллельно заполняли таблицу с разделами: «Форма занятия», «Приёмы формирования ЗОЖ», «Диагностический инструмент». Данная форма решает задачу коллективного создания постоянно пополняемой базы методических материалов и одновременно повышает самооценку педагогов, поскольку их опыт становится востребованным [2].

Телеграм-методичка представляла собой закрытый канал, куда два-три раза в неделю публиковались короткие интерактивные материалы: «Вопрос дня», «Выберите лучший приём», «Разбор ошибки» (картинка с неверным утверждением о ЗОЖ). Основная цель - организовать регулярное ненавязчивое сопровождение и сформировать сообщество педагогов, включённых в тему ЗОЖ [5].

Эффективность применения интерактивных форм многократно возрастает, если их выбор осуществляется адресно — в строгом соответствии с выявленным типом профессионального дефицита педагога [4]. В нашем исследовании, проведённом на базе МБУ ДО «Медведевская спортивная школа», были получены следующие результаты. Если у педагога преобладает когнитивный дефицит (то есть не хватает теоретических знаний), наилучший результат дают методический ринг и разбор кейсов. При деятельностно-проектировочных затруднениях (педагог знает, что делать, но не понимает, как спроектировать занятие) эффективнее всего оказываются педагогическая мастерская и методический квест. В случаях, когда проблема лежит в мотивационно-ценностной сфере (педагог не видит смысла в ЗОЖ-работе), следует применять деловую игру или World cafe. Диагностический дефицит (неумение оценить результат) лучше всего преодолевается через кейс-

сессию и методический фабрикатор. Наконец, при коммуникативных трудностях (сложности в общении с детьми или родителями) наиболее действенны деловая игра и телеграм-методичка [4]

Апробация описанных форм в ходе экспериментальной работы (2024–2025 учебный год, 24 педагога) полностью подтвердила приведённые выше данные: доля активного времени педагогов увеличилась с 20% до 80%, а готовность применять полученные материалы в своей практике достигла 83% [3; 5]. Вместе с тем необходимо учитывать и ограничения данного подхода: интерактивные формы требуют значительно больше времени на подготовку, чем традиционные; не все педагоги одинаково комфортно чувствуют себя в интерактивных форматах (особенно это касается педагогов старшего возраста); при работе с большими группами (более 25 человек) эффективность заметно снижается [2].

Заключение. Таким образом, интерактивные формы методического сопровождения представляют собой реально действующий и доказавший свою состоятельность инструмент повышения профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в области формирования у обучающихся основ здорового образа жизни [4; 5]. К числу апробированных форматов на базе МБУ ДО «Медведевская спортивная школа» относятся прежде всего игровые (методический квест, педагогическая мастерская, деловая игра), дискуссионные (кейс-сессия, методический ринг, World cafe) и цифровые (вебинар с геймификацией, методический фабрикатор, телеграм-методичка) [3; 5]. Адресный выбор интерактивной формы на основе предварительной диагностики профессиональных дефицитов педагога дополнительно повышает эффективность сопровождения [4]. Полученные результаты убедительно подтверждают целесообразность широкого внедрения интерактивных форм в систему методической работы организаций дополнительного образования [2; 4].

Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — Москва : Высшая школа, 1991. — 204, с. : ил. — ISBN 5-06-002079-7.
2. Данилюк, А. Я. Методическая работа в учреждениях дополнительного образования детей / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону : Легион, 2022. – 158 с. – ISBN 978-5-9966-1423-1.
3. Кларин, М. В. Интерактивные методы в педагогике: современные подходы / М. В. Кларин. – Москва : Инфра-М, 2023. – 174 с. – ISBN 978-5-16-018234-2.
4. Логинова, Л. Г. Методическое сопровождение педагогов дополнительного образования: от теории к практике / Л. Г. Логинова // Дополнительное образование и воспитание. – 2024. – № 2. – С. 18–23.
5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва: Народное образование, 2021. – 256 с. – ISBN 978-5-87953-098-2.

УДК 37.016:372.8

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Покидина Ирина Александровна
ГБОУ «Комсомольская школа №5 Старобешевского МО»,
г. Комсомольское, ДНР, РФ
irinapokidina02@gmail.com

Аннотация: в статье рассматриваются современные проблемы развития познавательного интереса у учащихся начальной школы. Одним из основных подходов к решению этой проблемы является включение младших школьников в проектную деятельность, что доказывается экспериментальными исследованиями ряда ученых. Также в статье анализируется психолого-педагогическая литература по теме формирования познавательного интереса в начальной школе и приводится перечень методов и приемов, используемых учителями- практиками.
Ключевые слова: познавательный интерес, младшие школьники, проектная деятельность, младших школьников, методы активизации познавательного интереса, приемы активизации познавательного интереса, учащиеся начальной школы.

Введение. Формирование познавательного интереса у младших школьников является важнейшим условием организации учебного процесса, так как способствует овладению учащимися глубокими, системными знаниями, становлению мотивации учения, развитию познавательных психических процессов. Целью данной статьи является анализ возможных и эффективных подходов к формированию познавательного интереса у детей младшего школьного возраста, отраженных в психолого-педагогической литературе.

По мнению В.А. Казанцевой и А.В. Карпенко существенным потенциалом для формирования познавательного интереса у младших школьников обладает внеурочная деятельность [3], авторами разработаны программы, обеспечивающие возникновение положительных эмоций, интереса, мотивации к познанию и открытию нового у детей.

В публикациях целого ряда исследователей изучена и обоснована эффективная роль проектной деятельности в формировании познавательного интереса у учащихся начальных классов [1, 4]. Проектная деятельность интегрирует в себе элементы познавательной, игровой, трудовой, учебной, теоретической и практической деятельностей, а, следовательно, создает богатый спектр возможностей для выбора детьми максимально интересной именно для них темы проекта, проектного продукта, способа его представления.

Основная часть. В учебной деятельности для активизации и поддержания познавательного интереса младших школьников, как показывает анализ литературы, эффективно использовать следующие методы и приемы [5]:

1. Метод познавательных игр (шарады, загадки, дидактические игры и многое другое).
2. Метод эмоционального стимулирования (создание соревнования между учащимися).
3. Метод создания ситуаций познавательного спора.
4. Метод решения нестандартных заданий.
5. Методы использования наглядности.
6. Исследовательские методы.
7. Методы организации учебного сотрудничества (коллективная и групповая деятельность).
8. Проблемный метод.

При применении этих методов используют различные приемы [3]:

– прием анализа содержания по самостоятельно составленным вопросам;
– прием обучения интонационному оформлению вопросительных и восклицательных предложений. «Попробуй ты задать вопрос»;
– прием изложения содержания прочитанного;
– прием составления загадок;
– прием выделения главного персонажа и других действующих лиц произведения и развертывание познавательного маршрута вокруг него;
– прием использования пословиц;
– прием иллюстрирования прочитанной мысли;
– прием отсылки учащихся к источникам для добывания недостающих сведений;
– применение творческой работы;
– проведение нестандартных занятий (деловая игра, сказка, путешествие, суд, образовательный турнир, отчёт);
– приём «отсроченная отгадка»;
– приём «удивляй»;
– приём «фантастическая добавка»;
– проведение интегрированных уроков;
– прием дифференциации;
– приём драматизации;
– использование занимательного материала (ребусы, загадки, викторины, кроссворды).

Не менее важным является воспитание у школьников познавательных мотивов. Психолого-педагогические исследования показывают, что в формировании активности личности и ее развитии одно из главных мест

принадлежит познавательным мотивам. По словам Г.И. Щукиной, «Познавательный интерес фигурирует среди других мотивов учения школьника как мотив, которому отдаётся предпочтение» [4].

Также среди методов активизации обучения выделяют *метод алгоритмизированного обучения*. Его суть состоит в том, чтобы проследить путь нахождения способными учащимися наиболее рационального способа решения проблемы и показать остальным ученикам образец выполнения тех или иных действий. Как считал автор метода, Л.Н. Ланда, цель его состоит в формировании у учащихся «мыслительных процессов с заданными свойствами» [3].

Многие учителя используют *групповой метод.* В исследовании С. Танцорова подробно раскрывается понятие групповой работы и описываются процессы, организуемые с целью развития мышления у учащихся [2]. При такой форме обучения класс делится на группы по 3–4 человека. Группам выдаются карточки-задания, с задачами и они, посовещавшись, должны решить задачу.

В индивидуальной работе с учащимися содержатся две основные задачи: выявление у детей познавательных интересов и склонностей; укрепление, развитие и углубление этих интересов.

Передовые учителя умело применяют метод и входящие в него приемы *создания эмоционально-нравственной ситуации*.

Необходимым условием развития познавательных интересов у детей является поиск путей побуждения учащихся к учению. Для этого учителям рекомендуется:

– включать в уроки элементы занимательности;
– воздействие на детей средствами искусства;
– включать детей в обсуждение вопросов на уроке;
– давать детям индивидуальные задания, требующие поиска новых знаний;
– давать рекомендации в поиске дополнительной литературы.

Важным вектором современных подходов выступает интеграция цифровых образовательных ресурсов как инструмента формирования познавательного интереса. В условиях цифровой трансформации школы младшие школьники активно взаимодействуют с интерактивными платформами, мультимедийными пособиями, образовательными играми и виртуальными лабораториями. Такие ресурсы позволяют реализовать принцип наглядности на качественно новом уровне: динамические схемы, анимированные модели, интерактивные карты и квесты делают абстрактные понятия осязаемыми, а процесс познания — эмоционально насыщенным. Например, при изучении природных зон на уроках окружающего мира учитель может использовать интерактивную карту с возможностью «перемещения» между регионами, где дети наблюдают

смену климата, флоры и фауны; при освоении математических понятий эффективны тренажёры с мгновенной обратной связью, которые поддерживают мотивацию за счёт игровых механик (баллы, уровни, награды) [6].

При этом ключевым условием эффективности цифровых инструментов выступает их методически обоснованное включение в урок. Исследования показывают, что наибольший развивающий эффект достигается при сочетании онлайн-активностей с предметно-практической деятельностью: так, после виртуальной экскурсии по музею дети могут создать макет экспоната из подручных материалов, а после решения серии интерактивных задач — придумать и записать собственную задачу для одноклассников. Такой синтез цифрового и реального опыта усиливает осмысленность учения и поддерживает устойчивый интерес к познанию.

Существенную роль в формировании познавательного интереса играет также опора на жизненный опыт ребёнка и контекстуализация учебного материала. Младшие школьники проявляют наибольшую вовлечённость, когда видят связь изучаемого с повседневностью: математические расчёты превращаются в планирование семейного бюджета или маршрута путешествия, грамматические правила — в создание собственных комиксов или мини-книжек, естественнонаучные понятия — в наблюдение за домашними растениями или погодой. Приём «проблема из жизни» (например, «Как помочь птицам зимой?») запускает поисковую активность, побуждает задавать вопросы, выдвигать гипотезы и проверять их на практике [7].

Особого внимания заслуживает развитие у младших школьников навыков саморегуляции познавательной деятельности. Формирование интереса неотделимо от становления умения ставить учебные задачи, планировать действия, контролировать ход решения и оценивать результат. Для этого целесообразно использовать такие приёмы, как «карта успеха» (визуальный план достижения цели с отметками этапов), «дневник открытий» (краткие записи о том, что узнал, что удивило, что осталось непонятным), а также рефлексивные вопросы в конце урока («Что было самым интересным?», «Какой вопрос я бы задал учёному по этой теме?», «Где мне пригодится то, что я сегодня узнал?»). Эти практики не только укрепляют познавательную мотивацию, но и закладывают основы учебной самостоятельности.

В рамках внеурочной деятельности перспективным направлением является организация мини-исследований и практикумов, ориентированных на «маленькие открытия». Например, проект «Почему исчезают лужи?» позволяет детям на доступном уровне освоить понятия испарения, температуры, влажности; проект «Секреты моего имени»

соединяет языковые, исторические и семейные аспекты, стимулируя самостоятельный поиск информации. Важной особенностью таких практик является их открытость: отсутствие единственно «правильного» результата и возможность проявить индивидуальность усиливают внутреннюю мотивацию к познанию. [6]

Таким образом, современный подход к формированию познавательного интереса у младших школьников характеризуется комплексностью и вариативностью: он объединяет традиционные методы (игровые, проблемные, исследовательские) с новыми возможностями (цифровые ресурсы, контекстное обучение), учитывает индивидуальные траектории развития и активно вовлекает ребёнка в субъектную позицию — от задавания вопросов до самостоятельного поиска ответов. Эффективность этого процесса определяется не выбором «лучшего» метода, а грамотной комбинацией приёмов, их адаптацией к особенностям класса и постоянной опорой на любознательность и инициативу самих детей.

Для наиболее грамотного и эффективного осуществления процесса формирования познавательного интереса младших школьников учителю должен учитывать: возможности учащихся своего класса, индивидуальные особенности, создавать благоприятную учебную обстановку, использовать разнообразные методы и приемы.

Заключение. В заключение важно отметить, что только непосредственное сочетание всевозможных методов стимулирования обучения в своем единстве может способствовать успешному формированию познавательного интереса младших школьников.

Список литературы

1. Алябушева Г. В. Развитие познавательных интересов младших школьников в проектной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.В. Алябушева ; [Место защиты: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова]. – Москва, 2011. – 23 с.
2. Бунеев Р. Н. Ещё раз о личностно ориентированном образовании // Начальная школа: плюс до и после. – 2006. – № 12. – С. 3–5.
3. Гришкова Г. Н. Развитие познавательного интереса школьника в игровой деятельности / Г. Н. Гришкова, И. Б. Юсубова // Начальная школа. – 2004. – № 11. – С. 41–45.
4. Казанцева В.А. Взаимосвязь игровой и учебной деятельности в начальной школе // Приоритетные направления развития науки: Сборник статей Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: РИО МЦИИ Омега сайнс, 2015. – С. 122–125.
5. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / под общ. ред. и со вступ. ст. Б. В. Гнеденко и Б. В. Бирюкова ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. АН СССР. Науч. совет по кибернетике. – Москва : Просвещение, 1966. – 523 с. : схем.

6. Титова, Е. Н. Развитие познавательного интереса у младших школьников на основе информационных технологий / Е. Н. Титова // Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2022. – С. 199–203.
7. Янгирова, В. М. Развитие познавательного интереса у младших школьников к природе на уроках окружающего мира / В. М. Янгирова, Г. Ш. Лукманова // Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2021. – С. 699-705

УДК 372.851

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ STEM-ПРОЕКТОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО МАТЕМАТИКЕ В 5–6 КЛАССАХ

Прохоров Дмитрий Игоревич
Государственное учреждение образования
«Минский городской институт развития образования»,
Минск, Республика Беларусь
prohorov@minsk.edu.by

Аннотация. В статье рассматривается разработка и использование STEM-проектов во внеклассной работе по математике в 5–6 классах. Описана структура методических рекомендаций, включающая материалы для учащихся и для учителя. На примере проекта «Здание Национальной библиотеки Беларуси» показано, как учащиеся на практике исследуют геометрические свойства ромбокубооктаэдра и создают бумажную модель. Подчёркивается, что STEM-технологии превращают ученика в активного исследователя, а учителя — в наставника и координатора.
Ключевые слова: STEM-проект, внеклассная работа, математика, межпредметные связи.

Введение. В контексте модернизации и цифровизации естественнонаучного, математического и технологического образования, *STEM-технологии* представляют собой один из ключевых ответов на вызовы современности, направленных на преодоление разрыва между теоретическими знаниями и практическими компетенциями учащихся. Термин «STEM» (от англ. science – наука, technology – технология, engineering – инженерия, mathematics – математика) охватывает широкий спектр взаимосвязанных образовательных концепций, педагогических подходов и технологических инструментов, объединенных принципом межпредметных связей [4]. Как отмечали В. Н. Федорова и Д. М. Кирюшкин, реализация межпредметных связей естественно-математических учебных предметов напрямую влияют на повышение эффективности обучения [5]. Особенность STEM-технологий в процессе внеклассного работы с учащимися 5–6 классов по математике заключается в том, что все эти инструменты и методы функционируют в рамках организации учебно-познавательной, учебно-исследовательской и эвристической деятельности, где STEM-проекты максимально приближены к реальным жизненным и

профессиональных вызовам. Включение элементов STEM-технологий помогает учителям математики в своей педагогической деятельности проектировать межпредметные учебные задачи и организовывать активную учебно-познавательную, учебно-исследовательской и эвристической деятельности учащихся II ступеней общего среднего образования. Таким образом, внедрение STEM-технологий изменяет роль учителя с транслятора готовых знаний в наставника и координатора проектных групп учащихся, а позицию ученика – из пассивного «усваивателя» в активного исследователя, изобретателя и инженера, способного не только понимать научные принципы, но и применять их для создания новых решений.

Основная часть. В рамках реализации задания, направленного на обеспечение деятельности Министерства образования Республики Беларусь «Разработать научно-методическое обеспечение для возможности реализации STEM-подхода при организации образовательного процесса на II и III ступенях общего среднего образования по предметам математического и естественнонаучного образования», в государственных учреждениях образования «Академия образования» и «Минский городской институт развития образования» ведется работа по проектированию, апробации и внедрению Методических рекомендации к интегрированным межпредметным заданиям по учебным предметам математического и естественнонаучного образования для реализации STEM-подхода при организации образовательного процесса на II ступени общего среднего образования по предметам математического и естественнонаучного образования.

Структура Методических рекомендаций STEM-проекта, разделена на две части. В первой части – «Материалы для учащихся» – перечислены: название проекта, его цель, оборудование, ход выполнения и ожидаемый результат (макет, модель, изображение). Во второй части –«Методические рекомендации») – даны расширенные элементы для педагога: цель, задачи, вид проекта, участники, формируемые компетенции, дидактические формы и методы, проблемное поле, этапы работы с дополнительными материалами, ожидаемые образовательные результаты и рекомендуемые источники.

В рамках деятельности нами разработаны следующие проекты:

5 класс – «Мост Леонардо да Винчи», «Исследование различных конструкций самолетиков из бумаги», «Математические закономерности в природе», «Лавовая лампа», «Ветряной пропеллер»;

6 класс – «Здание Национальной библиотеки Беларуси», «Модель солнечной системы», «Модель солнечной системы», «подставка для мобильного телефона из палочек от мороженого», «Подставка для мобильного телефона из палочек от мороженого», «Леденцы на палочке», «Леденцы на палочке», «Тауматроп».

Приведем краткое описание материалов для учащихся и

методических рекомендаций для учителя для реализации STEM-проекта «***Здание Национальной библиотеки Беларуси***», 6 класс.

Материалы для учащихся

Это проект о том, как обычная бумага и знание геометрии помогают понять устройство одного из самых необычных архитектурных сооружений в мире.

Цель проекта: провести анализ структурных элементов ромбокубооктаэдра и их взаимосвязей, чтобы на основе этого анализа разработать точную бумажную модель здания Национальной библиотеки Беларуси. То есть вы не просто склеиваете фигурку, а сначала разбираетесь, из каких частей состоит этот сложный многогранник, как они соединены между собой, и только потом создаете модель.

При выполнении проекта вы сможете решить сразу несколько интересных задач. Вы изучите геометрические принципы и архитектурные особенности конструкции здания, а затем создадите его бумажную модель, используя развертки конуса и ромбокубооктаэдра [2; 3]. Вам предстоит провести математические расчеты: вычислить параметры разверток, определить количество элементов и их пропорции, чтобы модель получилась точной и устойчивой. Вы также проанализируете информацию об истории создания Национальной библиотеки и ее архитектурных особенностях – это поможет вам обосновать, почему вы выбрали те или иные решения. Наконец, вы оформите готовую модель, сделаете презентацию и защитите свой проект, рассказав обо всех этапах работы.

Для работы вам понадобятся следующие оборудование и материалы. Это планшет или компьютер с доступом в интернет, чтобы смотреть видео и искать информацию. Также нужны распечатанные развертки – отдельно для ромбокубооктаэдра и отдельно для усеченного конуса. Из инструментов приготовьте канцелярские ножницы, клей-карандаш, транспортир, линейку, простой карандаш и ластик. Все эти вещи помогут вам аккуратно вырезать детали, точно измерить углы и стороны, а затем правильно склеить модель.

Ход выполнения проекта состоит из нескольких шагов, и каждый шаг важен для общего результата.

Шаг первый: погружение в проблему и исследование. Сначала вы изучаете архитектурные особенности здания Национальной библиотеки Беларуси, смотрите ее фотографии и обсуждаете, чем она необычна. Затем знакомитесь с историей библиотеки — например, можно посмотреть видео «Национальной библиотеке Беларуси 100 лет. Вместе в новый век!» [1]. После этого вы переходите к геометрии: исследуете два тела – ромбокубооктаэдр и усеченный конус. Вы узнаете, какие у них свойства, сколько граней, ребер и вершин, чем они отличаются от простых кубов или пирамид. Затем вы анализируете развертки этих тел и думаете, как их удобнее собирать. На этом же этапе вы начинаете заполнять первую

таблицу.

Таблица 1. – Характеристики ромбокубооктаэдра

Название многогранника	Количество граней	Количество ребер	Количество вершин	Гранями являются	Количество различных	Длинна грани	Величины углов 1	Величины углов 2
Ромбокубооктаэдра								

Шаг второй: планирование и разработка. Теперь вы изучаете количественные характеристики ромбокубооктаэдра еще глубже. Вы уже знаете, сколько у него граней, вершин и ребер, и теперь можете подготовить развертки для сборки. Развертка ромбокубооктаэдра выглядит как плоская фигура, в которой все 26 граней расположены так, что их можно вырезать и сложить в объемное тело. Также вы готовите развертку усеченного конуса – это будет основание библиотеки. Кроме того, на этом шаге вы разрабатываете последовательность сборки всей конструкции. Вы решаете, что сначала будете делать ромбокубооктаэдр, потом конус, а потом соединять их вместе.

Шаг третий: практическая реализация. Здесь начинается самая интересная и требующая аккуратности работа. Вы аккуратно вырезаете подготовленные развертки ножницами, стараясь не повредить края. Затем собираете модель ромбокубооктаэдра: сгибаете все грани по линиям сгиба и тщательно проклеиваете соединения. Нужно следить, чтобы клей не вытекал на лицевую сторону, и чтобы все углы совпадали. После этого вы создаете модель усеченного конуса – основы здания. И наконец, объединяете оба элемента в единую конструкцию. На рисунке 1 как раз показан готовый макет здания Национальной библиотеки Беларуси из бумаги: видно, как ромбокубооктаэдр стоит на конусообразном основании, и вся конструкция выглядит очень похоже на реальное здание.

Шаг четвертый: тестирование и анализ. Проверьте, устойчиво ли стоит ваша модель. Если она шатается, подумайте, где допущена ошибка: может быть, неровно вырезаны детали или плохо проклеены швы. Проанализируйте, насколько точно модель передает геометрические особенности настоящего здания. Сравните свою поделку с фотографиями библиотеки. Выявите возможные улучшения: например, можно использовать более плотную бумагу или добавить декоративные элементы. Зафиксируйте результаты работы с помощью фотографий – они пригодятся для отчета.

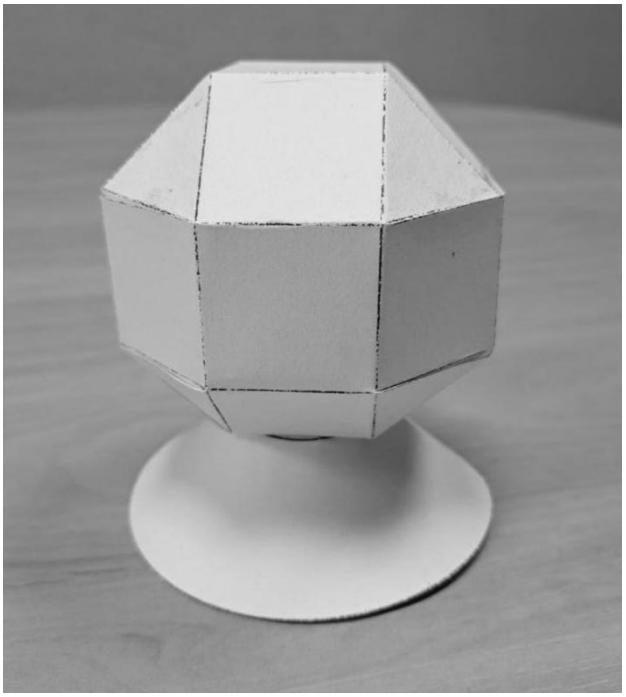


Рисунок 1 – Макет здания Национальной библиотеки Беларуси из бумаги

Шаг пятый: подготовка отчета и презентации. На этом этапе нужно структурировать и красиво представить всю проделанную работу. Это покажет, насколько глубоко вы изучили тему и как эффективно работали в команде. Соберите все материалы, которые у вас получились на предыдущих этапах: фотографии, черновики расчетов, схемы, заметки из интернета. Организуйте их в логической последовательности — от возникновения идеи до готового результата. Распределите, кто из членов команды отвечает за оформление каждого элемента отчета и презентации. Проведите финальное обсуждение, чтобы проверить, все ли понятно и логично изложено. Для удобства можно использовать разные формы представления результатов. Например, написать текстовый отчет, в котором описать введение (что такое здание библиотеки и почему его форма уникальна), цель и задачи, теоретическую часть (геометрические принципы), практическую часть (как вы собирали модель и с какими трудностями столкнулись) и заключение с выводами. Еще можно нарисовать схемы сборки, создать таблицы или сделать фотоколлаж. Очень помогает презентация, где объединены текст, схемы, таблицы и фотографии. Для наглядности вы можете использовать таблицу 2.

Таблица 2. – Этапы сборки модели

№ этапа	Действие	Использованные материалы	Результат
1.	Подготовка разверток		
2.	Сборка ромбокубооктаэдра		
3.	Создание основания		

Ожидаемый результат проекта: это не просто модель из бумаги.

Вы расширите свои представления о связи архитектуры, геометрии и инженерии. Вы закрепите практические умения работы с чертежами, научитесь проводить расчеты параметров сложных многогранников. Вы сможете создавать точные и эстетичные архитектурные модели, которые напоминают реальные здания. Вы научитесь работать в команде, распределять роли и совместно решать конструкторские задачи. А после завершения работы вы сможете не только показать одноклассникам свою модель, но и представить итоги исследования в виде презентации, поделившись своими открытиями в области архитектурной геометрии с более широкой аудиторией.

Методические рекомендации для учителя

Цель методических рекомендаций: организовать деятельность учащихся по созданию модели здания Национальной библиотеки Беларуси из бумаги и по исследованию геометрических особенностей ромбокубооктаэдра и усеченного конуса. То есть учитель здесь выступает не как рассказчик, а как организатор процесса, который помогает ученикам самим дойти до нужных знаний и умений.

Задачи проекта сформулированы так, чтобы охватить все важные стороны работы. Во-первых, нужно организовать изучение архитектурных особенностей и геометрических принципов конструкции здания. Во-вторых, создать условия для практического применения знаний по математике (расчеты параметров разверток, геометрические пропорции) и черчению (построение сложных многогранников). В-третьих, сформировать навыки проектной деятельности: планирование этапов работы, поиск и анализ информации о современных архитектурных сооружениях, работа в команде, презентация результатов исследования. В-четвертых, развить художественно-эстетический вкус при оформлении архитектурной модели и подготовке итоговой презентации.

Вид проекта можно охарактеризовать по нескольким признакам. По доминирующей деятельности это практико-ориентированный проект: ученики не просто узнают новое, но и создают реальный продукт – бумажную модель. По количеству участников проект групповой, рассчитан на 6 человек. По продолжительности он краткосрочный, занимает около 4 часов. По содержанию это мультипроект, потому что он объединяет несколько учебных предметов: математику, черчение и трудовое обучение, а также использует информацию из разных областей знаний. По характеру контактов проект внутришкольный, то есть все участники находятся в одной школе.

Участники проекта: учащиеся 6 класса и учитель. Такой возраст выбран не случайно – в шестом классе школьники уже достаточно хорошо владеют геометрическими понятиями, умеют работать с линейкой и транспортиром, способны к самостоятельному поиску информации и работе в группе.

Вид функциональной грамотности, на формирование которой направлено содержание проекта, включает три составляющие. Это математическая грамотность, потому что проект требует понимания формы, размера, количества элементов и пространственных отношений. Это информационная грамотность, так как ученики ищут, анализируют и отбирают информацию об архитектуре и геометрии. И это художественно-эстетическая грамотность, ведь модель нужно сделать не только точной, но и красивой.

Рекомендуемые дидактические формы и методы подобраны так, чтобы максимально активизировать самостоятельную деятельность учащихся. Формы организации работы разнообразны: это и фронтальная работа (когда учитель объясняет общие принципы), и коллективная (обсуждение в классе), и групповая (работа в малых группах), и парная, и индивидуальная. Среди методов обучения особое внимание уделяется эвристическому методу, когда ученики сами выдвигают гипотезы о свойствах многогранников и проверяют их. Используются игровые методы, например, деловые игры по распределению ролей в команде. Применяется метод проблемного обучения, когда перед учениками ставится архитектурно-геометрическая задача, и они ищут ее решение самостоятельно. Все эти методы сочетаются со словесными (обсуждение, инструктаж), практическими (моделирование, сборка, измерения) и наглядными (схемы, чертежи, видеоматериалы). Особое внимание стоит обратить на такие виды деятельности, как дискуссии по проблемным ситуациям (например, «Как создать объемную модель сложного многогранника из плоской развертки?») и работа с различными источниками информации.

Проблемное поле проекта определяется на этапе погружения в проблему. Учитель задает вопросы, которые постепенно подводят учеников к основной задаче. Например: «Какие объемные фигуры вы знаете?», «Какую форму имеют их грани?», «Сколько граней и ребер у этих фигур?», «Как называются объемные фигуры, соответствующие основным элементам здания Национальной библиотеки Беларуси?». Такие вопросы помогают ученикам осознать, что привычных кубов и пирамид недостаточно, и нужно изучать более сложные формы.

Ход выполнения проекта в методических рекомендациях описан для учителя. Он включает четыре укрупненных этапа.

Этап первый – погружение в проблему. Учитель представляет тему и объясняет, что среди современных архитектурных сооружений есть уникальные конструкции, основанные на сложных геометрических формах. Он задает проблемный вопрос: можно ли, используя знания геометрии и навыки черчения, воссоздать эту форму в виде точной бумажной модели? Затем группа вместе с учителем формулирует цель и задачи проекта. После этого начинается поиск и анализ информации: ученики изучают

материалы об архитектуре библиотеки, о геометрических принципах построения многогранников, о расчетах параметров разверток. Учитель помогает подбирать источники, отвечает на вопросы, направляет интерес учеников, консультирует и контролирует достоверность информации.

Этап второй – организация деятельности. Учитель делит класс на три рабочие группы по два человека в каждой. Научная группа анализирует количественный и качественный состав структурных элементов многогранников, заполняет таблицу. Техническая группа создает развертки, склеивает модель, ищет возможности для улучшения. Дизайнерская группа готовит визуальное представление проекта, оформляет модель, создает презентацию и разрабатывает сценарий защиты. В каждой группе назначается ответственный. Также на этом этапе обсуждаются возможные стратегии, выбирается оптимальная, составляется совместный план действий и окончательно распределяются обязанности. Учитель помогает установить правила взаимодействия, контролирует процесс, консультирует.

Этап третий – поэтапное выполнение проекта. Здесь выделяются подэтапы. Сначала теоретическая подготовка и проектирование: изучение истории и архитектуры, анализ геометрических принципов, создание схем и чертежей. Затем подготовка материалов и инструментов: комплектование рабочих мест, проверка оборудования, инструктаж по технике безопасности. После этого — практическая реализация, которая повторяет шаги для учащихся: подготовка элементов конструкции, сборка модели, испытания и исследования, документирование процесса с фото- и видеофиксацией. Далее следует анализ и коррекция результатов. Учитель на всем этапе консультирует, координирует взаимодействие между подгруппами, помогает решать технические проблемы.

Этап четвертый – оформление результатов исследования и подготовка презентации. Каждая группа оформляет свою часть работы. Научная группа готовит отчет об исследовании многогранников, включая описание характеристик и схемы соединения элементов. Техническая группа систематизирует результаты сборки в виде таблиц (в том числе таблицу 1 и таблицу 2), фиксирует закономерности, готовит выводы об устойчивости конструкции. Дизайнерская группа собирает фотографии, делает видеомонтаж, разрабатывает визуальное оформление презентации и модели. Все участники готовятся к публичному выступлению, распределяют роли, формулируют возможные вопросы от аудитории. Затем проводится итоговая презентация проекта, где каждая группа демонстрирует результаты, показывает модель и отвечает на вопросы. Учитель организует защиту, направляет обсуждение, помогает сформулировать выводы и отмечает достижения каждой группы.

Заключение. Внедрение STEM-проектов во внеклассную работу по математике позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой.

Разработанный проект «Здание Национальной библиотеки Беларуси» наглядно демонстрирует, как учащиеся 6 класса, исследуя сложный многогранник на практике, развивают пространственное мышление и приобретают инженерные навыки. Такая деятельность формирует устойчивый интерес к предмету и готовит школьников к решению реальных жизненных задач.

Список литературы

1. Кірухіна, Л. Г. Нацыянальная бібліятэка Беларусі. 100 гадоў = Национальная библиотека Беларуси. 100 лет = National Library of Belarus. 100 years : фотаальбом / [кіраўнік праекта А. Ю. Кніжнікава ; аўтары тэксту, складальнікі: Л. Г. Кірухіна і інш. ; пераклад на англійскую мову А. А. Сіваковай ; фота А. П. Дрыбаса]. — Мінск : Беларусь, 2022. — 263 с. — ISBN 978-985-01-1537-9.
2. Конус // Википедия : свободная энциклопедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Конус (дата обращения: 15.05.2026).
3. Ромбокубооктаэдр // Википедия : свободная энциклопедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Ромбокубооктаэдр (дата обращения: 15.05.2026).
4. Сабирова Ф. М. Теория и практика реализации STEAM-образования : учеб. пособие / Ф. М. Сабирова, Т. И. Анисимова. — Казань : Редакционно-издательский центр «Школа», 2022. — 108 с. — ISBN 978-5-00162-633-6
5. Федорова, В. Н. Межпредметные связи естественнонаучных дисциплин средней школы / В. Н. Федорова, Д. М. Кирюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.

УДК: 371.21

ВЫЯВЛЕНИЕ ОДАРЁННОСТИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Румянцева Анастасия Сергеевна

ГБУ ДО КК «Центр детского и юношеского технического творчества»,
г. Новороссийск, Краснодарский край, РФ

lev020393@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию особенностей выявления одарённости у детей в возрасте от 7 до 15 лет в системе дополнительного образования. Особое внимание уделяется специфике проявления одарённости через проектную и творческую деятельность, а также разработке методик диагностики и развития талантов. В рамках статьи рассматриваются факторы, влияющие на раскрытие потенциала ребёнка, включая свободу выбора образовательных программ и индивидуальные склонности. Результаты позволят улучшить диагностику и поддержать развитие детской одарённости через дополнительные образовательные практики.

Ключевые слова: дополнительное образование, проектная деятельность, диагностика, развитие потенциала, младшие школьники, средние школьники.

Введение. Проявления одарённости в детском возрасте существенно варьируются в зависимости от возрастного периода. В раннем возрасте,

особенно от 7 до 10 лет, признаки одарённости зачастую выражены достаточно слабо и не всегда легко выявляются. Это связано с тем, что у младших школьников процесс формирования когнитивных, мотивационных и творческих компонентов одарённости находится ещё в динамическом развитии и зависит от постепенного наращивания внутренних ресурсов психики. Многие способности на этом этапе находятся в зачаточном состоянии и требуют благоприятной среды для раскрытия, поэтому видимые результаты могут появляться лишь спустя некоторое время и под влиянием образовательных и социальных факторов.

На начальном этапе особенно важна роль обучающей и развивающей среды в поддержке и стимулировании познавательной активности. Недостаток стимулов, ошибок в педагогическом подходе или отсутствие специализированной поддержки могут временно скрыть одарённость ребёнка, затрудняя её дифференциацию от обычных возрастных особенностей или даже служа причиной утраты интереса к проектной деятельности. Таким образом, видимые проявления у младших школьников зависят не только от врождённых предпосылок, но и от сложного взаимодействия с окружающей средой, что требует внимательного и деликатного подхода к оценке.

Ближе к подростковому возрасту, примерно с 11-12 лет и до 15 лет, проявления одарённости становятся более выраженными и очевидными. В этот период отмечается усиление когнитивных способностей, углубление мотивационной сферы и обогащение творческого потенциала, что объясняется как физиологическими изменениями в организме ребёнка, так и усложнением его социальной и образовательной среды. Подростки начинают лучше осознавать собственные возможности и интересы, формируются целевое мышление и самостоятельность, что особенно важно в контексте проектной деятельности, где требуется концентрация и групповая координация.

Исследования показывают, что интеллектуальная одарённость в подростковом возрасте проявляется через высокий уровень абстрактного мышления, аналитических способностей и способности к системному решению задач. Творческая одарённость раскрывается в поиске нестандартных решений и глубокой личностной рефлексии. Она не всегда равномерно проявляется во всех сферах — у отдельных детей склонности к творчеству выражены преимущественно в одной области, что делает непростым выявление и поддержку одарённости. Психолого-педагогические модели выделяют три ключевых компонента: когнитивный, творческий и мотивационный — каждый из них развивается по-разному, с разной скоростью, и может проявляться по-разному в зависимости от возраста.

Основная часть. Одарённость — не статичное качество. Это динамическая система, формирующаяся на протяжении всей жизни и

требующая постоянного развития. В 7–10 лет главную роль играют базовые познавательные способности. К 11–15 годам активизируются личностные черты: самостоятельность, инициативность, готовность к сложным решениям.

Важно понимать: в младшем школьном возрасте одарённость может маскироваться под общие особенности развития. Её яркие проявления появляются ближе к подростковому периоду — под влиянием психофизиологических изменений и социальной среды. Такой подход позволяет точнее диагностировать одарённых детей и строить индивидуальную педагогическую поддержку. Работа с талантами становится эффективнее, когда учитываются возрастные особенности психики ребёнка [1].

Система дополнительного образования формирует уникальную среду для раскрытия и развития творческих способностей ребёнка, предоставляя широкий спектр возможностей, которые сложно реализовать в рамках традиционной школы. В отличие от общеобразовательных учреждений, где преобладает стандартизированный учебный план, дополнительное образование фокусируется на индивидуальности и личностных особенностях каждого ученика. Это позволяет учитывать уникальные склонности и интересы детей, создавая условия для реализации их творческого потенциала в полном объёме.

Одной из отличительных черт дополнительного образования является свобода выбора обучающимися направлений, программ и форм участия. Ребёнок может самостоятельно или при поддержке педагога определять профиль освоения, время и интенсивность занятий, что способствует более глубокому погружению в интересующие области. Такая гибкость не только повышает мотивацию, но и раскрывает новые возможности для развития навыков, которые трудно выявить в формализованной учебной среде. В системе насчитывается свыше 17 тысяч учреждений и около 240 тысяч творческих объединений – кружков, секций, студий и специализированных классов – предоставляющих разнообразные площадки для самовыражения и проектной деятельности.

Практика показывает, что дополнительное образование способствует формированию не только академических или технических навыков, но и эстетического вкуса, культурного кругозора и исследовательского подхода к обучению. Ярким примером является Кванториум в городе Новороссийск, который специализируется на развитии креативной компетенции, выявлении и поддержке одарённых детей, стимулировании их проектной активности через участие в конкурсах и исследовательских инициативах [2]. Такие учреждения создают возможности для раннего выявления талантов и комплексной поддержки творческого развития.

Важным аспектом является также подготовка педагогов, работающих в системе дополнительного образования: они проходят

специальную подготовку, направленную на работу с детьми, обладающими высоким творческим потенциалом, что позволяет эффективно сопровождать развитие одарённых учеников. Такие педагоги учитывают не только образовательный уровень, но и психологические особенности ребёнка, создавая индивидуализированные условия для реализации его способностей [3].

Государственное регулирование дополнительного образования предполагает законные возможности для учреждений внедрять программы, выходящие за рамки стандартных образовательных программ, что расширяет спектр услуг и повышает доступность развития талантов. Это особенно актуально в современной образовательной политике, направленной на поддержку творческой активности каждого ребёнка как приоритетного направления развития общества.

Несмотря на наличие широких возможностей, существует потребность в системной разработке методов выявления одарённости внутри дополнительного образования. Это необходимо для более точного и своевременного определения талантливых детей, что позволит создать адекватные условия поддержки и развития их способности на базе гибких и индивидуализированных программ. Повышение эффективности таких методов будет способствовать дальнейшему совершенствованию системы дополнительного образования как среды для комплексного раскрытия потенциала ребёнка.

Для обеспечения эффективности дополнительного образования необходимы специализированные методики диагностики, способные выявлять одарённость именно через проектную деятельность детей. Такие методики должны охватывать разные аспекты проявления талантов, включая инициативу, творческий потенциал и степень заинтересованности обучающегося в выполнении проектов.

Комплексный подход к диагностике предполагает использование разнообразных инструментов, позволяющих оценить когнитивные, личностные и мотивационные характеристики ребёнка. В частности, применяются психодиагностические комплексы, включающие тесты и наблюдения, направленные на анализ интеллектуальной активности и творческого мышления. Например, оценка инициативности основывается на фиксации готовности ребёнка предлагать новые идеи, самостоятельно выбирать способы решения задач и проявлять устойчивый интерес к проекту. Творчество диагностируется через анализ оригинальности и нестандартности решений, а также способности к рефлексии выполненной деятельности.

Критерии оценки заинтересованности охватывают как внутреннюю мотивацию, так и внешние проявления вовлечённости в процесс, такие как активное участие в обсуждениях, стремление к совершенствованию результата и позитивное эмоциональное отношение к проектной

деятельности. Для объективности диагностики используется сочетание наблюдений педагога, самооценочных анкет и групповых обсуждений, что помогает выявить как явные, так и скрытые признаки одарённости.

Среди конкретных методов диагностики, используемых с учётом особенностей проектной деятельности, выделяются тесты на определение уровня интеллектуальных и творческих способностей (например, методики Т.Е. Рыбаковой, А.И. Савенкова), а также методики оценки коммуникативной компетенции и самостоятельности. Используются также инновационные методы наблюдения и модификации классических методик Дембо и Рубинштейна, что позволяет учитывать динамику развития одарённости в процессе работы над проектом. Важным инструментом остается и исследование речи и памяти, которые служат индикаторами когнитивного развития ребёнка [4].

Учитывая, что одарённость не сводится к единственному признаку – высокой успеваемости или креативности, методики строятся на мультидисциплинарном подходе. Они обладают способностью выявлять и поддержку разнообразных талантов, включая интеллектуальные, творческие и социальные способности. Особое внимание уделяется тому, чтобы диагностика не ограничивалась выявлением, но способствовала развитию одарённых детей через корректировку образовательного процесса.

Наблюдение за деятельностью детей в творческих объединениях дополнительного образования организуется как системный процесс, включающий фиксирование разнообразных параметров, отражающих особенности участия ребёнка в проектной деятельности. Основным инструментом является непосредственное наблюдение, которое проводится в ходе занятий, а также во время общения детей как с педагогами, так и между собой. При этом фиксируются не только результаты конкретных действий, но и способы взаимодействия, проявление инициативы, степень вовлечённости и эмоциональная окраска деятельности [5].

Для систематизации и упорядочивания данных педагог ведёт специальные дневники или журналы наблюдений, в которых отмечаются качественные и количественные характеристики работы ребёнка над проектом. К примеру, фиксируются временные показатели – продолжительность самостоятельной работы, количество и качество предложенных идей, уровни сотрудничества в команде. Кроме того, отражается динамика изменений в поведении и профессиональных навыках, что позволяет выстраивать планы дальнейшего развития и корректировать педагогические воздействия.

Наблюдение дополняется вербальными методами: устными опросами и анкетированием, способствующими выявлению внутренней мотивации, самооценки и понимания собственного участия в проектной

деятельности детьми. Эти методы дают возможность не только понять уровень осознанности ребёнка относительно своих достижений, но и оценить степень заинтересованности, что является ключевым показателем одарённости. Использование различных форм обратной связи позволяет получать разносторонние сведения, важные для комплексного анализа [6].

При организации наблюдения учитывается необходимость внедрения увлекательных и доступных для детей методов, чтобы процесс не был тяжёлым или навязчивым. Педагогам предоставляется набор удобных инструментов для фиксации информации, что позволяет одновременно эффективно проводить мониторинг и поддерживать творческую атмосферу. Такой подход обеспечивает высокую достоверность данных и способствует формированию объективной картины образовательных достижений каждого ребёнка в проектной деятельности [4].

Отсутствие единых стандартов в дополнительном образовании обуславливает разработку индивидуальных диагностических комплексов для каждой конкретной программы. В этой связи наблюдение становится важной составляющей мониторинга образовательных результатов, позволяющей фиксировать уникальные проявления одарённости, которые не всегда поддаются измерению традиционными тестовыми методами. Оно служит основой для выработки стратегий развития учреждения дополнительного образования и повышения качества педагогической поддержки одарённых детей.

Таким образом, в рамках реализации проектов в творческих объединениях наблюдение представляет собой многокомпонентный процесс, включающий сбор разнообразных данных через визуальное и вербальное фиксирование поведения и результатов детей. Такая практика способствует точному выявлению и пониманию индивидуальных особенностей одарённых учащихся и служит фундаментом для анализа эффективности проектной деятельности в дополнительном образовании.

Анализ результатов проектной деятельности является ключевым индикатором проявления одарённости ребёнка в системе дополнительного образования. Он позволяет увидеть не только конечный продукт, но и качество процесса, уровень самостоятельности и творческого мышления, проявленные в ходе работы над проектом. Таким образом, результаты выступают своеобразным зеркалом, отражающим глубину освоения знаний, умение применять их на практике и способность решать образовательные задачи нестандартными способами.

Основой для оценки служит чётко выстроенная система критериев, включающая такие параметры, как обоснование выбора темы проекта, соответствие результата поставленной цели, качество и оригинальность продукта, а также степень самостоятельности автора. Например, в практике начальной школы при создании настольной игры оценивается не

только дизайн и функциональность макета, но и наличие правил, дополнительных элементов и творческий подход к реализации идеи. Балльная шкала помогает объективизировать оценку и мотивировать детей улучшать свои результаты. Важным аспектом является и грамотное использование источников информации, что свидетельствует о развитии исследовательских навыков и критического мышления [2].

Успешные примеры самостоятельной деятельности включают проекты, в которых ребёнок не меняет лишь формальные шаблоны, а вырабатывает уникальные решения, демонстрируя оригинальность мышления и способность к комплексному анализу. Такие дети проявляют инициативу в планировании этапов работы, активно соотносят свои гипотезы с реальными данными и делают выводы, подкреплённые собственным опытом. Важным моментом является рефлексия – анализ собственных сильных и слабых сторон, понимание причин успехов и неудач, что формирует базу для дальнейшего личностного роста. Рефлексивные занятия с наставником позволяют существенно повысить качество проектных продуктов и раскрыть врождённые способности ребёнка.

Результаты проектной деятельности оцениваются не только педагогами, но и иногда экспертами вне образовательного учреждения, например, в конкурсах и конференциях, что способствует формированию объективной картины мастерства ребёнка и формирует у него умение представлять и защищать свои идеи. В составе оценки учитывается не только конечный продукт, но и разнообразные проявления творческого и исследовательского процесса, включая работу в команде и коммуникативные навыки.

Заключение. Для развития талантов важна комплексная оценка, которая не ограничивается подсчётом баллов или перечислением выполненных заданий. Необходимо учитывать эмоциональное отношение ребёнка к деятельности, уровень погружённости и личностное отношение к результату. Такой подход помогает выявить не только знания и умения, но и устойчивую мотивацию, что является фундаментом долгосрочного развития способностей и профессионального становления. Комплексный анализ результатов проектной деятельности создаёт условия для индивидуальной поддержки и формирования стратегии развития личностного и творческого потенциала каждого ребёнка [3].

Таким образом, анализ результатов проектной деятельности выступает комплексным инструментом, позволяющим выявлять и развивать таланты ребёнка, учитывая разнообразие проявлений его мастерства и личностных качеств.

Список литературы

1. Кручинин В.А. Комарова Н.Ф. Психология развития и возрастная психология: учеб.

пособие для вузов. Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. 219 с.
2. Румянцева А.С. Потенциал образовательной модели «Обучение через вызов» в развитии креативной компетенции в системе дополнительного образования // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРОТО». Тульское образовательное пространство. 2025. № 2/2. С. 33–35.
3. Некрасова И.И. Возможности выявления и развития индивидуальных способностей одаренных обучающихся в современном технологическом образовании // Сибирский педагогический журнал. 2025. №5. С. 86-98.
4. Котикова, О. П. Развитие творческого потенциала одарённых детей // Пазашкольнае выхаванне. — 2014. — № 12. — С. 31–35.
5. Безгласная Т.С. Использование проектной деятельности на занятиях естественно-научной направленности в дополнительном образовании // Кубанская школа. 2023. №1 (69). С. 80-84.
6. Грабовский, А. И. К вопросу о классификации видов детской одарённости / А. И. Грабовский // Педагогика. — 2003. — № 8. — С. 13–18.

УДК 372.878

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Симонова Наталья Игоревна, Кандаева Ирина Васильевна
ФГОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
nata.simonova.8282@mail.ru, i.v.kandaeva@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается формирования творческой самостоятельности младших школьников на уроках музыки. Развитие творческой самостоятельности у детей младшего школьного возраста начинается с их способности к социальному взаимодействию. Ключевым аспектом здесь является формирование навыков продуктивного учебного сотрудничества как с учителем, так и с другими учениками. Внешне это проявляется в согласованности и целенаправленности действий ребенка. Столкнувшись с учебной трудностью, творчески самостоятельный младший школьник не ищет немедленного решения у педагога. Вместо этого, он проявляет инициативу, применяя и комбинируя имеющиеся знания, а также обращаясь к дополнительным источникам, чтобы найти выход из ситуации, часто в партнерстве с одноклассниками.
Ключевые слова: творчество, музыкальное образование, образовательный стандарт, искусство.

Введение. Необходимость формирования творческой самостоятельности младших школьников на уроках музыки, которая существует сегодня, объясняется, прежде всего, ценностью креативности в современном обществе. Тот, кто умеет думать творчески, нестандартно, самостоятельно, является крайне востребованным специалистом, у которого достойный уровень дохода и значимости на рынке труда. Нужно понимать, что эти качества никак не возникнут у человека, если их не

развивать. Формированию творческой самостоятельности нужно уделять внимание уже с младшего школьного возраста. Огромным потенциалом здесь обладают уроки музыки. Именно музыка предоставляет уникальные возможности подрастающему поколению для самовыражения и формирования оригинальных идей.

Музыкальное образование способствует развитию музыкальных навыков и формированию эмоционального интеллекта у младших школьников, а также их социальной адаптации и уверенности в собственных силах [4]. Современные подходы к обучению музыке акцентируют внимание на активном вовлечении учащихся младших классов в творческий процесс, благодаря чему развивается самостоятельность, инициативность, креативность.

Следовательно, изучение процесса формирования творческой самостоятельности младших школьников на уроках музыки представляет собой актуальное направление для педагогов.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС) ориентирован на внедрение качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы. Одной из ключевых целей ФГОС является развитие личности школьника и его творческой самостоятельности [2].

Образовательные стандарты служат четким и конкретным ориентиром для формирования системы воспитания и обучения, соответствующей ожиданиям семьи, целого общества и всего нашего государства. Ключевыми направлениями работы педагога сегодня выступают такие личностные характеристики ученика, как любознательность, активность, заинтересованность в познании окружающего мира, способность к организации собственной деятельности и готовность к самостоятельным действиям.

Основная часть. Для младшего школьника творческая самостоятельность представляет собой комплексное личностное качество. Оно объединяет в себе внутреннее стремление к творчеству, умение управлять собственными мыслительными процессами и способность к самоанализу. Это проявляется в активном поиске оригинальных методов познавательной деятельности, основанных на личном видении способов ее реализации и оценки. Творческая самостоятельность является показателем более продвинутого уровня когнитивного и личностного развития младших школьников, поскольку она предполагает их активное участие в решении практических задач и выполнении заданий, предложенных педагогом.

Творческая самостоятельность у ребенка младшего школьного возраста первоначально проявляется в социально-коммуникативной области, в которой основным содержанием выступают способности и умения выстраивать учебное сотрудничество с педагогом и одноклассниками. Во внешне реализуемом поведении эта

самостоятельность выражается в единстве действий учащегося. При столкновении с учебно-познавательной проблемой творчески самостоятельный младший школьник не обращается немедленно за помощью к своему учителю, а, без принуждения, применяя перенос или комбинирование известных способов действия и используя дополнительные источники информации, стремится разрешить проблему совместно с одноклассниками [4].

Самостоятельный контроль и самооценка отражают уровень развития рефлексивных действий. Самостоятельный поиск средств и определение целей учебно-познавательной деятельности способствуют реализации творческих возможностей младшего школьника.

Большим потенциалом формирования и совершенствования творческой самостоятельности младших школьников обладают уроки музыки.

Формирование творческой самостоятельности младших школьников на уроках музыки является востребованной задачей в рамках современного образования, направленной на развитие личности ребенка и его творческих способностей. Уроки музыки предоставляют уникальную возможность для реализации этой цели, так как музыка, как искусство, требует от каждого ученика и восприятия и понимания, и активного участия в творческом процессе.

Учителю на уроках музыки много внимания стоит уделить созданию атмосферы, способствующей свободному самовыражению. Для этого уместно использовать различные методы и приемы, такие как импровизация, коллективное создание музыкальных произведений или работа в группах, позволяя детям 7-11 лет экспериментировать с музыкальными инструментами, звуками и ритмами, развивая их креативное мышление и способность принимать самостоятельные решения.

Интеграция различных видов искусства на уроках музыки демонстрирует ученикам взаимосвязь между музыкой и другими дисциплинами. Например, сочетание музыки с изобразительным искусством или литературой может вдохновить обучающихся на создание собственных музыкальных композиций, основанных на прочитанных книгах или увиденных картинах, развивая их творческую самостоятельность и способствуя формированию целостного восприятия искусства.

Необходимо вовлекать детей младшего школьного возраста в самооценку и рефлексию, потому что обсуждение созданных ими музыкальных произведений, анализ их сильных и слабых сторон развивает критическое мышление и уверенность в своих силах. Учитель для этого организует прослушивание работ одноклассников с последующим обсуждением, способствуя созданию атмосферы поддержки и сотрудничества.

Также отметим роль проектной деятельности в формировании творческой самостоятельности. Ученики начальной школы могут работать над музыкальными проектами, которые требуют от них исследования, планирования и реализации своих идей: примерами являются создание музыкального спектакля, подготовка концерта или запись музыкального альбома. Такие проекты развивают музыкальные навыки, учат работать в команде, организовывать свою деятельность и решать возникающие проблемы.

Существует целый ряд принципов формирования творческой самостоятельности. Рассмотрим их.

1. Принцип активности: учащиеся должны активно участвовать в учебном процессе, выполнять практические задания, создавать собственные музыкальные произведения и импровизировать.

2. Принцип интеграции: объединение музыки с другими видами искусства (изобразительное искусство, литература, театр) демонстрирует взаимосвязи между разными формами творчества и расширяет их горизонты.

3. Принцип индивидуальности: учет индивидуальных особенностей и интересов каждого ученика способствует более глубокому самовыражению, поэтому нужно поддерживать уникальные идеи и подходы, поощряя разнообразие в творческих работах.

4. Принцип сотрудничества: работа в группах и коллективное создание музыкальных проектов развивает навыки коммуникации и совместного творчества, формируя умение слушать друг друга и учитывать мнения товарищей.

5. Принцип рефлексии: регулярное обсуждение созданных музыкальных произведений и анализ собственных достижений развивают критическое мышление и самосознание у детей. Учитель должен создавать условия для открытого диалога о творчестве.

Опишем педагогические условия для формирования творческой самостоятельности.

1. Создание благоприятной образовательной среды. Атмосфера доверия и поддержки на уроках музыки способствует свободному самовыражению. Учитель должен создать пространство, в котором каждый обучающийся не будет боятся ошибаться и сможет свободно экспериментировать.

2. Разнообразие методов и приемов обучения. Использование различных педагогических технологий (игровые методы, проектная деятельность, импровизация) позволяет заинтересовать учеников и делает процесс обучения более увлекательным.

3. Доступ к музыкальным инструментам и ресурсам. Обеспечение учеников необходимыми инструментами и материалами (музыкальными инструментами, нотами, аудиозаписями) создает возможности для

практического освоения музыки и реализации творческих идей.

4. Поддержка со стороны учителя. Активное участие учителя в процессе творчества, его готовность поддержать идеи учеников и направить их в нужное русло играет ключевую роль в развитии творческой самостоятельности.

5. Вовлечение родителей является важным условием, потому что может усилить интерес младших школьников к музыке. Организация концертов, выставок или совместных проектов создает положительное отношение к музыкальному обучению.

6. Оценка и поощрение творческих достижений. Надо не просто оценивать успехи учеников, но и поощрять их за проявление креативности и инициативы: например, возможна формальная оценка и неформальное признание их достижений [1].

Приведем примеры заданий, которые стимулируют творческую самостоятельность младших школьников на уроках музыки.

Импровизация на инструменте. Предложите выбрать музыкальный инструмент и создать короткую импровизацию на заданную тему (например, "Летний дождь" или "Сказочный лес"). Позвольте им экспериментировать с ритмом и мелодией. Главное здесь: не требовать соблюдения алгоритма и не сравнивать учеников между собой. Учитель в этом задании – это творческий наставник, который принимает неидеальные проявления младших школьников. Чем чаще использовать такое задание, тем лучше будет результат.

Создание музыкальной истории. Попросите учеников младших классов придумать историю и сопроводить её музыкой. Они могут использовать различные инструменты для создания звуковых эффектов, соответствующих событиям в истории. Если ребенок затрудняется с созданием своей истории, то в первые разы можно предлагать озвучить сказки, например, «Красная Шапочка», «Гуси-лебеди» или «Волк и семеро козлят».

Создание ритмической композиции. Прекрасное задание для учащихся 1 и 2 классов. Попросите учащихся придумать ритмическую композицию, используя только хлопки и удары по предметам (например, столу, стулу). Так развивается чувство ритма и координацию. Как правило, подобное задание увлекает каждого ребенка [3].

Музыкальный коллаж. Предложите ученикам собрать музыкальный коллаж, используя фрагменты известных мелодий или звуковых записей, чтобы создать свою версию известной песни или композиции, комбинируя разные элементы. Такое задание рекомендуется использовать в 3-4 классах, когда у школьников накоплен достаточный музыкальный опыт.

Аранжировка известной мелодии. Дайте детям младшего школьного возраста известную простую мелодию (например, народную песню) и попросите их изменить её, добавив новые ритмы, аккорды или

инструменты. Помните о том, что в творческих заданиях некорректно использовать критику. Если что-то идет не так, как было задумано изначально, но лучше доброжелательно поправить или направить учеников.

Организуйте игру-викторину, во время проведения которой дети должны угадать мелодии или песни по коротким фрагментам. Задание развивает музыкальный слух и память, и отлично воспринимается учениками, побуждая познавательный интерес и память [5].

Попросите детей, лучше учеников 3 или 4 класса, уже посещающих уроки информатики, выбрать песню и *создать к ней видеоряд* (можно использовать фотографии, рисунки или видео). Для детей помладше можно использовать работу, предполагающую прослушивание мелодии и передачу ее настроения через рисунок акварелью или карандашами. Такая работа объединяет музыку и визуальное искусство.

Заключение. Подводя итог вышесказанному, отметим, что уроки музыки предоставляют обширные возможности для формирования творческой самостоятельности младших школьников через активное участие в творческом процессе, интеграцию разных видов искусства, развитие навыков самооценки и рефлексии, а также через проектную деятельность, что способствует развитию музыкальных способностей и формированию гармоничной личности, готовой к самовыражению и сотрудничеству в современном мире. Формирование творческой самостоятельности у младших школьников на уроках музыки требует комплексного подхода, основанного на принципах активности, интеграции, индивидуальности, сотрудничества и рефлексии. Создание соответствующих педагогических условий позволит детям развивать свои творческие способности, уверенность в себе и умение выражать свои мысли и чувства через музыку.

Список литературы

1. Барцева, Е. И. Формирование и развитие личности ребёнка на уроках музыки в начальной школе / Е. И. Барцева. — Текст : непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2020 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2020. — С. 29–31.
2. Калинина, О. А. Развитие творческих способностей младших школьников посредством музыки в системе реализации ФГОС / О. А. Калинина, Е. В. Смирнова. — Текст : непосредственный // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, октябрь 2020 г.). — Краснодар : Новация, 2020. — С. 47–49.
3. Столяренко, О. А. Педагогический потенциал уроков музыки в развитии творческого мышления учащихся / О. А. Столяренко. // Молодой ученый. – 2022. – № 26 (421). – С. 252-255.
4. Черевик, К. С. Традиции и современные принципы музыкального развития школьников / К. С. Черевик // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Спецвыпуск № 04 (ART 75080). — С. 41–45

5. Чернышова, Е. М. Методы развития творческого потенциала младших школьников на примере музыкальных занятий / Е. М. Чернышова, Л. А. Архангельская. // Молодой ученый. – 2020. – №19 (309). – С. 513-515.

УДК 373.2.016

ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Степанова Татьяна Васильевна
МБУ ДО «Центр детского технического творчества №1»,
г. Ульяновск, Ульяновская область, РФ
tatyana_stepanova_1979@inbox.ru

Аннотация: в статье рассматривается вопрос формирования нравственных, социальных качеств личности ребёнка через использование подвижных и дидактических игр на занятиях по английскому языку. Особо подчёркивается роль педагога в организации воспитательного потенциала при использовании игр.
Ключевые слова: дидактические и подвижные игры, английский язык, воспитание нравственных и социальных качеств личности, рефлексия после проведения игры.

Введение. Современная система образования ставит перед педагогами задачу не просто передачи знаний, но и всестороннего развития личности ребёнка. В контексте изучения иностранного языка это означает выход за рамки грамматики и лексики. Занятие по английскому языку может способствовать формированию коммуникативной культуры, толерантности и социальных навыков. Одним из наиболее эффективных инструментов в этом процессе является игра.

Рассмотрим использование игровой деятельности на занятиях по английскому языку в контексте решения воспитательных задач.

Вопросы значимости игровой деятельности в младшем школьном возрасте рассматривали многие педагоги и психологи, такие как В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.

В.С. Мухина отмечала: «Игра в младшем школьном возрасте не только не теряет своего психологического значения как желаемая деятельность, но продолжает развивать психические функции ребенка, прежде всего воображение, навыки общения в играх с правилами, в интеллектуальных играх» [4, 330].

В своих трудах С.Л. Рубинштейн указывал: «Когда ребенок играет ту или иную роль, он не просто фиктивно переносится в чужую личность; принимая на себя роль и входя в нее, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность» [6, 653].

Подвижные и дидактические игры на занятиях по иностранному языку часто воспринимаются лишь как способ разрядки или мотивации, но их воспитательный потенциал гораздо шире [1, 7]. Через игровую деятельность у детей формируются нравственные ориентиры, социальные качества и эмоциональный интеллект.

Основная часть. Использование дидактических игр (карточки, настольные игры-ходилки, лото по теме «Еда», «Одежда» и т.д., лингвистические квесты) помогает достичь обучающей цели. Но параллельно в процессе их проведения закладываются и нравственные качества, такие как:

1. Умение следовать правилам. Любая дидактическая игра строится на правилах. На наших занятиях мы используем игры, созданные детьми в рамках проектной деятельности, например, настольная игра «Web» («Паутинка»), в которой дети в парах должны дойти до финиша, выполняя грамматические задания. Фишками служат паучки, выполненные из бросового материала. В данной игре очень сильно прослеживается дух соперничества, который педагог обязан направлять в правильное русло, напоминая детям об умении достойно встречать поражение или победу, не выказывая своего превосходства или поражения в обидной или грубой форме, что в начале бывает очень часто [3]. Для ребенка это первая модель общественного договора. Соблюдение правил учит дисциплине, уважению к установленным нормам и пониманию того, что свобода одного заканчивается там, где начинается свобода другого.

2. Честность и справедливость. В игре может возникнуть желание схитрить ради победы. Задача педагога – мягко, но твёрдо пресекать нечестную игру, объясняя, что победа, добытая обманом, не имеет ценности. Так формируется нравственный стержень и понятие интеллектуальной честности.

3. Умение проигрывать. В современном мире, ориентированном на успех, дети часто болезненно воспринимают неудачи. Дидактическая игра в безопасной среде учит проигрывать с достоинством, анализировать ошибки и не сдаваться. Это воспитывает стрессоустойчивость и волю к победе.

4. Взаимопомощь. Многие игры предполагают работу в парах или мини-группах. Сильный ученик учится поддерживать слабого, объяснять материал на доступном языке. Это развивает эмпатию и чувство товарищества, разрушая конкуренцию ради сотрудничества [1,4].

Использование подвижных игр (TPR-игры, эстафеты, инсценировки с перемещением по классу, музыкальные игры) позволяют снять мышечное напряжение, но их роль в социализации не менее важна.

Во-первых, развивается самоконтроль и саморегуляция. Подвижные игры на занятии, например, «Simon Says» («Саймон говорит»), где дети выполняют команду педагога только в том случае, если слышат слова

«Саймон говорит – беги, сядь, прыгай и т.д.» или «Freeze Dance» («Замри-танцуй») требуют мгновенной реакции на команду педагога. А это помогает ребёнку учиться управлять своим телом и импульсами, переключаться с активности на спокойствие. Так закладывается основа самодисциплины [2].

Во-вторых, развивается командный дух. В эстафетах, где нужно собрать слова или построить предложение, успех зависит от каждого участника. Дети осознают свою ответственность перед коллективом. Формируется понимание: «Мы – команда», что является базой для будущего социального взаимодействия.

В-третьих, создаются условия для уважения личного пространства. В активном движении легко нарушить границы другого. Через игру дети учатся чувствовать дистанцию, не толкаться, ждать своей очереди. Это физическое воплощение уважения к личности партнёра [3, 8].

Использование игр именно на занятиях по английскому языку добавляет ещё один уникальный слой в воспитательный процесс, связанный непосредственно с изучением особенностей языковой культуры. Это и преодоление языкового барьера, что для ребёнка может казаться страшным, непривычным, а игровая ситуация снижает тревожность. Ребёнок, который боится ошибиться, в игре рискует охотнее. Это воспитывает смелость и готовность к коммуникации в незнакомой среде [7]. И воспитание культурной толерантности: многие игры включают культурологический компонент (праздники, традиции, этикет англоговорящих стран). Через сравнение «как у них» и «как у нас» в игровой форме воспитывается уважение к чужой культуре, исчезает ксенофобия и формируется глобальное мышление. И, конечно, вежливость и этикет: английский язык богат на формы вежливости (Please, Thank you, Could you... / Пожалуйста, Спасибо, Не могли бы вы…). Ролевые игры («At the Shop», «At the Doctor» / «В магазине», «У доктора») закрепляют эти нормы поведения. Дети не просто заучивают фразы, они проживают ситуацию вежливого общения, что переносится и в реальную жизнь [5, 7].

Но, чтобы игра работала на воспитание, она должна быть правильно организована. Ключевым моментом является позиция педагога [3, 8]. Он не должен быть просто наблюдателем и руководителем. Важно проводить рефлексию после игры, используя вопросы «Что помогло вам победить?», «Было ли кому-то обидно? Почему?», «Как мы можем помочь тем, кто ошибся?» педагог помогает переводить игровой опыт в плоскость нравственных ценностей [4, 6].

Педагог своим поведением задаёт тон: хвалит не только за правильный ответ, но и за помощь соседу, за честное признание ошибки, за красивую формулировку мысли.

Заключение. Подвижные и дидактические игры на занятиях по английскому языку – это, не просто «развлечение», между серьёзными

темами. Это мощный педагогический инструмент, который работает на глубинном уровне. Через правила игры ребёнок постигает законы общества, через командное взаимодействие учится дружить, через иноязычную коммуникацию учится понимать других.

Таким образом, грамотное использование игровых технологий позволяет превратить изучение английского языка в пространство, где ребёнок не просто усваивает его нормы и правила, а формируется гармоничная, социально ответственная и нравственно устойчивая личность. В конечном счёте, мы учим детей не просто говорить по-английски, мы учим их жить и взаимодействовать в мире.

Список литературы

1. Газизова Ф.С., Попова А.С. Использование дидактических игр на начальном этапе обучения детей старшего дошкольного возраста английскому языку URL:https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-didakticheskih-igr-na-nachalnom-etape-obucheniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-angliyskomu-yazyku/viewer (дата обращения: 10.03.2026)
2. Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И. / Е.Н. Гогунов, Б.И. Мартьянов. Психология физического воспитания и спорта. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
3. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста / И.Ю. Кулагина. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 291 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: детство, отрочество, юность / В.С. Мухина. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
5. Парфёнова С.О., Самойлова Л.В. Подвижные игры в обучении детей младшего школьного возраста лексике иностранного языка URL:https://cyberleninka.ru/article/n/podvizhnye-igry-v-obuchenii-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-leksike-inostrannogo-yazyka/viewer(дата обращения: 10.03.2026)2
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Спб: Издательство «Питер», 2021. – 720 с.
7. Шамов А.Н., Пронина Н.С. Иностранный язык для дошкольников и младших школьников: методика преподавания / А.Н. Шамов, Н.С. Пронина. – Москва: Флинта, 2024. - 200 с.
8. Шаркова Н.И. Подвижные игры как метод воспитания ребёнка URL:https://cyberleninka.ru/article/n/podvizhnye-igry-kak-metod-vospitaniya-rebenka/viewer(дата обращения: 10.03.2026)

УДК 378.147

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Федоров Олег Николаевич, Федорова Светлана Николаевна
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»,
г. Йошкар-Ола Республика Марий Эл, РФ
svetfed65@rambler.ru

Аннотация. В статье обосновывается методика использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в технологической подготовке будущих педагогов дополнительного образования. Методологическую базу составляют дидактические принципы (компенсаторности, интерактивности, виртуальности и др.) и психолого-педагогические особенности «цифрового поколения». Представлена семиэтапная структура организации учебного процесса с применением ЦОР, включая мотивационный, содержательный и рефлексивный этапы. Выделены критерии эффективности (мотивационный, когнитивный, деятельностный) и требования к ресурсам. Основной результат – формирование у будущих педагогов предметных цифровых и мета-компетенций для проектирования безопасной цифровой образовательной среды.
Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, технологическая подготовка, педагоги дополнительного образования, интерактивное обучение.

Введение. Методика использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в технологической подготовке будущих педагогов дополнительного образования представляет собой систему принципов, методов, приёмов и организационных форм педагогической деятельности, направленных на эффективное применение цифровых учебных материалов для достижения образовательных целей. Данная методика базируется на фундаментальных дидактических положениях современной педагогики, адаптированных к условиям цифровой трансформации образования. [5]

Дидактические принципы использования ЦОР в технологической подготовке будущих педагогов дополнительного образования [3, с. 63]:

1. Принцип компенсаторности — использование ЦОР должно облегчать процесс обучения, уменьшать затраты времени и сил обучающегося на понимание и усвоение учебного материала. Цифровые ресурсы призваны компенсировать недостатки традиционных методов обучения, обеспечивая доступ к визуальным и аудиальным образам изучаемых объектов и явлений.

2. Принцип информативности — ЦОР должны обеспечивать передачу как необходимой (базовой), так и дополнительной информации, расширяющей кругозор обучающихся и углубляющей понимание

изучаемого материала.

3. Принцип интегративности — предполагает рассмотрение изучаемого объекта или явления как по частям, так и в целом, формирование целостной картины мира через интеграцию различных типов информации (текстовой, графической, аудио, видео).

4. Принцип наглядности — реализуется через использование мультимедийных возможностей современного компьютера для представления учебного материала в максимально доступной и воспринимаемой форме.

5. Принцип виртуальности — позволяет демонстрировать смоделированные процессы или события, которые не могут быть представлены реально в силу их масштабности, длительности, опасности или недоступности.

6. Принцип интерактивности — ключевой принцип, обеспечивающий возможность активного взаимодействия обучающегося с цифровым ресурсом, реализации индивидуализации обучения и обязательной познавательной деятельности.

7. Принцип технологичности — возможность получения и статистической обработки результатов обучения и контроля, представления их в удобной форме как для обучающегося, так и для педагога.

Психолого-педагогические основы использования ЦОР связаны с особенностями восприятия информации современными обучающимися, принадлежащими к «цифровому поколению». Исследования показывают, что эффективность усвоения материала значительно возрастает при комбинированном воздействии на различные каналы восприятия [2]: только четверть услышанного материала остаётся в памяти, при зрительном восприятии эта доля повышается до одной трети, при комбинированном воздействии (через зрение и слух) доля усвоенного достигает половины, а при вовлечении обучающегося в активные действия в процессе изучения — до 75 процентов. Таким образом, мультимедийный и интерактивный характер ЦОР обеспечивает подключение различных каналов восприятия и активную познавательную деятельность, что существенно повышает эффективность обучения.

Основная часть. Интеграция цифровых образовательных ресурсов в технологическую подготовку будущих педагогов дополнительного образования требует чёткого планирования и соблюдения определённой последовательности этапов. Обобщая существующие методические подходы, можно выделить следующую структуру организации образовательного процесса будущих педагогов дополнительного образования с использованием ЦОР.

Этап 1. Мотивационно-ориентационный. Данный этап является начальным и направлен на создание положительной мотивации к

изучению темы, активизацию познавательного интереса обучающихся. Центральная задача этого этапа — организовать внимание обучающихся и пробудить мыслительную активность. На этапе мотивации к учебной деятельности важно обеспечить осознанное вхождение обучающихся в учебную деятельность и создание позитивной мотивации.

Этап 2. Актуализации знаний и постановки учебной задачи. На данном этапе происходит повторение изученного материала, необходимого для «открытия нового знания», выявление затруднений в индивидуальной деятельности каждого обучающегося, формулирование цели. Эффективными средствами на этом этапе являются: мультимедийные презентации, симуляторы, мобильные приложения с использованием QR-кодов, сервисы для быстрого опроса.

Этап 3. Открытия нового знания (изучения нового материала). Это центральный этап занятия, на котором организуется учебная деятельность обучающихся под руководством педагога для первичного освоения новых знаний. В зависимости от специфики учебного предмета и содержания материала могут использоваться различные виды ЦОР:

- Электронные учебники и образовательные платформы («Интернет-урок») — для систематического изложения теоретического материала;
- Виртуальные лаборатории и симуляторы — для моделирования процессов и явлений, проведения экспериментальной работы;
- Интерактивные презентации — для структурированного представления информации с элементами визуализации;
- Обучающие видеофильмы и анимации — для демонстрации динамических процессов, труднодоступных для непосредственного наблюдения.

Этап 4. На данном этапе решаются типовые задания с проговариванием нового знания вслух, организуется самостоятельная работа с самопроверкой по эталону. Наиболее эффективными на этом этапе являются:

- Интерактивные тренажёры — обеспечивают возможность многократного выполнения заданий с автоматической проверкой;
- Образовательные платформы (Учи.ру, «ЯКласс», Яндекс.Учебник) — предоставляют адаптивные задания различного уровня сложности;
- Сервис LearningApps.org — позволяет создавать интерактивные упражнения в игровой форме.

Использование ЦОР для первичного закрепления позволяет педагогу адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности каждого обучающегося, что способствует более эффективному обучению.

Этап 5. На этом этапе проводится контроль и оценка знаний. Цифровые образовательные ресурсы предоставляют широкие возможности для организации различных видов контроля. Важным преимуществом использования ЦОР является возможность автоматизированной

статистической обработки результатов, что позволяет педагогу в удобной форме получить информацию об уровне усвоения материала, выявить типичные ошибки и образовательные дефициты.

Этап 6. На этом этапе педагог даёт задание для самостоятельной работы, которое может быть реализовано с использованием различных ЦОР: цифровые образовательные контенты платформ (Учи.ру, «ЯКласс», Яндекс.Учебник) позволяют организовать самостоятельную дифференцированную работу обучающихся по закреплению новых знаний.

Этап 7. Заключительный этап направлен на осознание и самооценку обучающимися своей учебной деятельности, осмысление метода построения и границ применения нового способа действия. Для организации рефлексии эффективны мобильные приложения с использованием QR-кодов, сервисы мгновенного опроса, позволяющие оперативно получить обратную связь от всех обучающихся.

Одним из ключевых преимуществ цифровых образовательных ресурсов является возможность реализации уровневой дифференциации и индивидуализации обучения.

Возможности дифференциации с использованием ЦОР реализуются через:

1. Адаптацию уровня сложности заданий. Образовательные платформы (например, «Облако знаний») позволяют изменить сложность работы и назначить её учащемуся в зависимости от уровня его подготовки.

2. Индивидуализацию темпа обучения. Использование ЦОР позволяет каждому обучающемуся работать в удобном для него темпе, возвращаться к сложным разделам, пропускать уже освоенный материал.

3. Выбор траектории изучения материала. Современные цифровые ресурсы, особенно в формате массовых открытых онлайн-курсов (МООК), предоставляют возможность выбора индивидуальной образовательной траектории: обучающийся может самостоятельно определять последовательность изучения тем, глубину погружения в материал, дополнительные источники информации.

Оценка эффективности использования цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе является важной составляющей методики их применения [1]. Можно выделить следующие критерии и показатели их эффективности (табл. 1):

Таблица 1. – Критерии и показатели эффективности ЦОР

Критерий	Показатели эффективности	Способы оценки
Мотивационный	Положительное отношение к учебной деятельности, проявление познавательного интереса	Анкетирование, наблюдение, опросы
Когнитивный	Уровень предметных знаний, глубина понимания материала	Тестирование, контрольные работы, опрос
Деятельностный	Сформированность умений и	Анализ выполнения

	навыков, способность применять знания в новых ситуациях	практических заданий, наблюдение
Коммуникативный	Владение цифровыми коммуникативными инструментами, умение работать в сетевых проектах	Экспертная оценка, портфолио
Рефлексивный	Способность оценивать свою деятельность, выявлять затруднения и пути их преодоления	Самооценка, рефлексивные отчёты

Главным условием эффективности применения ЦОР является свобода их применения, отсутствие принудительного или формального аспекта при их внедрении в процесс преподавания. Принудительное использование ЦОР без учёта педагогической целесообразности и готовности участников образовательного процесса может дать обратный эффект.

Дополнительные критерии эффективности, выделяемые в педагогической практике:

1. Технологическая эффективность – лёгкость освоения инструмента, стабильность его работы, совместимость с другими используемыми ресурсами.

2. Информационная эффективность — достоверность, актуальность и полнота представленного в ЦОР учебного материала.

3. Коммуникационная эффективность — возможность организации взаимодействия между участниками образовательного процесса (учитель-ученик, ученик-ученик, ученик-родитель).

4. Экономическая эффективность — соотношение затрат на внедрение ЦОР и полученных образовательных результатов.

Методически обоснованный выбор ЦОР является необходимым условием их эффективного использования.

Обобщая требования, предъявляемые к цифровым образовательным ресурсам в педагогической науке и практике [4], можно выделить следующие основные требования:

Содержательные требования:

– Соответствие Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) и основным образовательным программам;

– Соответствие содержанию и структуре конкретной учебной дисциплины (при использовании в рамках учебно-методического комплекта);

– Достоверность и научная обоснованность содержания;

– Актуальность информации, соответствие современному уровню развития науки и техники.

Психолого-педагогические требования:

– Учёт возрастных психолого-педагогических особенностей обучающихся;

– Адаптация к различным уровням подготовки и способностям обучающихся (возможность уровневой дифференциации);

– Развитие познавательной активности и самостоятельности обучающихся;

– Поддержка различных стилей обучения (визуальный, аудиальный, кинестетический).

Эргономические и технические требования:

– Удобство интерфейса и навигации;

– Соответствие санитарно-гигиеническим нормам и правилам (режим работы, оформление экрана);

– Кроссплатформенность (возможность работы на различных устройствах и операционных системах);

– Доступность для лиц с ограниченными возможностями здоровья (при необходимости).

Организационно-методические требования:

– Наличие методических рекомендаций по использованию в учебном процессе;

– Интеграция с традиционными средствами обучения, органичное дополнение, а не замена учителя и живого общения;

– Возможность организации контроля и оценки учебных достижений.

Анализ педагогической практики и научных исследований позволяет выявить ряд проблем, с которыми сталкиваются педагоги при внедрении методики использования ЦОР.

Технические проблемы:

– Недостаточная оснащённость образовательных организаций современным оборудованием и высокоскоростным доступом к сети Интернет;

– Несовместимость различных цифровых платформ и форматов;

– Технические сбои и нестабильность работы программного обеспечения.

Проблемы готовности педагогов:

– Недостаточный уровень цифровых компетенций у части педагогических работников;

– Психологическое сопротивление инновациям, страх перед использованием новых технологий;

– Дефицит времени на освоение новых цифровых инструментов и подготовку к урокам с использованием ЦОР.

Методические проблемы:

– Отсутствие единых методических подходов к использованию ЦОР в различных предметных областях;

– Сложность оценки эффективности использования ЦОР;

– Риск подмены живого общения с учителем взаимодействием с

цифровым устройством.

Проблемы здоровья обучающихся:

- Утомляемость при длительной работе с экраном;
- Необходимость соблюдения санитарно-гигиенических требований к организации работы с ЦОР.

Указанные проблемы определяют перспективные направления развития методики использования ЦОР:

1. Развитие кадрового потенциала — повышение квалификации педагогов в области использования цифровых образовательных ресурсов, формирование цифровых компетенций у будущих педагогов в системе высшего образования.

2. Унификация и стандартизация — разработка унифицированных требований к ЦОР и методических рекомендаций по их использованию в различных предметных областях и уровнях образования.

3. Развитие адаптивных и интеллектуальных систем — создание цифровых образовательных ресурсов с элементами искусственного интеллекта, обеспечивающих персонализацию обучения в реальном времени.

4. Интеграция ЦОР с традиционными технологиями — поиск оптимального баланса между цифровыми и традиционными формами обучения, исключение как технократического перекоса, так и недооценки потенциала цифровых технологий.

5. Научно-методическое сопровождение — проведение исследований эффективности применения различных ЦОР, обобщение передового педагогического опыта, разработка научно обоснованных методических рекомендаций.

Заключение. Таким образом, эффективная технологическая подготовка будущих педагогов дополнительного образования невозможна без системного внедрения цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Методика их использования базируется на принципах интеграции традиционных и цифровых форм обучения, деятельностного подхода и учета специфики дополнительного образования (вариативность, ориентация на интересы и индивидуальные траектории развития детей). Ключевым результатом внедрения описанной методики является формирование у будущих педагогов не только предметных цифровых компетенций (работа с конкретными платформами, конструкторами, симуляторами), но и мета-компетенций, необходимых для организации собственной педагогической деятельности: умения проектировать цифровые образовательные среды, адаптировать готовые ЦОР под задачи конкретного объединения, критически отбирать контент и обеспечивать безопасность детей в цифровом пространстве.

Список литературы

1. Грошев А. Р, Грошева Т. А., Безуевская В. А. Нечѐтко-множественный рейтинг эффективности ресурсов цифровой образовательной среды // Вестник Сургутского государственного университета. 2020 № 1 (27). – С. 12–21.
2. Новикова А. Н., Федорова С. Н. Учет когнитивных стилей обучающихся при выборе стратегий обучения иностранному языку // Международный научно-исследовательский журнал. № 7 (109), 2021. Часть 4. – С.95-100.
3. Пащенко О. И. Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. — 227 с. С.63
4. Сидоренко О. С. Методические рекомендации. Требования к ЭОР. – Чита: ГАПОУ «Читинский педагогический колледж», 2017. – 19с.
5. Федорова С. Н., Голикова Н. Д. Использование цифрового помощника в развитии мотивов профессиональной деятельности у будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). – С. 93-108.

УДК 371.2

ИНСТРУМЕНТЫ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА В УПРАВЛЕНИИ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Хорикова Ирина Андреевна, Чалдышкина Наталья Николаевна
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»,
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, РФ
ixorikova87@mail.ru

Аннотация. В публикации анализируются практические возможности Lean-инструментов в управленческой деятельности руководителя организации дополнительного образования детей. На основе изучения опыта, накопленного дошкольными образовательными учреждениями Нижегородской области (детские сады №13 «Дельфинчик» и №1 «Ласточка» города Бор), раскрываются механизмы применения картирования потоков, системы 5S и методов визуализации для настройки внутренних процессов в работе при реализации программ дополнительного образования. Цель данного исследования – предложить руководителю ДОУ конкретные инструментальные решения для запуска бережливых преобразований в ОДОД.
Ключевые слова: бережливые технологии, Lean-инструменты, управление дополнительным образованием, система 5S, визуализация.

Введение. Выполнение задач, поставленных национальным проектом «Образование» и федеральным проектом «Успех каждого ребенка», требует от организаций дополнительного образования детей (далее ОДОД) наращивания доступности и качества предоставляемых услуг. В то же время, как показывает анализ реальной управленческой практики, руководители ОДОД сталкиваются с отсутствием проверенных

методик, которые позволили бы поднять эффективность работы без привлечения серьёзных финансовых вливаний [5, с. 86-91]. Весьма перспективным ответом на данный запрос становится внедрение бережливых технологий (Lean), чьи концептуальные основы были заложены ещё в производственной системе японской компании Toyota Тайити Оно, а сегодня они всё активнее адаптируются для образовательной сферы [1, 9].

Основная часть. Согласно философским установкам бережливого производства, деятельность любой организации следует трактовать как непрерывный поток, нацеленный на порождение ценности для конечного потребителя [2, с. 22]. В рамках подобного подхода все действия, формирующие тот или иной процесс, распадаются на три группы: операции, приращивающие ценность; операции, ценности не приращивающие, но пока что неизбежные (так называемая незначимая работа); и операции, ценности не приращивающие и подлежащие полому устранению, – иначе говоря, потери, или муда [7, с. 18-19]. При переносе этой логики на образовательную реальность наиболее характерными потерями оказываются: вынужденное простаивание в очередях (скажем при записи ребенка в кружок), нерациональные перемещения сотрудников и родителей, многократно дублирование одной и той же информации в разных документах, подготовка избыточной отчётности, а также недоиспользование профессионального и творческого потенциала педагогических кадров [8, с.30-31].

Обнаружить и ликвидировать перечисленные потери позволяет специальный арсенал Lean-инструментов. Ниже мы подробно остановимся на трёх инструментах, адаптация которых представляется наиболее оправданной для управленческой работы руководителя ОДОД.

Первым инструментом, заслуживающим самого пристального внимания, выступает картирование потока создания ценностей. Данный метод предполагает графическую фиксацию всех этапов какого-либо процесса – от момента запроса со стороны потребителя до момента получения им готового результата [7, с. 38-40]. Руководитель вместе с членами своей команды переносит на бумагу последовательность выполняемых операций, фиксируя время, которое тратится на каждую из них, а также возникающие задержки и паузы. В итоге рождается карта текущего состояния, которая во всей наглядности демонстрирует скрытые потери. На следующем шаге разрабатываются карта целевого состояния (желаемая модель процесса), а затем формируется перечень конкретных мероприятий по переходу от текущего состояния к целевому [6, с. 86-87].

Достоверность полученных выводов подтверждается изучением практического опыта учреждений, совмещающих реализацию федеральной образовательной программы дошкольного образования с деятельностью по предоставлению услуг дополнительного образования. Анализ их работы

позволяет говорить об универсальности бережливых инструментов независимо от специфики основной деятельности организации. Реализацию описанного инструмента на практике нетрудно проследить на примере детского сада №13 «Дельфинчик» города Бор Нижегородской области, где картирование применили для настройки процесса планирования образовательной деятельности [7, с. 57-58]. Данное учреждение активно развивает систему дополнительного образования, реализуя программы различной направленности: естественнонаучной («Фабрика гениев»), социально-гуманитарной («Словарёнок»), физкультурно-спортивной («Танцевальный фитнес») и художественной («Весёлая кисточка»). Изучение текущего положения дел показало, что педагоги тратят избыточное время на поиск информации, которая хранится разрозненно – в бумажных папках, на локальных компьютерах разных специалистов, в личных архивах. Кроме того, обнаружилось дублирование одних и тех же сведений в нескольких документах, а также чрезмерно длительная процедура согласования планов (до двух недель), связанная с необходимостью физической передачи бумаг из рук в руки. В качестве решения создали единый электронный банк с понятной иерархической структурой, обеспечивающий всем сотрудникам доступ к актуальным данным прямо с их рабочих мест. Благодаря этому временные затраты на разработку планирования сократились с 9 до 6 месяцев, а потери времени на поиск информации и лишние перемещения заметно уменьшились. Для руководителя ОДОД данный пример наглядно показывает, как картирование позволяет выявить внутренние резервы времени и навести порядок в информационных потоках практически без привлечения дополнительного финансирования.

Вторым инструментом, имеющим большое значение для руководителя ОДОД, выступает система 5S, предназначенная для организации и рационализации рабочего пространства. Наименование метода представляет собой аббревиатуру из пяти японских слов, каждое из которых обозначает один из последовательных шагов: сортировка, соблюдение порядка, содержание в чистоте, стандартизация и совершенствование [3; 7, с. 99-105]. Внедрение этой системы позволяет не только сократить время на поиск нужных материалов и документов, но и заложить фундамент бережливого мышления у сотрудников и детей [9, с. 21].

Практическую реализацию данного инструмента удобно проиллюстрировать на примере детского сада №1 «Ласточка» города Бор, где в систему 5S внедряли поэтапно: сначала в кабинетах администрации, бухгалтерии и специалистов, а затем – в групповых помещениях [7, с.104-105]. Это учреждение также предоставляет широкий спектр услуг дополнительного образования, среди которых: «Ментальная арифметика», «Раннее обучение английскому языку», «Эрудиты Фребеля», «Леготехник»,

«Мини-футбол», «Умка», «Звонкие голоса», обучение плаванию в бассейне, обучение чтению по кубикам Зайцева и методике Н. Пятибратовой». На первом этапе провели ревизию документации: неиспользуемые бумаги списали, оставшиеся документы систематизировали и разложили по промаркированным папкам с чёткими правилами хранения. Время на поиск нужного документа сократилось в разы, причём доступ к информации стал возможен для любого сотрудника, даже если тот, кто обычно отвечает за архив, отсутствует. На втором этапе систему адаптировали для групповых комнат: в раздевалках появились визуальные алгоритмы, показывающие детям порядок одевания и правила складывания вещей в шкафчик; в туалетных комнатах – схемы мытья рук; игрушки и дидактические материалы разложили по контейнерам с цветовой маркировкой, а на полках нанесли контуры (метод теней), указывающие точное место каждого предмета. Результат внедрения – уменьшение времени на подготовку к занятиям и уборку, рост самостоятельности детей при выполнении режимных моментов, сведение к минимуму числа ошибок при раскладывании материалов. Для руководителя ОДОД этот опыт ценен вдвойне: с одной стороны, порядок на рабочем месте педагогов и методиста напрямую сказывается на эффективности подготовки к занятиям кружков; с другой стороны, применение 5S в помещениях, где проходят занятия дополнительного образования, помогает формировать у детей навыки самоорганизации и ответственного отношения к вещам.

Третьим инструментом, который следует обсудить в рамках настоящей статьи, является визуализация как способ создания информационно-прозрачной среды в образовательной организации. Визуализация подразумевает такое размещение информации, указателей, схем и маркеров, при которой любой участник процесса (родитель, ребёнок, педагог, посетитель) с одного взгляда может понять, где находится, куда ему нужно двигаться, как правильно выполнять то или иное действие и соответствует ли текущее состояние процесса установленным нормативам [4, 7, с.105-114].

Яркий образец применения визуализации – проект по созданию навигационной системы в детском саду №1 «Ласточка» города Бор, получившей название «Метро» [7, с. 113-114]. Исходная проблема состояла в том, что родители и дети, особенно те, кто посещает детский сад не ежедневно, испытывали серьёзные трудности с поиском нужных кабинетов, что оборачивалось опозданиями и эмоциональным дискомфортом. В рамках проекта разработали целевую кодировку этажей: первый этаж обозначили красной «веткой», второй – синей. При входе в здание установили светодиодное информационное табло со схемой движения, стилизованное под схему метро. В коридорах разместили указатели направлений, на полу нанесли цветную напольную маркировку,

а для детей изготовили ростовую фигуру «Метроши», которая показывает путь к разным кабинетам. Благодаря этим мерам время поиска кабинетов сократилось, потоки посетителей удалось разделить (вход через одну дверь, выход через другую), снизилась тревожность у детей, впервые приходящих на занятия, а общая удовлетворённость родителей качеством организации образовательного процесса заметно выросла. Для руководителя ОДОД данный пример во всей наглядности демонстрирует, как относительно недорогие средства визуализации помогают решить проблему навигации, особенно острую для учреждений, размещённых в арендованных помещениях или обладающих сложной планировкой.

Проведённый анализ трёх Lean-инструментов и их практической апробации в дошкольных образовательных организациях Нижегородской области позволяет сформулировать несколько практических рекомендаций для руководителей ОДОД, задумывающихся о внедрении бережливых технологий. Во-первых, начинать преобразование разумнее с одного пилотного процесса (например, с настройки процедуры записи в кружки или наведения порядка в методическом кабинете), а не пытаться реформировать сразу всю систему управления. Во-вторых, к реализации проектов следует активно привлекать педагогов и других сотрудников, непосредственно участвующих в оптимизируемых процессах, – именно они лучше всех знают «болевые точки» своей работы. В-третьих, каждый достигнутый результат необходимо закрепить в виде стандарта ил регламента (стандарта рабочего места, алгоритма подготовки к занятию, правил пользования электронным хранилищем), чтобы исключить возврат к старым, менее эффективным способам деятельности [8, с. 104-105].

Заключение. Резюмируя вышесказанное, подчеркнём: инструменты бережливого производства – это не отвлечённая теоретическая конструкция, а совершенно конкретный, доступный и многократно проверенный на практике инструментарий, который с успехом может быть применён в управлении организацией дополнительного образования детей. Опыт дошкольных образовательных учреждений Нижегородской области убедительно свидетельствует: даже локальные оптимизационные проекты, реализованные силами самого учреждения без привлечения значительных финансовых ресурсов, способны сократить временные потери, повысить удовлетворенность родителей и педагогов, а также заложить основы бережливого мышления у всех участников образовательного процесса [8]. Дальнейшие исследования предполагается направить на разработку адаптированной методики внедрения бережливых технологий в организацию дополнительного образования детей, функционирующую на базе дошкольного образовательного учреждения.

Список литературы

1. Акутина, С.П. Принципы и инструменты бережливого производства в управлении образовательной организацией / С.П. Акутина, И.С. Беганцова; под общ. ред. Т.Т. Щелиной. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2024. – 243 с.
2. Вумек, Д.П. Бережливое производство: Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании / Д.П. Вумек, Д.Т. Джонс; пер с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2014. – 473 с.
3. ГОСТ Р 56906-2016. Бережливое производство. Организация рабочего пространства (5S). – М.: Стандартинформ, 2016. – 16 с.
4. ГОСТ Р 56907-2016. Бережливое производство. Визуализация. – М.: Стандартинформ, 2016. – 12 с.
5. Костенко, М.А. Аксиологический потенциал бережливых технологий в образовании / М.А. Костенко // Образование и наука. – 2026. – № 1. – С. 86-107.
6. Оно, Т. Производственная система Тойоты: уходя от массового производства / Т. Оно. – М.: Институт комплексных стратегических исследований, 2012. – 194 с.
7. Чернов, А.Г. Бережливая школа. Применение методов бережливого производства в общеобразовательном учреждении: учебно-методическое пособие / авт.-сост. А.Г. Чернов; ред. серии О.Ю. Бараева. – Нижний Новгород: АО «ОКБМ», 2019. – 151 с.
8. Шарина, А.В. Формирование бережливой среды в образовательной организации: учебно-методическое пособие / А.В. Шарина, Л.В. Сибирякова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования,2019. – 151 с.
9. Щелина, Т.Т. Бережливые технологии и проблемы управления современной образовательной организацией / Т.Т. Щелина // Бережливая школа: Бережливые Технологии в образовании: теория и практика: сборник материалов научно-практической конференции / авт.-сост. А.Г. Чернов; ред. серии О.Ю. Бараева. В 2-х тт.Т.I. – Нижний Новгород: НП ПЦ «Логос», 2021. – С. 20-23.

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Секция 3
Новое содержание и дидактические решения воспитательной работы педагога

Александрова Ю.А. Трансформация современного российского образовательного процесса от «Разговоров о важном» до «Основ российской государственности» (к вопросу о формировании ценностных детерминант правосознания молодежи)……..... 8

Бабаева А.А., Григорьева Е. В. Причины возникновения и пути решения конфликтов между преподавателем и обучающимися в современной образовательной среде…… 13

Билюк Д.А., Марданова К.С. Организация инклюзивного взаимодействия с детьми с ОВЗ в условиях школьного образования..... 18

Большакова Н.А., Балдина Д.О., Большакова А.Ю. Направления социализации выпускника школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья во внеучебной деятельности……. 23

Гондя А.А., Рублёва Г.И. Управление воспитательной деятельностью в начальной школе как целенаправленный процесс……..... 27

Горун А.Ю. Формирование основ безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников…… 34

Демиш А.В., Плахтий Т.П. Воспитательные аспекты формирования безопасной образовательной среды в начальной школе..... 41

Евдокимова А.Ю., Плахтий Т.П. Воспитательно-педагогический потенциал внеклассного чтения как способа организации творческой деятельности младших школьников в рамках кружковой работы…..... 47

Ершова Д.И., Глоба Т.Н. Диагностика уровня социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста.. 52

Иванова В.М., Воронина Л.В. Реализация стратегии развития воспитания в деятельности совета старшеклассников……. 58

Козедуб А.П. Способность к обнаружению противоречий как воспитательный ресурс в эпоху клипового мышления……..... 62

Коростелева В.А. Роль игры в развитии связной речи у детей дошкольного возраста…….. 67
Корсак С.В. Настольные и дидактические игры по краеведению как средство формирования гражданственности и патриотизма обучающихся……. 74
Лунёв Р.С. Антикризисная педагогика: кибербезопасность, эмоциональный интеллект, семейные ценности и ситуации-ловушки……. 79
Магун Т.Я., Воропаева И.С. Воспитательный потенциал проектной деятельности в системе высшего образования…….. 84
Миронова Д.А. Формирование цифрового этикета у учащихся как новое направление воспитательной работы……... 91
Муллер О.Ю., Ахметзянова В.Г. Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста……. 96
Новиков С.В. Современное содержание воспитательной деятельности педагога ведомственного образовательного учреждения…… 102
Рыбина О.В. Влияние эмоций на процесс обучения……. 109
Седых В.В. Воспитание патриотизма у подростков во внеурочной деятельности по английскому языку……..... 114
Сипачева Е.В. Роль дидактической игры в формировании традиционных духовно-нравственных ценностей у дошкольников…..... 121
Сторожук Е.Н., Святенко А.А. Патриотическое воспитание в дошкольной образовательной организации: вклад педагога в формирование гражданской идентичности……..... 125
Тютюнник В.А., Таболова Э.С. Как игровые технологии способствуют развитию познавательных и социальных навыков младших школьников……... 132
Тютюнник В.А., Таболова Э.С. Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению первоклассников в условиях реализации ФГОС НОО……..... 136
Униковская А.Н., Коновалова М.А., Чечеткина А.И., Пряхина Д.Х. Формирование традиционных семейных ценностей у младших школьников на интегрированных уроках музыки……. 142
Фетисов А.С., Кудинова Ю.В. Требования к советнику директора по воспитанию как субъекту управленческой деятельности……..... 148

Хайбрахманова Р.Р., Чалдышкина Н.Н. «Растем вместе: социальный старт» – программа методического сопровождения педагогов по развитию социального интеллекта дошкольников…… 156
Шафоростова Е. Е. Адаптация образовательного процесса к когнитивным особенностям обучающихся в условиях цифровизации…… 163
Шеремет Е.А., Щурова Н.В. Роль физической культуры в системе профилактики девиантного поведения обучающихся: социально-педагогический аспект……. 170
Шеремет Е.А. Теоретические основы профилактики девиантного поведения подростков: баланс рисков и защиты……..... 174

Секция 6.

Педагогические технологии в дополнительном образовании: опыт, исследования, моделирование

Айбадуллина А.Б., Тасимова Н.В. Краеведение через анимацию: как мультфильмы знакомят детей с историей и культурой родного края..... 181
Берёзкина О.И. Формирование социальной ответственности школьников в дополнительном образовании ……..... 187
Вершинин А.С., Корюк Н.А. Педагогические технологии в дополнительном образовании: опыт, исследования, моделирование в ходе реализации федерального проекта «ТОЧКА РОСТА» …… 193
Головина М.А., Петухова О.А. Теоретико-методические основы разработки дополнительной общеобразовательной программы по дизайну интерьера для взрослых обучающихся ……..... 199
Гочуа В.Д. Педагогические технологии развития креативности в дополнительном образовании: опыт и результаты …….. 203
Дементьева Е.Н., Тасимова Н.В. Тело, движение, речь: междисциплинарный подход в современной вокальной педагогике дополнительного образования …… 209
Ежкова Н.С. Свободная самостоятельная деятельность детей в контексте дополнительного образования …….. 214
Есиков Д.А., Поливаева И.А. Коррекция нарушений осанки и плоскостопия у детей младшего школьного возраста средствами оздоровительного плавания …… 218

Кандаева И.В., Загорный М.П. К вопросу о содержании кибернетической грамотности человека: язык компьютерного документирования ДЖОТТО …….. 225

Класс Е.И. Обзор цифровых ресурсов в системе дополнительного профессионального образования педагогов……..... 237

Комисова А.Ю., Кандаева И.В. О физическом воспитании и воспитании детей с интеллектуальными нарушениями в системе ДО 242

Кузьменко Н.А. Деятельностный подход к преодолению учебных дефицитов старшеклассников в процессе подготовки к итоговым экзаменам (ОГЭ/ЕГЭ) …… 249

Лаптева Т.Д. Об использовании профессионально-математических ситуационных кейсов во внеурочной деятельности по математике …..... 255

Леухина В.Д., Алексеева Е.В. Теоретические основы формирования инклюзивной компетентности педагога дополнительного образования …….. 263

Лимановская Ю.В. Педагогические условия формирования патриотизма младших школьников через изучение малой родины …..... 267

Лукьянова О.Г. Исследование эффективности кружковой деятельности в формировании проектного мышления студентов (цифровой дизайн) ……..... 274

Магинян Т.С. Дополнительное образование как пространство внедрения педагогических инноваций эмпирический анализ и перспективы моделирования …….. 278

Петухова К.А., Петухова О.А. Интерактивные формы методического сопровождения деятельности педагогов в организации дополнительного образования по формированию ЗОЖ …….. 284

Покидина И.А. Современные подходы к формированию познавательного интереса у учащихся начальной школы …..... 289

Прохоров Д.И. Разработка и использование STEM-проектов во внеклассной работе по математике в 5–6 классах …… 294

Румянцева А.С. Выявление одарённости к проектной деятельности у детей в системе дополнительного образования …… 302

Симонова Н.И. Кандаева И.В. Формирование творческой самостоятельности младших школьников на уроках музыки …..... 309

Степанова Т.В. Игра как инструмент воспитания и формирования личности ребёнка на занятиях по английскому языку ……..... 315
Федоров О.Н., Федорова С.Н. Методика использования цифровых образовательных ресурсов в технологической подготовке будущих педагогов дополнительного образования …….. 319
Хорикова И.А. Чалдышкина Н.Н. Инструменты бережливого производства в управлении организацией дополнительного образования детей …… 326

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ

Материалы
V Международной научно-практической
конференции
25 июня 2026 г.,
г. Донецк

ТОМ 2

под общей редакцией *И. А. Кудрейко*

Ответственный за выпуск *Е.Ю. Чумакова*

Адрес оргкомитета:
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»,
Институт педагогики,
ул. Буденного, 13 а, г. Донецк, 283030,
ДНР, РФ
e-mail: *inst.pedagogy@donnu.ru*

Подписано в печать 28.07.2026 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать — цифровая. Усл. печ. л. 19,41.
Тираж 100 экз. Заказ № 26июль145/2.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24
Издательство ФГБОУ ВО «ДонГУ»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 22
E-mail: donnu.izdatelstvo@mail.ru

