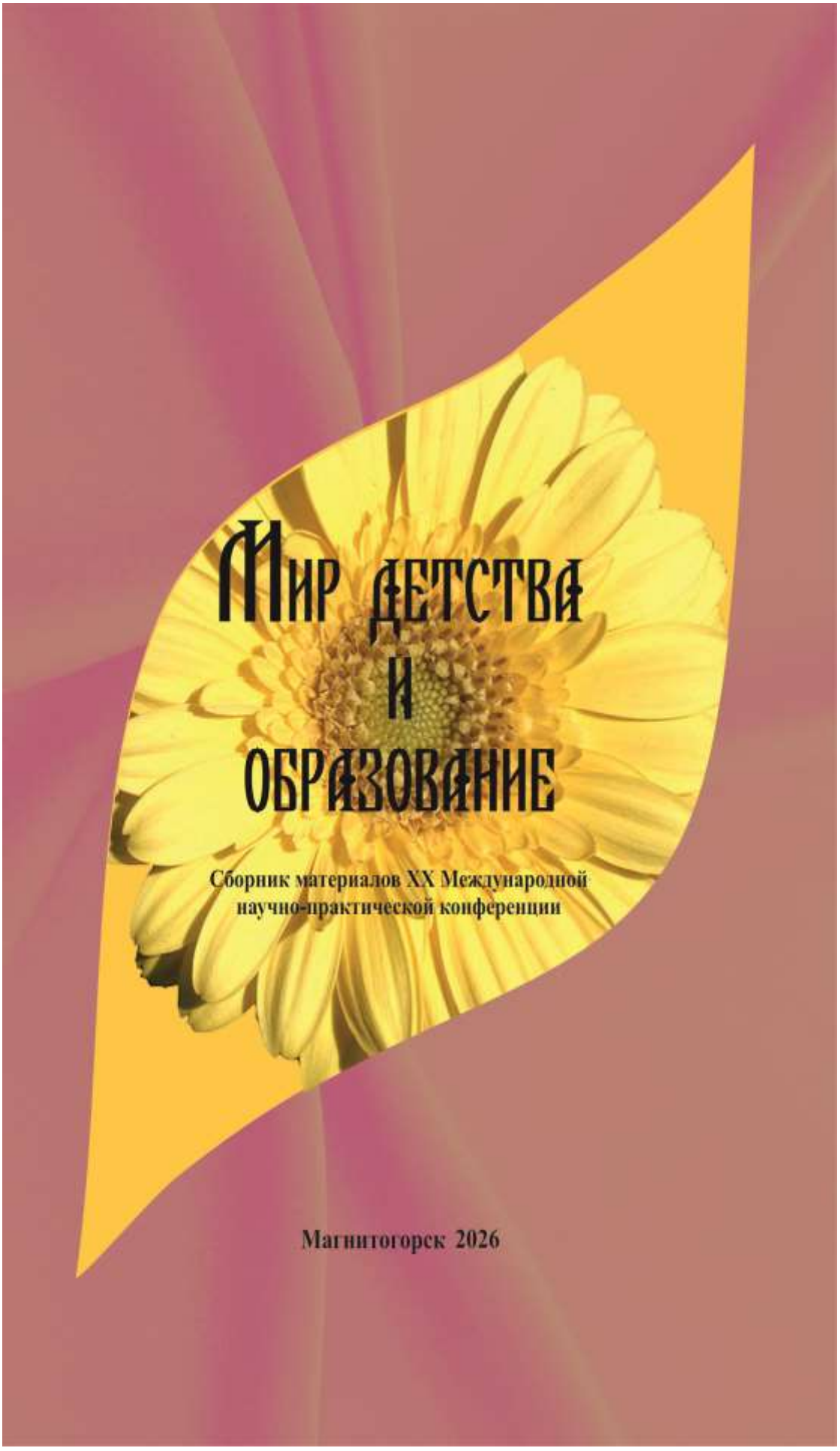


Мир детства и образование

Сборник материалов XX Международной научно-практической конференции

Магнитогорск 2026

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

МИР ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник материалов
XX Международной научно-практической конференции

Магнитогорск
2026

Рецензенты:
Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общенаучных дисциплин
Лысьвенского филиала ФГАОУ ВО «Пермский национальный
исследовательский политехнический университет»
Н.А. Степанова

Кандидат педагогических наук,
директор института гуманитарного образования
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова»
Л.Н. Санникова

Научные редакторы: Г.В. Ильина
Н.И. Левшина
С.Н. Юревич

Технический редактор: Т.Н. Галимзянова

Мир детства и образование: сборник материалов XX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2026. 472 с.

ISBN 978-5-9967

В сборнике представлены материалы XX Международной научно-практической конференции «Мир детства и образование». Публикации раскрывают содержательное и технологическое обеспечение образовательного процесса в организациях основного общего образования, современные проблемы управления дошкольным образованием и профессионально-педагогической подготовки специалистов.

Авторами материалов сборника являются преподаватели, студенты, магистранты вузов и ССУЗ, педагоги и руководители учреждений России, Белоруссии, Казахстана, Бразилии.

Сборник рекомендуется преподавателям, научным сотрудникам, руководителям и специалистам системы образования, студентам.

ISBN© Магнитогорский
государственный
технический университет
им. Г.И. Носова, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ... 23

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, ОСНОВНОГО ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ... 26

Josélia Euzébio da Rosa

Gislaine Tricheis Nazario Gomes (Жислен Тришес Назарио Гомес)

MATHEMATICAL CONCEPTUAL MOVEMENT DEVELOPED THROUGH FOUR STUDY ACTIONS ... 26

Ахраменко П.Е. (Akhramenko P.E.), Журба А.Ф. (Zhurba A.F.)

ИГРОВЫЕ МОТИВАЦИОННЫЕ УСТАНОВКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РАССКАЗЫВАНИЮ ... 32

Бурнина В.Г. (Burnina V.G.)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ... 37

Буровая А.Б. (Burovaya A.B.), Юревич С.Н.(Yurevich S.N.)

СЕМЬЯ И ЕЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ КАК РЕСУРС КОРРЕКЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ... 48

Гаджибутаева Д.А. (Gadzhimuradova D.A.)

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО ... 48

Гришина Н.В. (Grishina N.V.)

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ (В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ) ... 53

Гусева В.А.(Guseva V.A) Зотова Д.А. (Zotova D.A.)

ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ДЕТСКОГО НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА: ОТ УЧЕБНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ К ПРИКЛАДНОМУ ИНЖЕНЕРНОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ ... 58

Долгушина Н.А., (Dolgushina N.A.), Лебедева К.В. (Lebedeva K.V.)

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТАБЛИЦ ... 62

Есипова Л.В. (Esipova L.V.) Свиридова Н.О., (Sviridova N.O.)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ДЛЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ... 67

Жаворонкова А.Ю. (Zhavoronkova A.Yu.), Баранова Г.А. (Baranova G.A.)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ ... 71

Жданова О.С.,(Zhdanova O.S.)

СОЧИНЕНИЕ СКАЗОК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ... 74

Исаева В.М. (Isaeva V.M.)

СТРЕСС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОТ КОНСТРУКТИВНОГО НАПРЯЖЕНИЯ К РАЗРУШИТЕЛЬНЫМ ПОСЛЕДСТВИЯМ ... 79

Казаручик Г.Н. (Kazaruchik G.N.)

СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ 84

Коваленко Ю.В. (Kovalenko J.V.)

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 89

Койнова Л.О. (Koinova L.O.)

МИР ДЕТСТВА: ПАРАМЕТРЫ ИЗМЕРЕНИЯ 93

Коновалова Т.Н. (Konovalova T.N.) Бадриева Л.Ш. (Badrieva L.Sh.), Тюкинеева Н.В. (Tukineeva N.V.)

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА И ВООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНИКИ ЭБРУИ ТИПОЛОГИИ ВОПРОСОВ ПО БЛУМУ……98

Левшина Н.И., (Levshina N.I.)

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-ДЕТИ-РОДИТЕЛИ»……..103

Луговских А.В.(Lugovskikh A.V.)

«КРУГИ ЛУЛЛИЯ» В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ СОСТАВЛЕНИЮ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ 108

Луговских А.В.(Lugovskikh A.V.)

ТЕХНОЛОГИЯ ФЕЛТИНГ КАК МЕТОД СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ, РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ..... 113

Напалкова В.П., (NapalkovaV.P), Шепилова Н.А.,(Shepilova N.A.)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОО..... 118

Наумов Ю.А. (Naumov Y.A.), Костомарова Е.В. (Kostomarova E.V.)

УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ «ИСТОРИЯ» В ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССАХ: ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 122

Пенькова А.А. (Penkova A.A.)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ГРУПП……128

Попова А.Н. (Popova A.N.), Пустовойтова О.В., (Pustovoitova O.V.)

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ ПРАКТИКУЮЩЕГО ПЕДАГОГА..... 133

Овсянникова Е.А. (Ovsyannikova E. A.), Пушкарева Т.И. (T.I. Pushkareva)

РОЛЬ КИНЕСТЕТИЧЕСКОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 138

Санасапова К.В. (Sanasapova K.V.)

К ПРОБЛЕМЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ДОО 143

Санникова Л.Н. (Sannikova L.N.), Уржумова И.Е. (Urzhumova I.E.)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЬЮТОРА В ДОО: АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ 146

Скрипник Г.Г. (Skripnik G.G.), Калинина О.В. (Kalinina O.V.)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 151

Стряпухина И.С. (Stryapukhina I. S.), Калинина О.В. (Kalinina O. V.)

ПРИОБЩЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОРИИ, КУЛЬТУРЕ И ТРАДИЦИЯМ НАРОДОВ ЮЖНОГО УРАЛА 154

Сунагатуллина И.И. (Sunagatullina I.I.), Кулова К.А. (Kulova K.A.), Артемьева Е.Е. (Artemyeva.E.E),

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ПЕСКОТЕРАПИИ 158

Умуткужина Р.Р. (Umutkuzhina R.R.), Калинина О.В. (Kalinina O.V.)

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ 162

Хаматнурова Е.Н. (Khamatnurova E.N.), Каменских Д.Е. (Kamenskikh D.E.)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ ТЕХНОПАРКЕ «КВАНТОРИУМ»: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ «КВАНТОРИУМА» МАОУ «ЛИЦЕЙ «ВЕКТОРИЯ» г. ЛЫСЬВА)……...165

Храброва М.А. (Khrabrova M. A.)

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ……170

Хусаинова А.М.(Khusainova A.M.), Подорящая Н.С. (Podoryashchaya N.S.)

ТВОРЧЕСКАЯ СИМФОНИЯ: КАК МУЗЫКА РАСКРЫВАЕТ ТАЛАНТЫ И СОЗДАЕТ ХОРОШЕЕ НАСТРОЕНИЕ У РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 174

Цырулик Н.С. (Zsyrulik N.S.)

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ДИСКАЛЬКУЛИЕЙ В КОНТЕКСТЕ ИХ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ 179

Чернецова К.А.(Chernetsova K.A.), Баранова Г.А. (Baranova G.A.)

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГАС ДЕТЬМИ С ОВЗ 184

Шепилова Н.А.,(Shepilova N.A.), Медведева И.А., (Medvedeva I.A.)

СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 188

Щукина У.И. (Shchukina U.I.)

МОБИЛЬНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 193

Юревич В.А. (Yurevich V.A.)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА 198

Яковлева Л.А. (Yakovleva L.A.), Худайгулова С.В. (Khudaigulova S.V.)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 201

РАЗДЕЛ II. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА, ПЕРЕПОДГОТОВКА, ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДХОДОВ К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 209

Абдулина В.П. (Abdulina V.P), Левшина Н.И. (Levshina N.I.)

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОО 209

Абросимова Р.В. (Abrosimova R.V.)

ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ В УПРАВЛЕНИИ ИМИДЖЕМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 214

Афонина Е.Л. (Afonina E.L.), Леонтьева Е.А. (Leontieva E.A.)

КРУЖОК «ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГ» КАК ДВИГАТЕЛЬ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 218

Беляева П.Д. (Belyaeva P.D.)

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАДРАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: АДАПТАЦИЯ К СОВРЕМЕННЫМ ВЫЗОВАМ 222

Бородина Т.С. (Borodina T.S.)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СПО В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ «ГРУППЫ РИСКА» НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ 227

Вылегжанин А.С. (Vylegzhanin A.S.),

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 231

Зиновьев И.Е. (Zinoviev I.E.) Савва Л.И. (Savva L.I.)

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ СУЩЕСТВУЮЩИХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПРОЕКТАМИ 235

Камалетдинов Д.С. (KamaletdinovD.S.), Степанова Н.А., (Stepanova N.A.)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕССЕНДЖЕРА MAX В АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА 240

Кашапов Р.Т.(Kashapov R.T.), Хаматнурова Е.Н. (Khamatnurova E.N.)

СОЦИАЛЬНЫЕ УСЛУГИ КАК ФАКТОР УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ПЕРМСКОГО КРАЯ 244

Коротаева Е. В. (Korotaeva E. V.)

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ 248

Корягин Е.В. (Koryagin E.V.)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ СПО МЕТАЛЛУРГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 253

Кутузова В.В. (Kutuzova V.V.)

АНАЛИЗ И СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ШКОЛЫ В РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ 257

Ловягина Т.В. (Lovyagina T.V.)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИКОВ-ПРОЕКТИРОВЩИКОВ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА 262

Ломановская Е.С. (Lomanovskaya E.S.)

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ДОУ 268

Лукиных С.Н (Lukinykh S.N.), Хаматнурова Е.Н (Khamatnurova E.N.)

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ АДАПТАЦИОННОГО КУРСА ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 273

Маклаков А.С. (Maklakov A.S.)

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА И ЛИЧНОСТНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СУБЪЕКТНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ 278

Малявкина Л.Н. (Malyavkina L.N.), Павлова А.Г. (Pavlova A.G.)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛИТЕТА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 285

Меркулова А.А. (Merkulova A.A.)

УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ 289

Набиева А.В. (Nabieva A.V.)

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ 293

Назарова Е.К. (Nazarova E.K.)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 298

Наумов Ю.А. (Naumov Y.A.), Савва Л. И. (Savva L.I.)

ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 303

Олейник Е.В., (Oleinik E.V.), Юревич В.А. (Yurevich V.A.)

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ 308

Орлова С. И. (Orlova S. I.) Резниченко М. Г. (Reznichenko M.G.)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 313

Подчищалова Н.С. (Podchishchalova N.S.) Степанова Н.А., (Stepanova N. A.)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ В СЛУЖБАХ ЗАНЯТОСТИ НАСЕЛЕНИЯ . 319

Пустовойтова О.В., (Pustovoitova O.V.), Харитонова А.А., (Charitonova A.A.)

РЕАЛИЗАЦИЯ МАРКЕТИНГОВОЙ СТРАТЕГИИ «ГОЛУБОГО ОКЕАНА» НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ПЕДАГОГИКА ОТЦОВСТВА» 324

Пушенко И.О. (Pushenko I.O .)

КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ 329

Семенова Л.М. (Semenova L.M.), Юревич С.Н. (Yurevich S.N.)

ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОО 332

Сошникова Т.А. (Soshnikova T.A.)

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНЫХ ДИСЦИПЛИН К ПОСТРОЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ 338

Степанова Н.А. (Stepanova N. A.), Хаматнурова Е.Н. (Khamatnurova E.N.)

«ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА» КАК ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ 348

Томаров А.В. (Tomarov A.V.),Томарова Я.А. (Tomarova Y.A.)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ 351

Харина И.В. (Kharina I.V.), Минсадыкова Г.Ш. (Minsadykova G.S.) Турежанова А.Ж. (Turezhanova A.Zh.)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЕРЕЖЛИВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ 356

Холматов А.Д., (Kholmatov A.D.), Чурсина Ю.А., (Chursina Yu.A.)

ЦИФРОВОЙ ПОМОЩНИК КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДЕФИЦИТА КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ..... 359

Чернавина А.В. (Chernavina A.V)

ВЫГОРАНИЕ У ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ 364

Широких А. К. (ShirokikhA. K.)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 369

Юревич С.Н., (Yurevich S.N.)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМАНДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ . 374

Якунина И.А. (Yakunina I.A.), Назарова Е.К. (Nazarova E.K.)

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КЛИЕНТОЦЕНТРИЧНОГО ПОДХОДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ 381

РАЗДЕЛ 3 ФИЗКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 386

Willian Batista dos Santos,Уиллиан Батиста дос Сантос

PHYSICAL EDUCATION AND THE INTEGRATED CURRICULUM: THEORETICAL-METHODOLOGICAL MEDIATIONS IN THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK..... 386

Эйдельман Л.Н. (Eidelman L.N.), Ботьянова М.В. (Botyanova M.V.)

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ АДАПТИВНОГО КАРАТЭ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РАВНОВЕСИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ..... 394

Вебер М.А. (Weber M.A.)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГРКАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА

У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 398

Вдовина М.А. (Vdovina M.A), Кувшинова И.А (Kuvshinova I.A)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ С ДЕТЕЙ С ДЦП..... 403

Горбунова Ж.В. (Gorbunova Z.V.), Спасибухова Д.П. (Spasibukhova D.P.), Полякова Ю. А. (Polyakova Y.A.), Позелова И.В. (Pozelova I.V.)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ ИГР С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МАРШРУТНОЙ ИГРЕ «ТУРИСТИЧЕСКАЯ ТРОПИНКА» 408

Гринько М. Ю. (Grinko M. Y.), Мицан Е.Л. (Mitsan E. L.)

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОТОРНЫХ ДОРОЖЕК..... 413

Журавлева А.А.(Zhuravleva A.A.), Подорящая Н.С. (Podoryashchaya N.S.)

ЗНАКОМСТВО С ТРАДИЦИЯМИ И ОБЫЧАЯМИ НАРОДОВ РОССИИ В ФИЗКУЛЬТУРНО - ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА……417

Ильина Г.В. (Ilyina G.V.), Галимзянова Т.Н. (Galimzyanova T.N.), Орлова И.В. (Orlova I.V.)

УРОВНИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 421

Китаев К.А. (Kitaev K.A.), Ненашева У. П. (Nenasheva U. P.), Орехова П.А. (Orekhova P.A) Ильина Г.В.(Ilyina G.V.)

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРОДОВ ЮЖНОГО УРАЛА ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ НАРОДНЫХ ИГР В ДОУ И СЕМЬЕ 426

Кувшинова И.А. (Kuvshinova I.A.), Хиладзе М.С. (Khiladze M.S.)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ 432

Кузнецова Т.С. (Kuznetsova T.S.)

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЗКУЛЬТУРНО –ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 437

Кувшинова И.А (Kuvshinova I.A.), Ревина А.А. (Revina A.A)

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА 441

Крылова Ю.А.(Krylova Y.A.), Овчинникова М.В. (Ovghinnikova M.B.), Чупрова Е.А. (Chuprova E.A.)

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 446

Листопадова А.В. (Listopadova A.V.)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ СПО СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 452

Обухов В.О. (Obukhov V.O.), Китаев К.А. (Kitaev K.A.), Ермошина А.А. (Ermoshina A.A.), Ильина Г.В.(Ilyina G.V.)

ИНТЕГРАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ И ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ 456

Слобожанкина Л. Р. (Slobozhankina L.R.), Чалышева Е. А. (Chalycheva E.A.),Урвачева Н.В. (Urvacheva N.V.), Проскурякова Е. Б. (Proskuriakova E.B.)

ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАЗАЧЕСТВА В ПРОЕКЦИИ ЭТНОФИТНЕСА 460

Юшкина И.В.(Yushkina I.V.), Иванова Е.Н. (Ivanova E.N.), Рудакова Г.Н. (Rudakova G.N.), Семенова С.Ю. (Semenova S.Y.)

ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА РЕЧЕВОЕРАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛОСЫ ПРЕПЯТСТВИЙ «ТУРИСТИЧЕСКАЯ ТРОПА») 465

ФГБОУ ВО «МАГНИТОГОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Г.И. НОСОВА»

ИНСТИТУТ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ г. МАГНИТОГОРСКА

проводят

XX МЕЖДУНАРОДНУЮ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКУЮ КОНФЕРЕНЦИИЮ

«Мир детства и образование»

(17 апреля 2026 года, Россия, Магнитогорск)

В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С

Программа

XX МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИИ

«Мир детства и образование»

17 апреля 2026 года, Россия, Магнитогорск

(очная)

Конференция **посвящена** современным проблемам общего, в частности, дошкольного, профессионального и дополнительного образования

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель конференции:

Санникова Лилия Наилевна *– председатель программного комитета, директор института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», кандидат педагогических наук, доцент.*

Чернобровкин Владимир Александрович, *заместитель председателя программного комитета, зав кафедрой дошкольного и специального образования, МГТУ им. Г.И. Носова, канд. философских наук, доцент,*

Состав:

Модератор секции 1: Левшина Наталия Ивановна, *доцент кафедры дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова, канд. пед. наук, доцент*

Модератор секции 2: Юревич Светлана Николаевна, *доцент кафедры дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова, канд. пед. наук, доцент*

Модератор секции 3: Ильина Галина Вячеславовна, *доцент кафедры дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова, канд. пед. наук, доцент*

Саверченко Лприса Владимировна *– начальник отдела организации дошкольного образования УО г. Магнитогорск, Россия*

Лебедева Марина Александровна *- директор Муниципального учреждения дополнительного образования «Оздоровительно-образовательный центр для детей дошкольного возраста «Горный ручеек», Белорецкий район, Республика Башкортостан*

Технический секретарь: Галимзянова Татьяна Николаевна, *старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования, зав. лабораторией коррекционной педагогики МГТУ им. Г.И. Носова,*

Приглашенные эксперты:

Коротаева Евгения Владиславовна, *- доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет г. Екатеринбург, Россия.*

Эйдельман Любовь Николаевна *– доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия.*

Казаручик Галина Николаевна *- заведующий кафедрой общей и специальной педагогики, канд. пед. наук, доцент, Брестский государственный университет им. А.С, Пушкина, Республика Беларусь*

Цырулик Надежда Степановна *– доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, кандидат педагогических наук, доцент, г. Мозырь, Республика Беларусь.*

Степанова Наталья Анатольевна *- канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общенаучных дисциплин ЛФ ПНИПУ, г. Лысьва, Россия.*

Баранова Галина Анатольевна *– канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», г. Тула, Россия.*

Основные направления конференции:

СЕКЦИЯ 1: «Актуальные проблемы дошкольного, основного общего, специального и дополнительного образования в контексте современной государственной образовательной политики»

Модератор секции: Левшина Наталия Ивановна, *доцент кафедры дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова, канд. пед. наук, доцент*

СЕКЦИЯ 2: «Профессионально-педагогическая подготовка, переподготовка, повышение квалификации специалистов образования. Совершенствование подходов к управлению образованием в современных условиях»

Модератор секции: Юревич Светлана Николаевна, *доцент кафедры дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова, канд. пед. наук, доцент*

СЕКЦИЯ 3 «Физкультурная деятельность детей в аспекте непрерывного образования. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе»

Модератор секции: Ильина Галина Вячеславовна, *доцент кафедры дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова, канд. пед. наук, доцент*

Секции и содержание докладов

СЕКЦИЯ 1 **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, ОСНОВНОГО ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ.**

Модератор секции: *Левшина Наталия Ивановна*, доцент кафедры дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова, канд. пед. наук, доцент

1. *Josélia Euzébio da Rosa, Gislaine Tricheis Nazario Gomes MATHEMATICAL CONCEPTUAL MOVEMENT DEVELOPED THROUGH FOUR STUDY ACTIONS*

2. *Ахраменко П.Е., Журба А.Ф. ИГРОВЫЕ МОТИВАЦИОННЫЕ УСТАНОВКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РАССКАЗЫВАНИЮ*

3. *Буровая А.Б., Юревич С.Н. СЕМЬЯ И ЕЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПАРТНЕРЫ КАК РЕСУРС КОРРЕКЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА*

4. *Бурнина В.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ*

5. *Гаджибутаева Д.А. ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО*

6. *Гришина Н.В., Баранова Г.А. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ (В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ)*

7. *Гусева В.А., Зотова Д.А. ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ДЕТСКОГО НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА: ОТ УЧЕБНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ К ПРИКЛАДНОМУ ИНЖЕНЕРНОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ*

8. *Долгушина Н.А., Лебедева К.В. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТАБЛИЦ*

9. *Есипова Л.В., Свиридова Н.О. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ*

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ДЛЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

10. Жаворонкова А.Ю., Баранова Г.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

11. Жданова О.С. СОЧИНЕНИЕ СКАЗОК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

12. Исаева В.М. СТРЕСС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОТ КОНСТРУКТИВНОГО НАПРЯЖЕНИЯ К РАЗРУШИТЕЛЬНЫМ ПОСЛЕДСТВИЯМ

13. Казаручик Г.Н. СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ

14. Коваленко Ю.В. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

15. Койнова Л.О. МИР ДЕТСТВА: ПАРАМЕТРЫ ИЗМЕРЕНИЯ

16. Коновалова Т.Н., Бадриева Л.Ш., Тюкинеева Н.В. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА И ВООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНИКИ ЭБРУ И ТИПОЛОГИИ ВОПРОСОВ ПО БЛУМУ

17. Левшина Н.И. КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-ДЕТИ-РОДИТЕЛИ»

18. Луговских А.В. «КРУГИ ЛУЛЛИЯ» В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ СОСТАВЛЕНИЮ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ

19. Мокрогузова Л.Н., Степанова Е.Л., Самигуллина Е.С. ТЕХНОЛОГИЯ ФЕЛТИНГ КАК МЕТОД СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ, РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

20. Напалкова В.П., Шепилова Н.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОО

21. Наумов Ю. А., Костомарова Е. В. УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

«ИСТОРИЯ» В ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССАХ: ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

22. Овсянникова Е.А.,Пушкарева Т.И. РОЛЬ КИНЕСТЕТИЧЕСКОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

23. Пенькова А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ГРУПП

24. Попова А.Н, Пустовойтова О.В.ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ ПРАКТИКУЮЩЕГО ПЕДАГОГА

25. Санасапова К.В. К ПРОБЛЕМЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ДОО

26. Санникова Л.Н., Уржумова И.Е. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЬЮТОРА В ДОО: АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ

27. Скрипник Г.Г., Калинина О.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

28. Стряпухина И.С., Калинина О.В. ПРИОБЩЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОРИИ, КУЛЬТУРЕ И ТРАДИЦИЯМ НАРОДОВ ЮЖНОГО УРАЛА

29. Сунагатуллина И., Кулова К.А.,Артемьева Е.Е. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ПЕСКОТЕРАПИИ

***30.** Умуткужина Р.Р., Калинина О.В. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ*

31. Хаматнурова Е.Н., Каменских Д.Е. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ ТЕХНОПАРКЕ «КВАНТОРИУМ»: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ «КВАНТОРИУМА» МАОУ «ЛИЦЕЙ «ВЕКТОРИЯ» г. ЛЫСЬВА)

32. Хусаинова А.М., Подорящая Н.С. ТВОРЧЕСКАЯ СИМФОНИЯ: КАК

МУЗЫКА РАСКРЫВАЕТ ТАЛАНТЫ И СОЗДАЕТ ХОРОШЕЕ НАСТРОЕНИЕ У РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

33. Храброва М.А. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

34. Цырулик Н.С. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ДИСКАЛЬКУЛИЕЙ В КОНТЕКСТЕ ИХ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

35. Чернецова К.А., Баранова Г.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ

36. Шепилова Н.А., Медведева И.А. СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***37.** Щукина У.И. МОБИЛЬНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

38. Юревич В.А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

39. Яковлева Л.А., Худайгулова С.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

СЕКЦИЯ 2 **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА, ПЕРЕПОДГОТОВКА, ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДХОДОВ К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.**

Мдератор секции: *Юревич Светлана Николаевна*, доцент кафедры дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова, канд. пед. наук, доцент

1. Абдулина В. П., Левшина Н. И. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОО

2. Абросимова Р. В. ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ В УПРАВЛЕНИИ ИМИДЖЕМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

3. Афонина Е.Л., Леонтьева Е.А. КРУЖОК «ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГ» КАК Двигатель ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

4. Беляева П.Д. СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАДРАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: АДАПТАЦИЯ К СОВРЕМЕННЫМ ВЫЗОВАМ

5. Бородина Т.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СПО В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ «ГРУППЫ РИСКА» НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

6. Вылегжанин А.С. ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

7. Зиновьев И.Е., Савва Л.И. АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ СУЩЕСТВУЮЩИХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПРОЕКТАМИ

8. Камалетдинов Д.С., Степанова Н.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕССЕНДЖЕРА MAX В АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА

9. Кашапов Р.Т., Хаматнурова Е.Н. СОЦИАЛЬНЫЕ УСЛУГИ КАК ФАКТОР УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ПЕРМСКОГО КРАЯ

10. Коротаева Е.В. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

11. Корягин Е.В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ СПО МЕТАЛЛУРГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

12. Кутузова В.В. АНАЛИЗ И СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ШКОЛЫ В РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

13. Ловягина Т.В. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИКОВ-ПРОЕКТИРОВЩИКОВ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

14. Ломановская Е.С. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ДОУ

15. Лукиных С.Н., Хаматнурова Е.Н. РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ АДАПТАЦИОННОГО КУРСА ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ СОТРУДНИКОВ

ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

16. Маклаков А.С. ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА И ЛИЧНОСТНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СУБЪЕКТНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ

17. Малявкина Л.Н., Павлова А.Г. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛИТЕТА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

18. Меркулова А.А. УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

19. Набиева А.В. НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

20. Назарова Е.К. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

21. Наумов Ю. А., Савва Л. И. ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

22. Олейник Е.В., Юревич В.А. СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

23. Орлова С. И., Резниченко М. Г. РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

24. Подчищалова Н.С., Степанова Н.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ В СЛУЖБАХ ЗАНЯТОСТИ НАСЕЛЕНИЯ

25. Пустовойтова О.В., Харитонова А.А. РЕАЛИЗАЦИЯ МАРКЕТИНГОВОЙ СТРАТЕГИИ «ГОЛУБОГО ОКЕАНА» НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ПЕДАГОГИКА ОТЦОВСТВА»

26. Пушенко И.О. КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ

27. Семенова Л.М., Юревич С.Н. ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОО

28. Сошникова Т.А. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНЫХ ДИСЦИПЛИН К ПОСТРОЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

29. Степанова Н.А., Хаматнурова Е.Н. «ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА» КАК ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ

30. Томаров А.В., Томарова Я.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

31. Харина И.В., Минсадыкова Г.Ш., Турежанова А.Ж. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЕРЕЖЛИВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

32. Холматов А.Д., Чурсина Ю.А. ЦИФРОВОЙ ПОМОЩНИК КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДЕФИЦИТА КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ

33. Чернавина А.В. ВЫГОРАНИЕ У ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ

34. Широких А. К. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

35. Юревич С.Н. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМАНДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

36. Якунина И.А., Назарова Е.К. ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КЛИЕНТОЦЕНТРИЧНОГО ПОДХОДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

СЕКЦИЯ 3 **ФИЗКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В АСПЕКТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Руководитель секции: *Ильина Галина Вячеславовна*, доцент кафедры дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова, канд. пед. наук, доцент

1. *Willian Batista dos Santos, PHYSICAL EDUCATION AND THE INTEGRATED CURRICULUM: THEORETICAL-METHODOLOGICAL MEDIATIONS IN THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK*
Уиллиан Батиста дос Сантос, ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОПОСРЕДОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

2. *Эйдельман Л.Н., Ботьянова М.В.* ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ АДАПТИВНОГО КАРАТЭ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РАВНОВЕСИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

3. *Вебер М.А.* ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

4. *Вдовина М.А.* ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ У ДЕТЕЙ С ДЦП

5. *Горбунова Ж. В., Спасибухова Д.П., Полякова Ю. А., Позелова И.В.* ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ ИГР С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МАРШРУТНОЙ ИГРЕ «ТУРИСТИЧЕСКАЯ ТРОПИНКА»

6. *Гринько М. Ю., Мицан Е.Л.* ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОТОРНЫХ ДОРОЖЕК

7. *Журавлева А.А., Подорящая Н.С.* ЗНАКОМСТВО С ТРАДИЦИЯМИ И ОБЫЧАЯМИ НАРОДОВ РОССИИ В ХОДЕ ФИЗКУЛЬТУРНО - ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

8. *Ильина Г.В., Галимзянова Т.Н, Орлова И.В.* УРОВНИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

9. *Китаев К.А., Обухов В.О., Ермошина А.А., Ильина Г.В.* ИНТЕГРАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ И ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ

10. *Кувшинова И.А., Хиладзе М.С.* ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

11. *Кузнецова Т.С.* ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЗКУЛЬТУРНО – ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

12. *Кувшинова И.А., Ревина А.А.* НЕПРЕРЫВНОСТЬ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

13. *Крылова Ю.А., Овчинникова М.В., Чупрова Е.А.,* ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

14. *Листопадова А.В.* ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ СПО СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

15. *Обухов В.О., Китаев К.А., Ермошина А.А., Ильина Г.В.* ИНТЕГРАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ И ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ

16. *Слобожанкина Л. Р., Чалышева Е. А., Урвачева Н. В. Проскурякова Е.Б.* ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАЗАЧЕСТВА В ПРОЕКЦИИ ЭТНОФИТНЕСА

17. *Юшкина И.В., Иванова Е.Н., Рудакова Г.Н., Семенова С.Ю.* ВОЗДЕЙСТВИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ПОЛОСЫ ПРЕПЯТСТВИЙ «ТУРИСТИЧЕСКАЯ ТРОПА»

Благодарим за проявленный интерес!
С уважением, оргкомитет конференции

ВВЕДЕНИЕ

На базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова кафедрой дошкольного и специального образования *17 апреля 2026 года состоялась XX Международная научно-практическая конференция «Мир детства и образование».* Конференция посвящена современным проблемам общего, в частности, дошкольного, профессионального и дополнительного образования.

Доклады представлены с учетом основных тенденций развития педагогики и психологии в условиях цифровой трансформации общества, соответствуют тематике конференции, написаны на высоком научном уровне, отражают результаты как оригинальных, так и продолжающихся теоретических и экспериментальных исследований практикующих педагогов, преподавателей вузов, студентов образовательных учреждений.

Сборник освещает опыт научных и практических работников, студентов, магистрантов, включает в себя статьи российских и зарубежных авторов, а также в их соавторстве. Публикации раскрывают содержательное и технологическое обеспечение образовательного процесса в дошкольных учреждениях; вопросы сопровождения образовательного процесса; подготовки специалистов дошкольного образования и обеспечения профессионального роста педагогов; совершенствования подходов к управлению кадрами в условиях апробации профессионального стандарта педагога; интегральных и оздоровительных технологий в здоровьесбереающей среде.

Сборник отражает материалы данной конференции, включает статьи российских и зарубежных авторов.

ПРОГРАММА конференции представлена с учетом докладов коллег из Бразилии, Белоруссии, Казахстана, России (92 доклада):

- Федеральный институт Гояса, Бразилия;
- Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»;
- УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Республика Беларусь;
- ГУО «Минский областной институт развития образования», г. Минск, Республика Беларусь;
- Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, С-Петербург, Россия;
- Лысьвенский филиал ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет»;
- ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург;
- Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, г. Самара, Россия;
- ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»;

- отдел развития учебно-методической работы организаций Ти ПО ГУ «Управления образования акимата Костанайской области»;

- КГКП «Костанайский высший педагогический колледж» Управления образования акимата Костанайской области, Республика Казахстан, г. Костанай;

- Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Тульской области "Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Тула, Россия;

- МУ ДПО «ЦПКИМР» г. Магнитогорск;

- МБОУ «СОШ № 116», г. Челябинск; Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 им. Т.Г. Ларионовой г. Гродно», Беларусь;

- ГУО «Средняя школа № 32 им. Т.Г. Ларионовой г. Гродно» Беларусь;

- МБУ ДПО Учебно-методический образовательный центр ГОЩ, Городской округ Щёлково, Московская область;

- Костанайский строительный колледж, г. Костанай, Казахстан;

- ГБПОУ «МПК», Россия, г. Магнитогорск;

- ГБУ ДО Дом учащейся молодежи «Магнит», г. Магнитогорск;

- МАОУ «Академический лицей им. В.В. Шерстнёва», г. Магнитогорск;

- МОУ «СОШ № 55» г., МОУ «СОШ № 5 УИМ», г. Магнитогорск;

- ГДОУ ТО «Щекинский детский сад для детей с ОВЗ», Россия, г. Щекино, Тульская область;

- ГОУ ТО «Суворовская начальная школа», г. Суворов, Тульская область, Россия;

- Муниципальные дошкольные образовательные учреждения г. Магнитогорска (МДОУ №№ 11, 12, 27, 67,72, 77, 97, 130, 145, 152, 167) и др.

Содержание секций конференции нашло отражение в следующих разделах: *«Актуальные проблемы дошкольного, общего и дополнительного образования в контексте современной государственной образовательной политики», «Физкультурная деятельность в структуре здорового образа жизни дошкольников», «Профессионально-педагогическая подготовка, переподготовка, повышение квалификации специалистов образования в условиях реализации ФГОС и профессиональных стандартов. Совершенствование подходов к управлению образованием в современных условиях».*

В центре внимания авторов раздела 1 стоят вопросы содержания образовательной деятельности, создания единого образовательного пространства, становления и развития творческого потенциала детей в разных видах деятельности. Особое внимание уделено вопросам использования современных технологических подходов к миру детства; поиску новых современных подходов к организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников, организации коррекционной работы и инклюзивного образования в ДОО. В поле зрения авторов статей – проблемы социализации ребёнка, становления личностных качеств, создания психолого-педагогических условий развития и воспитания.

Достоинством представленных материалов является раскрытие путей практической реализации образовательной деятельности с опорой на концептуально-теоретические основы мира детства и образования.

Современные аспекты управленческой деятельности (развитие и оценка качества образования, профессиональной компетентности педагогов и руководителей ДОО в условиях введения профессиональных стандартов; организация профессионального образования в России) стали предметом исследования авторов статей, *размещенных в разделе 2.*

Раздел 3 рассматривает вопросы, касающиеся эффективных практик здоровьесбеежения участников образовательного процесса в условиях непрерывного образования. *Особое внимание уделено применению физкультурно-оздоровительных технологий с участниками образовательного процесса, приуроченных к Году единства народов мира.* В рамках секции 3 состоялась V региональная научно-практическая конференция «Физкультурная деятельность в структуре здорового образа жизни дошкольников» Концепция года: «Движение в единстве: интеграция национальных традиций и современных технологий в физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольников» (24-26 марта 2026 г., Магнитогорск). *В поле зрения авторов статей – проблемы психомоторного развития детей с ОВЗ.* Достоинством представленных материалов является практико-ориентированный подход, который позволяет педагогам разных ступеней образовательной системы использовать в профессиональной деятельности современные интегрально-оздоровительные техногии двигательной активности.

Сборник предназначен для широкого круга читателей, причастных к современному образованию.

Приглашаем к дальнейшему сотрудничеству в рамках Международной научно-практической конференции «Мир детства и образование», являющейся традиционной на кафедре дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова».

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, ОСНОВНОГО ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

УДК 378

Josélia Euzébio da Rosa (Жозелия Эузебио да Роса)
Gislaine Tricheis Nazario Gomes (Жислен Тришес Назарио Гомес)
University of Southern Santa Catarina, Tubarão, Brazil
Университет Южной Санта-Катарины, Тубаран, Бразилия

MATHEMATICAL CONCEPTUAL MOVEMENT DEVELOPED THROUGH FOUR STUDY ACTIONS

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ, РАЗВИТОЕ ПОСРЕДСТВОМ ЧЕТЫРЕХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Abstract: We investigated signs of learning the first-degree equation concept, at a theoretical level, in manifestations of students of the seventh year of Elementary School, when they developed four actions of a Study Task. We detected some manifestations which indicate the learning of some elements of the equation concept at a theoretical level.

Keywords: Mathematics education; learning triggering situation; Study actions; first-degree equation.

We developed an investigative character didactic experiment with twenty-four students of the seventh year of Elementary School of a School of Basic Education located in the municipality of Meleiro, State of Santa Catarina, Brazil, to investigate signs of learning the first-degree equation concept at a theoretical level.

Students' names were arranged in alphabetical order and identified as A_1, A_2, A_4... A_{20}, A_{22}. Students A_2, A_{10} and A_{16} have a descriptive opinion from the psychologist of the Municipal Department of Education as having a high rate of learning difficulties. Students A_5, A_6, A_7, A_{13} and A_{14} are in favorable conditions to attend school, the others belong to the social class that lives with the lack of almost everything.

This is the reality in which the research was developed. Students with few objective conditions and who need to be mobilized in pursuit of learning knowledge at a theoretical level. With this expectation, on October 14, 2022[1] we started the experiment with an investigative character in the classroom through the development of four study actions.

First study action: revealing the elements which constitutes the essential relationship.

[1] Didactic experiment was developed over ten classes with 56 minutes each between 10/14/2022 and 10/28/2022.

In the first action, we reveal the elements which constitute an essential relationship based on the following Learning Triggering Situation (Figure 1).

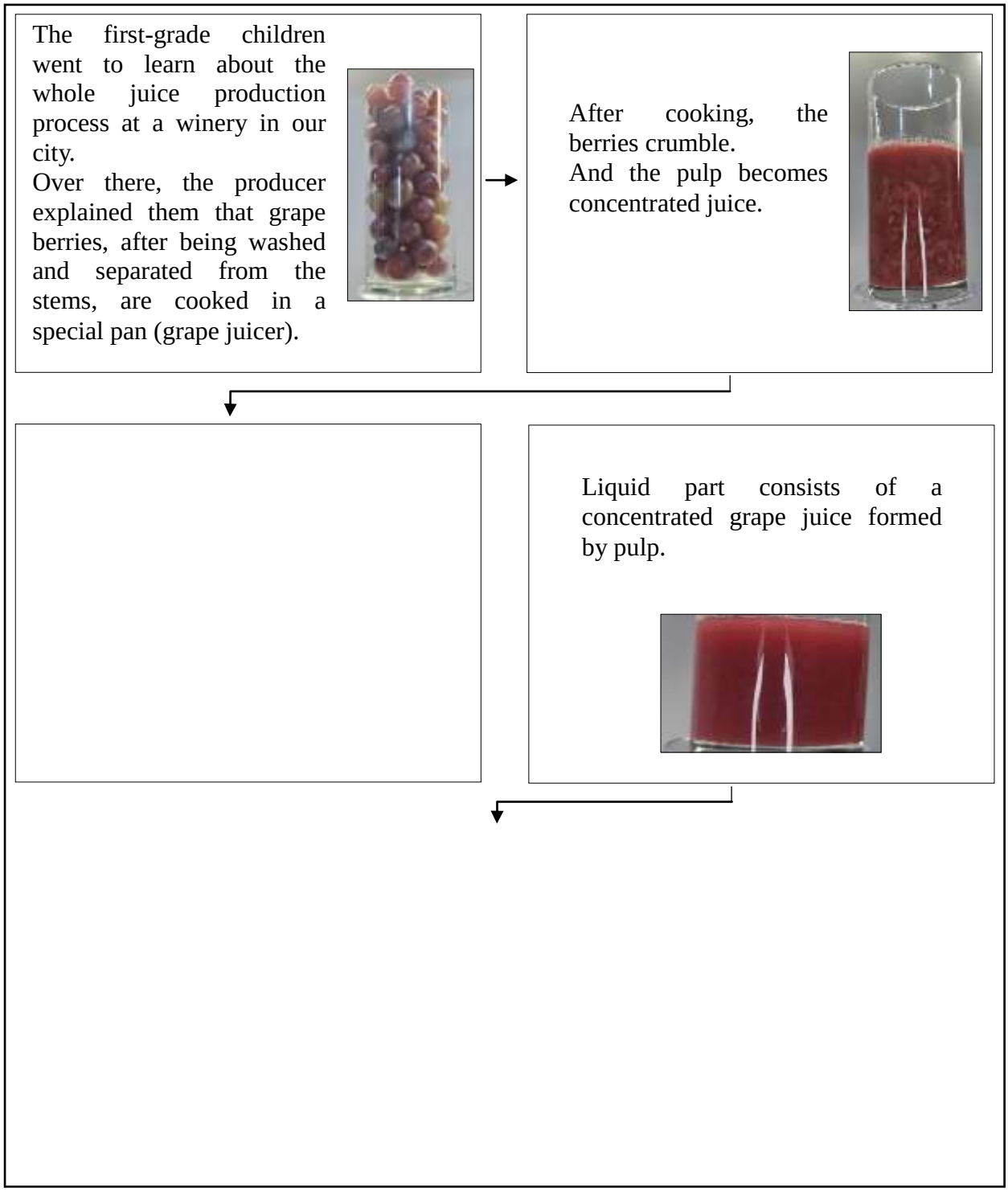


Figure 1 - Whole grape juice: from family farming to school meals.
Source: Research collection, 2022.

After collective reading of the Learning Triggering Situation (Figure 1), we proposed some tasks to be developed individually to follow each student development. At the end of each task development, we carried out a discussion and collective synthesis. The first task was as follows (Figure 2).

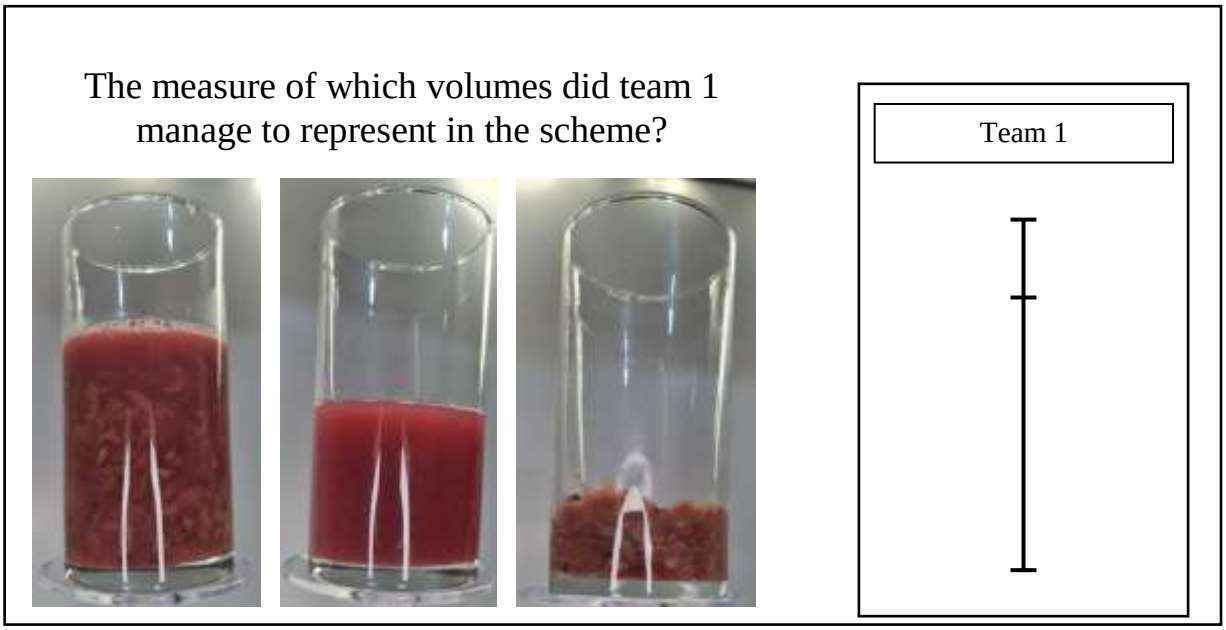


Figure 2 - Task 1 – Revealing the elements which constitute the essential relationship.

Source: Research collection, 2022.

In this first task, the focus of the students' analysis turned to what was visually given in the containers. A_4, for example, answered: "The first has juice with pulp, the second has just juice and the third has just the pulp". The same occurred in the graphical representation (Figure 3).

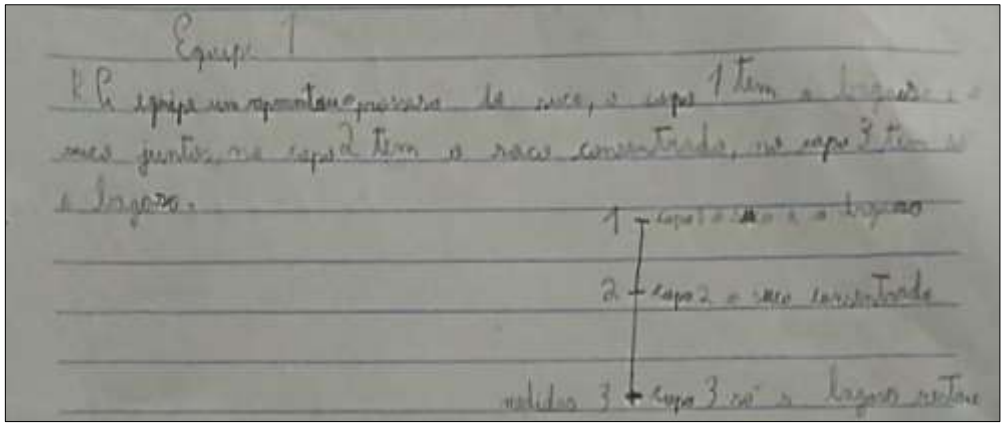


Figure 3 - $A_{18's}$ answer to the task 1. Source: Research collection, 2022.

Students identified the elements of essential relationship in the context of juice production process but did not abstract the interconnection of volumes involved in graphic representation. Few of them referred to the scheme and when they did it was empirically, by establishing a direct relationship between what was visually given in the representations. They did not overcome the limits of external appearance, they did not penetrate the essence, the internal relationship that was implicit in the object representation but embodied in the graphic representation. To trigger such an understanding, we continued the process [2] which culminated in the fourth task of the first study action (Figure 4).

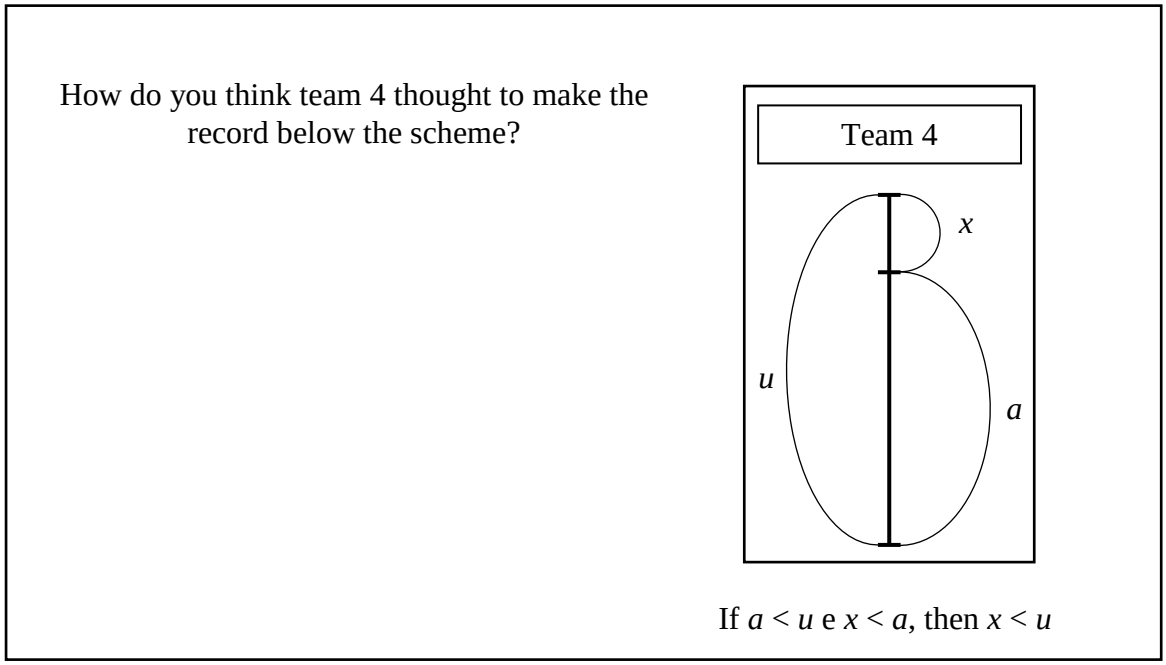


Figure 1 - Task 4 – Revealing the interconnection of elements.

Source: Research collection, 2022.

When analyzing the recording of the previous image, A_{14} answered: “They gathered all the types. *x* represents the third glass, *a* represents the second one, and *u* represents the first glass”. A_{14} explains that the three elements of the essential relationship under study were represented in the same scheme: the whole and the parts. The whole was represented in the first container and its parts in the second and third containers. With the revelation of essential relationship of the elements which constitute the essential relationship, we enter the second study action.

Second study action: Modeling the essential relationship.

[2] The complete task sequence is available at Gomes [1].

During the grape juice production process, when the liquid part is separated from the solid one, it is sent to the bottling tank. Total capacity of tank is *w* juice volume, corresponding to the recipient (grape juicer). When the producer puts *y* juice volume produced by that grae juicer, there is still room for more x juice volume.

Represent these values both on the filling tank and on the straight line.



Write different ways of representing the juice volumes from the relationship between the values *w*, *y* and *x*, using only addition (+), subtraction (-) and equal (=)

After revealing the elements and how they interconnect, we started the process of modeling the essential relationship with the following task (Figure 5).

Figure 2 - Task 5 – Modeling the essential relationship under study.

Source: Research collection, 2022.

In this task, the focus of most students was on the addition operation. A_{13}, for example, answered: "If *x* is bigger than *y* and bigger than *w*, then, adding y + *w* = *x*. It is because *x* is the one with the biggest (juice and residue), *y* only has juice, and *w* only residue, so if you join *y* and *w*, it will be equal to *x*". In this second study action, the relationship in which the whole is equal to the sum of the parts was abstracted. However, there was still a need to give movement to this statement, which occurred through transformation of the model in the third study action.

Third study action: Transformation of essential relationship model.

Essential relationship revealed in the first and modeled in the second will be transformed during the third study action from the reflections triggered by the following task (Figure 6).

Figure 3 - Task 6 – Transforming the essential relationship model.

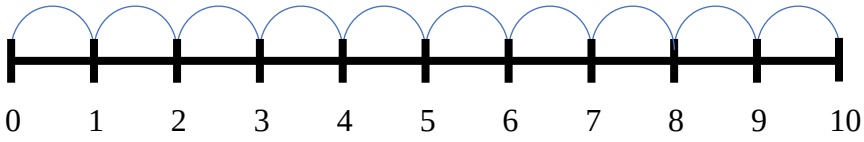
Source: Research collection, 2022.

When answering the task (Figure 6), A_{14} wrote: "Written representation: $x + y = w$, which is the same thing as $w - x = y$". The expression "the same thing" (A_{14}) reveals understanding the movement made possible by internal connection of elements that represents essential relationship in the abstract plane. However, is it in the concrete example context? This is what we found in the fourth study action.

Fourth study action: Construction of a particular task system

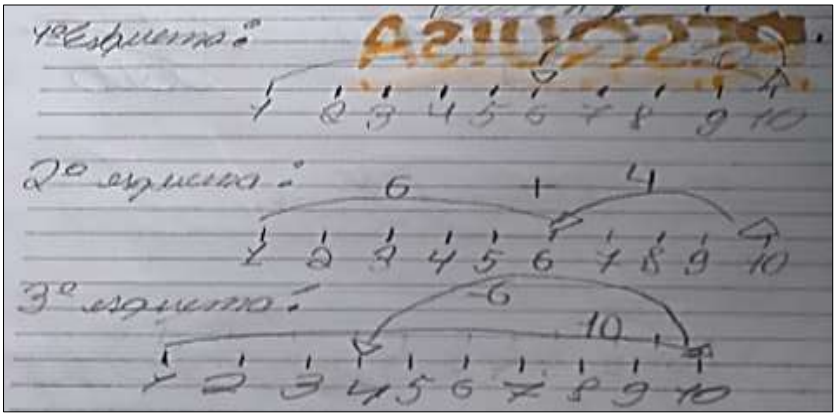
In the fourth study action, a particular task system was built, which could be solved by general procedure, revealed in the first action, modeled in the second one, and transformed into the third study action, triggered by the following task (Figure 7).

Producer has acquired a bottling tank with capacity for juice volume produced by 10 grape juicers. When the juice volume corresponding to the 4 grape juicers production was placed in the tank, there was room for the volume of juice produced by 6 more grape juicers. Represent this information for the filling tank and the following scheme.



Transform the previous story in three different problems. For each problem, turn one of the values into an unknown value (10, 4 or 6). Then explain how to interpret them through diagrams and equations.

Figure 4 - Task 7 – Materialization of the essential relationship.
Source: Research collection, 2022.



In this task, students went beyond the example in reference and brought other examples, as was done by A_7:

1) José had 10 candies. He shared some of them with his friends and there were 4 candies left. How many candies did José share with his friends?

2) Maria received $ 6,00 from his father as birthday gift and $ 4,00 from his mother to buy a gift. So how much money did Maria received?

3) Eduardo had $ 10,00 and he bought a chocolate for $ 6,00, how much money was left?

To explain the resolution process, A_7 made the following record (Figure 8).

Figure 5 – Materialization of essential relation.

Source: Research collection, 2022.

Most students expressed some understanding of essential relationship under study. However, there were misconceptions about the concept of number. Fifty percent of students who used number line to explain the resolution procedure started from the number *one*, instead of the *zero*. This happened because the previous appropriation of the concept of number by students occurred from counting loose objects, from the discrete quantity as a reference to the detriment of continuous quantity. At this point we found that, instead of starting reflections with addition and subtraction, we should have started with the concept of number. It is worth remembering that these are seventh grade students, aged between 11 and 12 years, which indicates the need to rethink the way of organizing teaching since the first school year.

SOME CONSIDERATIONS

When organizing this didactic experiment, we took as a starting point sensorially perceptible objects and phenomena. Transformation of grapes into juice was the object base for the approval concept introduction. We took the actual movement of juice production to enter, from the magnitude volume, into the whole-parts relationship. In other words, it was from a concrete experience by the juice producer that abstractions were revealed in the oriented movement from concrete to abstract throughout development of the first two study actions. In the third and fourth actions, materialization of abstractions took place in particular situations different from the one that gave rise to reflections, then culminating in the ascension movement from abstract to concrete.

УДК 373.24

Ахраменко П. Е. (Akhramenko P. E.)
канд. филол. наук, доцент
УО МГПУ им. И.П. Шамякина,
Республика Беларусь, г. Мозырь,
Журба А. Ф. (Zhurba A. F.)
канд. пед. наук, доцент УО МОИРО,
Республика Беларусь, г. Минск

ИГРОВЫЕ МОТИВАЦИОННЫЕ УСТАНОВКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РАССКАЗЫВАНИЮ

GAME-BASED MOTIVATIONAL ATTITUDE IN TEACHING STORYTELLING TO OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация: в статье рассматриваются мотивация как условие и педагогические методы обучения рассказыванию повествовательных и описательных текстов детей старшего дошкольного возраста как средство обучения.

Ключевые слова: мотивация, мотив, когнитивная мотивация, технология, связная речь,

Abstract: the article examines motivation as a condition and pedagogical methods of teaching storytelling of narrative and descriptive texts to older preschool children as a means of teaching

Key words: motivation, motive, cognitive motivation, technology, coherent speech.

Социально-экономические изменения, произошедшие в последнее время в жизни общества, коснулись и языка, так как язык тесно связан с жизнью. К.И. Чуковский говорил, что «язык живой как жизнь». В связи с демократизацией общества произошла и демократизация языка.

По замечаниям ученых и педагогов-практиков, речь детей дошкольного возраста в последнее время стала значительно хуже оформлена стилистически и беднее с точки зрения структуры языка: лексики, фразеологии, словообразования, морфологии и синтаксиса. Это обусловлено как объективными (особенности коммуникации в обществе в целом), так и субъективными (в период информатизации родилось новое поколение, поколение «Альфа») причинами.

Дети Альфа с раннего возраста включаются в компьютерные технологии, занимаются с гаджетами, которые используются ими в основном для их развлечения. Они любят учиться, но только при условии, что это им интересно. Оценка важности информации с точки зрения интереса и целесообразности происходит у них в течение нескольких десятков секунд в отличие от предыдущих поколений, когда оценка длилась минутами. Не признают криков, угроз и насилия; для них важнее внутренняя мотивация, чем внешняя. И важно, что живому общению они предпочитают виртуальное [4].

На наш взгляд, отсюда и особенности их речевого поведения. Они по-иному воспринимают языковую картину мира: через клиповость мышления, через ряд чередующихся картинок. Характеризуя особенности мышления, Д. Б. Эльконин отмечал, что процесс мышления может представляться рядом образов-картинок. Язык, по утверждению Л.С. Выготского, связан с мышлением. Поэтому, как нам думается, речь и мышление у современного подрастающего поколения не лучше и не хуже по сравнению с устоявшимися стандартами, оно просто иное. Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» [3, с. 5-36] подчеркивал взаимосвязь речи и мышления, говорил, что развивая речь, мы развиваем мышление, и в то же время, развивая мышление, мы развиваем речь. В современном дошкольном образовании развитие речи рассматривается в качестве основ воспитания.

Как же нам добиться более совершенной речи детей старшего дошкольного возраста? Для этого необходимо создать необходимые условия. И одним из основных условий в настоящее время является мотивация при обучении.

При анализе психолого-педагогической литературы (С.Л. Рубинштейн, А. Маслоу (пирамида потребностей), В.Г. Асеев) нами выявлены следующие составляющие относительно развития связной речи: «мотивация», «мотив», «познавательная мотивация». Применительно к терминам «мотивация» и «мотив» отметим, что «мотив» – это желаемый результат (цель), «мотивация» – это процесс, призыв к действию. «Познавательная мотивация» – это система мотивов, побуждающих детей к учебной деятельности, в данном случае касательно нашей темы к занятиям по развитию связной речи.

Г.И. Щукина источниками познавательной активности, считает: «содержание учебного материала, учебная деятельность, резервы личности ученика и учителя. Формами проявления познавательной активности являются: активная мыслительная деятельность учащихся, положительная эмоциональная обстановка на занятии».

Отметим, что у всех ученых основа «познавательной мотивации» – это интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности. Составляющими познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста являются: - личностно значимая деятельность, организованная с применением на занятиях специальных приемов и методов обучения, постановка и осознание цели (мотив-цель); - поэтапная и конечная оценка деятельности (наглядная цель); - условия соревнования, творческие задания, игры по правилам, самостоятельность, предоставляемая детям на занятиях и в нерегламентируемой деятельности; - показ конечного результата деятельности (взаимоконтроль, взаимооценка и самоконтроль, самооценка).

Э.А. Баранова считает, что познавательная мотивация наиболее активно проявляется у детей в старшем дошкольном возрасте. В это время улучшаются восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. Дети способны увлекаться делом, которое вызывает у них интерес. Они готовы заниматься поиском решений познавательных задач [1, с. 1-3].

Ученые обращают внимание на воображение дошкольников, с помощью которого можно влиять на их мотивацию. Детям старшего дошкольного возраста нравится фантазировать. В результате такого психического процесса развивается память, мышление, улучшается эмоциональное самочувствие. Одним из важных условий развития воображения, является игра. Через игру легко развивается внимание и память. А у старших дошкольников в этом процессе развивается познавательная мотивация.

Л.И. Божович выявила, что все познавательные процессы у детей происходят именно во время игры, так как игра в этом возрасте является ведущим видом деятельности. Чем ребенок становится старше, тем больше меняется его мотивация. Если 5 лет для ребенка игра – средство общения с друзьями, то к 7 годам игра – источник познания нового [2, с. 76-80]. Точка

зрения Л.И. Божович помогает нам более детально вникнуть в изучение интересующей нас темы: развитие связной речи и познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста в условиях игры.

Познавательная мотивация детей старшего дошкольного возраста проявляется абсолютно во всех видах деятельности. Но ведущим видом деятельности у детей является игра. И именно через нее дети наиболее глубоко проникают в окружающий их мир и познают его. Исходя из этих позиций мы рассмотрим развитие связной речи через познавательную мотивацию детей старшего дошкольного возраста в условиях игровой деятельности.

Наша работа с детьми старшего дошкольного возраста (20 детей 5-6 лет) проходила на базе ГУО «Санаторный детский сад № 13 г. Мозыря» (Республика Беларусь). Нами была разработана дидактическая модель обучения рассказыванию. В дидактическую модель обучения включили: целевой компонент (образовательная задача), содержательно-процессуальный компонент (образовательный процесс) и компонент оценки результата обучения (образовательный результат). В работе использовались игровые технологии. Под педагогической технологией понимаем набор операций по конструированию, формированию и контролю знаний, умений, навыков и отношений в соответствии с поставленными целями [5, с. 17]. Под игровыми мотивационными установками понимаем использование игровых технологий с включением соревновательных моментов (кто быстрее, кого наградим и т.д.) для повышения интереса к обучению. Они содействуют формированию интереса и развитию мотивации и инициативы.

Основные игровые мотивационные установки при обучении рассказыванию следующие: 1) *сюжетно-ролевые установки* (при составлении рассказа-описания по мнемотаблице («Мы журналисты»); 2) *соревновательные элементы* («Кто быстрее?», «Найди ошибку»); 3) *награды и поощрения* (медали и грамоты за отличную работу) и другие.

Работа в соответствии с моделью обучения рассказыванию включала весь спектр деятельности по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста содержательно-процессуального компонента из учебной программы. Использовались словесные и наглядные методы и приемы; различные формы организации образовательного процесса (экскурсии, беседы, дидактические игры) как во время занятий, так и во время нерегламентированной деятельности. В обучении составлению рассказов-описаний и повествований разных видов использовали такие приемы, как план рассказа и моделирование (мнемотаблица); были использованы игровые технологии лэпбук и отдельные технологии по вопросам развития связной речи Воскобовича («Сказочные лабиринты игры», «Кораблик «Брызг-брызг» и «Игровизор»).

Подготовлены дидактические игры, направленные на развитие связной речи по разделам (словарь, грамматический строй речи). При работе над фразеологией к знакомым детям фразеологическим оборотам брали те, у которых продолжение не всем известно: «Век живи, век учись – *дураком помрешь*»; «Дуракам закон не писан**,** *если писан – то не читан, если читан – то не понят, если понят – то не так*»; «Ни рыба, ни мясо – *ни кафтан, ни*

ряса»; «Не всё коту масленица – *будет и Великий пост*». При работе учитывалось и развитие мотивационной сферы. Для работы над порождением смысла высказывания дети сочиняли сказки. Педагог сочиняет текст и использует помощь детей, где это доступно их творчеству. На этом этапе помогали детям снять с себя зажатость, им предоставлялась возможность актуализировать свои знания.

При развитии словаря использовали прием ассоциаций, который заключается в том, что детям называется слово, которое, как камень, брошенный в воду, вызывает волны. так и в воображении детей появлялись различные ассоциации. Например, м*оре – синее, хлеб – кушать*. При этом у детей за словом закреплялся образ. В другой игре назывались два слова, между которыми из-за смысловой отдаленности нет связи: *щётка – сковородка*. Дети должны придумать события, которые соединяют эти слова. Для развития воображения использовали прием «Если бы...». Рассказ начинает воспитатель: «Если бы я был (учителем, то…). Дети сочиняют по воображаемой ситуации. Детям даётся ряд слов из сказки и предлагается сочинить свою сказку.

При составлении описательных текстов о кукле использовали приём моделирования составления описательных рассказов Т. А. Ткаченко. Мнемотаблицы имели следующий порядок: 1) название объекта; 2) цвет; 3) основные части объекта; 4) форма и величина; 5) материал, из которого изготовлен объект; 6) действия с объектом и отношение к нему. При этом использовалась и технология *лэпбук*. При оценке проведенной работы по развитию связной речи установлено, что динамика роста высокого уровня составила 5%.

Таким образом, можно констатировать, что обучение рассказыванию и в целом развитие связной речи, и развитие познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста успешно осуществляется в условиях специально разработанных и подобранных дидактических игр и упражнений.

Список использованной литературы:

1. Баранова Э.А. Исследование познавательного интереса в структуре общей способности у дошкольников и младших школьников // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3. – С. 1 – 3. – Режим доступа: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/491/467?locale=ru_RU (дата обращения: 14.10.2025).

2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб : Питер, 2008. – 400 с. – Режим доступа: https://umnazia.ru/blog/all-articles/deti-pokolenija-alfa-kak-ih-vospityvat (дата обращения: 27.07.2025)

3. Выготский Л.С. Мышление и речь.– М.: Педагогика, 1982. – С. 5-36. Режим доступа: https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf (дата обращения: 03.05.2025).

4. Дети поколения альфа: как их воспитывать? – Режим доступа: https://umnazia.ru/blog/all-articles/deti-pokolenija-alfa-kak-ih-vospityvat (дата обращения: 15.10.2025)

5. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий . – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.

©Ахраменко П.Е., 2026-01
©Журба А.Ф., 2026-01

УДК 376.37

Бурнина В.Г. (Burnina V.G.)
учитель-дефектолог
ГУО «Средняя школа № 32
им. Т.Г. Ларионовой г. Гродно»
Беларусь, г. Гродно

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE PROCESS OF SOUND REPRODUCTION CORRECTION

Аннотация: в статье раскрывается важность формирования пространственных представлений у младших школьников, как основа для развития всех высших психических функций. Предлагается комплекс упражнений, который направлен на формирование пространственных представлений и автоматизацию звуков.

Ключевые слова: пространственные представления, младшие школьники, звукопроизношение.

Abstract: This article highlights the significance of developing spatial representation in primary school pupils as a foundation for the growth of all higher mental functions. It proposes a series of exercises aimed at fostering spatial representation and the automation of speech sounds.

Keywords: spatial representations, primary school pupils, sound pronunciation.

Пространственные представления – это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях, величине, форме, относительном расположении объектов. Полноценное развитие пространственных представлений играет значительную роль в формировании и осуществлении всех высших психических функций. Успешное развитие речи, чтения и письма, счётных операций, конструктивного мышления также основывается на данных представлениях.

Существует три вида пространства: внутренне пространство, внешнее пространство и квазипространство. Внутреннее пространство формируется самое первое, представляет собой восприятие собственного тела. Внешнее пространство надстраивается над внутренним, формируется при помощи различных органов чувств, в результате появляется способность определять пространственное положение объектов относительно собственного тела и

относительно друг друга. Квазипространство - это уже отражение пространства в речи.

Пространственные представления – это сложная психическая структура, обеспечивающая такие функции, как ориентация в схеме собственного тела, окружающем пространстве, понимание логико-грамматических конструкций, правильное употребление предлогов, согласование слов в предложении, чувство ритма и времени, математические способности.

Младший школьный возраст является наиболее подходящим для развития пространственных представлений, так как в этом периоде преобладает наглядно-образное мышление. В младшем школьном возрасте ребёнок учится ориентироваться в пространстве языка, понимать сложные логико-грамматические конструкции (квазипространственные). Как известно, освоение ориентаций в квазипространстве является заключительным этапом в формировании пространственных представлений.

По мнению Е.Ю. Медведевой, многие пространственные понятия (вверху, внизу, спереди, сзади), понимание наречий, предлогов, обозначающих пространственные отношения (под, около, над), дети способны освоить только в ходе специального обучения [2]. Пространственные представления важны для освоения любого вида деятельности в процессе обучения, ориентировка в пространстве является важным условием усвоения знаний и умений. Уровень актуального интеллектуального развития напрямую зависит от уровня развития пространственных представлений, в том числе и квазипространственных [3].

Результаты обследования показывают, что учащиеся младшего школьного возраста недостаточно уверенно ориентируются в схеме собственного тела, не в полной мере владеют понятиями «лево-право». Обучающиеся не используют предлоги или используют их неверно, затрудняются ответить, «что находится в верхнем левом углу», «что находится в правом нижнем углу», «что находится над – под предметом». Испытывают трудности при ориентировке на плоскости, плохо ориентируются на тетрадном листе. При анализе письменных работ обучающихся присутствуют трудности с оформлением (не соблюдение пропуска линеек или клеток между работами, отступ красной строки, оформление работы в два-три столбика, соблюдение полей). Также присутствует неправильное расположение записи на листе, трудности в соотнесении букв и линий тетради, смешение оптически сходных букв, зеркальное написание букв, при подчёркивании букв в слове или слов в предложении обучающиеся выполняют это не слева направо, а действуют хаотично. У учащихся имеются трудности в счётных операциях, в написании цифр, освоении мер, длины, сравнения. Трудно правильно расположить изображение на листе, выбрать правильные пропорции. При чтении путают схожие буквы, допускают пропуск строк, суженный круг различимого пространства строчек, что затрудняет переход к беглому чтению.

Изучив опыт исследователей по данному вопросу, коррекционный процесс должен строиться методически правильно, последовательно, поэтапно и с постепенным усложнением. В научной литературе выделяют несколько этапов работы над формированием пространственных представлений: обучение

ориентировке в схеме собственного тела; обучение ориентировке в окружающем пространстве; обучение восприятию пространственных отношений между предметами; обучение ориентировке на плоскости; вербализация пространственных представлений.

Все этапы в процессе развития в определённой степени пересекаются между собой во времени, чем прочнее и качественнее сформированы элементы на низшем уровне, тем более основательно будут формироваться элементы высшего уровня. Важной предпосылкой для формирования и развития пространственных представлений является накопление знаний и опыта об окружающем мире, т.к. познание пространства расширяется при накоплении жизненного опыта и знаний о предметах окружения [4].

Первоначально идёт освоение ориентировки в схеме собственного тела. На данном этапе формируются знания о расположении отдельных частей своего тела, освоение правой и левой сторон, которые являются базой для ориентировки уже на другом человеке, предмете. Следующие умения помогают овладеть ориентировкой в пространстве и необходимы для распознавания пространственных отношений между предметами. Активное применение освоенных навыков в окружающем пространстве применяется для ориентации на плоскости (на листе бумаги, в тетради). Вербализация пространственных представлений, употребление предлогов, обозначающих представления об относительном расположении объектов, как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу появляются в речи позднее. Самым сложным этапом является освоение квазипространственных представлений.

У учащихся с речевыми нарушениями часто снижена познавательная активность, повышена отвлекаемость и утомляемость, а некоторые задания для них являются скучными и однообразными. Именно по этой причине перед учителем-дефектологом стоит актуальный вопрос поиска и применения различных игр и упражнений, которые отмечались бы качественно новым подходом в коррекции имеющихся у учащихся трудностей. Различные по степени сложности упражнения и задания помогут превратить процесс обучения в интересную игру. В связи с этим возникла необходимость создания авторского комплекса дидактического материала по формированию у учащихся пространственных представлений в процессе коррекции звукопроизношения.

Разработанный комплекс упражнений направлен на формирование пространственных представлений и автоматизацию звукопроизношения. Задания выстроены согласно структуре формирования пространственных представлений. На каждый этап разработаны соответствующие упражнения и задания, которые направлены на формирование у учащихся определённых умений и закрепление навыка правильного использования пространственных понятий в речи. Подбор заданий также соответствует поэтапному процессу коррекции звукопроизношения: акустико-артикуляционная характеристика звука по специальной схеме, артикуляционная гимнастика, изолированное произношение звука, автоматизация звука в слогах, автоматизация в словах, в словосочетаниях, в предложениях, в текстах, в скороговорках, в чистоговорках, в самостоятельной речи. Артикуляционная гимнастика представлена в виде

лабиринта, где обучающийся должен согласно стрелкам пройти его, называя направления своего движения. Изолированное произношение звука представлено нейродорожками для обеих рук. Автоматизация звука в слогах представлена чтением зашифрованных слогов при нажимании на «пуговицы» обеими руками и заданием «Спина».

На этапе коррекционно-педагогического процесса, направленного на развитие у учащихся умения ориентироваться в схеме собственного тела используются такие задания, как «Татуировки», «Фото на память», «Спина», «Тело человека». В задании «Татуировки» необходимо назвать слова-картинки, которые изображены на левой руке, потом на правой руке. «Фото на память» представляет с собой задание, где учащийся определяет левую и правую сторону, изображённых персонажей на «фото». В заданиях «Спина», «Тело человека» ребёнок называет слог или картинку, соответствующую определённым «точкам» (вначале на спине, потом на теле ребёнка), к которым дотрагивается педагог [1]. На начальном этапе ребёнку предлагается плакат с изображением человека спиной. В данном случае понятие «лево-право» идентично со схемой собственного тела. Ребёнок знакомится с телесными «точками» на спине, руках, ногах и т.д., учится соотносить их с изображением на плакате. В процессе выполнения, некоторым детям, сложно соотнести тактильное прикосновение с плакатом. Очень часто они путают «точки» на плечах с «точками» на грудном отделе, грудной отдел с поясничным отделом, а также лево-право. На последующих этапах можно включать в работу плакат с изображением человека лицом. В данном случае необходимо мысленно представить себя в другом пространственном положении. Особенно трудно детям даётся определение правых и левых частей тела. Проводится работа по объяснению того, что «лево-право» в данном случае имеет зеркальное отображение. На данном этапе совершенствуется умение детей ориентироваться «на себе», обозначать в речи пространственное расположение частей своего тела, развивать умение определять стороны стоящего впереди и напротив, активно использовать в речи термины «слева-справа».

На этапе, направленном на развитие у учащихся умения ориентироваться в пространстве, применяются такие задания, как «Корректурная проба», «Кто на кого смотрит?», «Кто с кем дружит?», «Что слева, справа, между?». При помощи условных обозначений (стрелок-указателей), маршрутов и схем учащиеся учатся находить направление движения различных объектов и отражать в речи их расположение между собой, верно употреблять пространственные понятия: слева, справа, вверху, внизу.

Формирование у обучающихся умения определять пространственное положение объектов относительно собственного тела и относительно друг друга, реализуется через задания: «Под кустом», «На лестнице», «Под скамейкой», «На ступеньках», «Над мостом», «Башенки», «За роялем», «За забором» и т.д. При выполнении данных заданий учащиеся закрепляют правильное использование предлогов «в», «на», «над», «под», «между», «за», «перед» и т.д., словесно учатся обозначать пространственные представления, используя названия предлогов, пространственных понятий.

Развитие у учащихся умения ориентироваться на плоскости, обеспечивается следующими заданиями: «Лабиринты», «Найди выход», «Лабиринт пословиц и поговорок», «Что сфотографировал фотограф?», «У кого какая игрушка?», «Найди одинаковые предметы слева и справа», «Найди одинаковые предметы вверху и внизу», «Найди одинаковые картинки в верхнем левом углу, в верхнем правом углу, в нижнем левом углу, в нижнем правом углу». В результате учащиеся овладевают навыками правильной ориентации на плоскости. Учатся находить точку, строчку, столбец по описанию их места (правый-левый нижний угол, правый-левый верхний угол). Определять расположение предметов в определенном направлении: слева (направо), справа (налево), снизу (вверх), сверху (вниз) и использовать пространственные предлоги и понятия в речи.

Заключительный этап коррекционно-педагогического процесса направлен на формирование у обучающихся навыка правильного использования пространственных понятий в речи, который обеспечивается следующими заданиями: составить предложения по картинкам, рассказы по сюжетным картинкам, дополнить предложения предлогами, отгадать ребусы. В результате обучающиеся научаются правильно использовать в самостоятельной речи предлоги, пространственные понятия.

Для формирования навыков письменной речи необходимо понимать пространственную последовательность звуков и слогов в слове, а также слов во фразе. Следовательно, применение различного рода упражнений на коррекционных занятиях, которые направлены на уточнение пространственных представлений, способствуют развитию звукобуквенного, слогового и морфемного анализа слов и грамматического строя речи. Поэтому гармоничное развитие ребёнка невозможно без формирования у него способности к ориентировке в пространстве.

На каждом занятии с обучающимися помимо работы над правильным произношением нарушенного звука происходит знакомство или закрепление пространственных понятий. У детей с речевыми нарушениями часто нарушена познавательная активность, они быстро утомляются, отвлекаются. Использование данного рода заданий позволяет разнообразить процесс обучения, а сложные и порой однообразные задания превратить в увлекательную игру. Заинтересованность детей на занятиях повышается, стимулируется познавательная активность, тем самым повышается эффективность коррекционного процесса по формированию пространственных представлений и автоматизации звуков в речи.

Своевременная коррекция имеющихся нарушений пространственных представлений избавит ребёнка от многочисленных сложностей в учебном процессе, как на начальном этапе обучения, так и в старшей школе при изучении более сложных дисциплин.

Список использованных источников

1. Бурнина В.Г. Развитие пространственных представлений у учащихся младшего школьного возраста на коррекционных занятиях

посредством применения многофункционального дидактического пособия // Вестник Международного института науки и инновации. - 2023. - № 23. – С. 156-158.

2. Медведева Е.Ю., Новикова Н.Н. Оценка уровня сформированности пространственных представлений старших дошкольников с нормой речевого развития и с общим недоразвитием речи // ПНиО. – 2018. –№2– С. 147-151.

3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Формирование пространственных представлений у дошкольников и младших школьников // Москва: Психология. – 2000 – 5 – С. 34-48 .

4. Фотекова Т. А. Нейропсихологические методы в изучении возрастных особенностей пространственных представлений . // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2013. – №3. – С. 63-73.

©Бурнина В.Г., 2026-01

УДК 376.42

Буровая А.Б. (Burovaya A.B.), магистрант
Юревич С.Н. (Yurevich S.N.), канд. пед. наук, доцент,
«МГТУ им. Г. И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

СЕМЬЯ И ЕЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПАРТНЕРЫ КАК РЕСУРС КОРРЕКЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

FAMILY AND ITS SOCIAL PARTNERS AS A RESOURCE FOR CORRECTIONAL SUPPORT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Аннотация: в статье рассматривается потенциал семьи и ее социальных партнеров как ключевого ресурса коррекционного сопровождения детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС). Показано, что устойчивые результаты помощи достигаются при согласовании целей и методов работы всех участников сопровождения: родителей, образовательной организации, специалистов психолого-педагогического профиля, учреждений здравоохранения, социальных служб и некоммерческого сектора. Предложена модель межведомственного взаимодействия, ориентированная на индивидуальные образовательные потребности ребенка, поддержку родительской компетентности и создание единого развивающего пространства «семья – школа – сообщество». Приведены практические рекомендации по организации партнерства и оценке эффективности сопровождения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, младший школьный возраст, коррекционное сопровождение, семья, социальное партнерство, межведомственное взаимодействие, инклюзия.

Abstract: the paper examines the potential of the family and its social partners as a key resource for correctional support of primary school children with autism spectrum disorder (ASD). Sustainable outcomes are shown to emerge when goals and methods are coordinated across all stakeholders involved in support: parents, schools, psychological and pedagogical specialists, healthcare services, social welfare agencies, and non-profit organizations. A model of interagency collaboration is proposed, focusing on individual educational needs, parental competence development, and a unified developmental environment across home, school, and community. Practical guidelines for building partnerships and evaluating support effectiveness are provided.

Keywords: autism spectrum disorder, primary school age, correctional support, family, social partnership, interagency collaboration, inclusion.

Переход ребенка с расстройством аутистического спектра в начальную школу — это период, когда интенсивно усложняются требования к коммуникации, произвольной регуляции поведения, учебной мотивации и самостоятельности. При этом особенности социального взаимодействия, сенсорной переработки, гибкости мышления и эмоциональной саморегуляции у детей с РАС могут приводить к трудностям включения в класс, устойчивым проблемам поведения и снижению доступности образовательного материала. В таких условиях коррекционное сопровождение перестает быть задачей исключительно специалистов: оно требует согласованных усилий семьи и целого круга социальных партнеров, способных дополнять и усиливать друг друга [7].

Семья является первичной средой развития ребенка и одновременно главным носителем информации о его сильных сторонах, трудностях и эффективных стратегиях поддержки. Именно родители формируют повседневные рутины, подкрепляют навыки, обеспечивают стабильность и перенос освоенных умений в естественные условия. Однако высокая нагрузка, эмоциональное выгорание и дефицит профессиональной помощи могут снижать ресурс семьи, что отражается на динамике коррекционной работы и качестве жизни [2]. Поэтому актуальной становится организация социального партнерства, ориентированного на поддержку семьи и создание единой системы сопровождения «ребенок – родители – школа – специалисты – сообщество» [9].

Цель статьи — обосновать значимость семьи и ее социальных партнеров как ресурса коррекционного сопровождения детей младшего школьного возраста с РАС и предложить практико-ориентированную модель взаимодействия.

Задачи:

1) раскрыть функции семьи в сопровождении и факторы ее ресурсности;

2) охарактеризовать круг социальных партнеров и их вклад в сопровождение ребенка;

3) описать механизм межведомственной координации и критерии эффективности.

Прежде всего, рассмотрим семью как ресурс сопровождения, а именно функции и условия ресурсности семьи.

Ресурсность семьи в коррекционном сопровождении проявляется в способности поддерживать развитие ребенка в повседневной жизни, сохраняя устойчивость и готовность к сотрудничеству со специалистами. В практическом плане это выражается в соблюдении структурированного режима, использовании визуальных опор, последовательном формировании навыков коммуникации и самообслуживания, а также в развитии учебной самостоятельности. По мнению исследователей, для детей с РАС критичны предсказуемость и понятность требований, что делает семейные рутины важнейшим инструментом генерализации навыков [10].

Одновременно семья может испытывать дефицит знаний о поведенческих стратегиях, трудности принятия диагноза, ограниченность времени и финансовых ресурсов. Риск эмоционального выгорания родителей усиливается при отсутствии поддержки со стороны образовательной организации и социальных служб, а также при неоднозначном опыте взаимодействия с медицинскими структурами [3]. Следовательно, задача сопровождения состоит не только в коррекции трудностей ребенка, но и в укреплении родительской компетентности и психологической устойчивости семьи.

Ключевыми условиями ресурсности семьи можно считать:

а) информированность и доступ к доказательным практикам обучения и коррекции;

б) партнерские отношения со школой (прозрачные договоренности, уважение к опыту родителей, совместное планирование);

в) возможность получить психологическую помощь и поддержку в кризисные периоды;

г) наличие «социального капитала» — поддерживающей сети родственников, групп взаимопомощи и организаций сообщества [1].

Заметный вклад в коррекционное сопровождение детей с РАС осуществляют социальные партнеры семьи. Под социальными партнерами семьи в контексте сопровождения детей с РАС целесообразно понимать организации и специалистов, которые предоставляют образовательные, коррекционные, медицинские, социальные и досуговые услуги и включаются в решение задач развития ребенка. К ним относятся: образовательная организация (классный руководитель, тьютор, педагог-психолог, учитель-дефектолог, логопед), психолого-педагогические центры (ППМС), учреждения здравоохранения (невролог, психиатр, педиатр), социальные службы, НКО и родительские сообщества, а также учреждения дополнительного образования и спорта, готовые к инклюзивным практикам [7].

Школа выступает центральной площадкой координации: именно здесь определяются образовательные результаты, формируется адаптированная образовательная программа, организуются условия (структура урока, визуальная поддержка, зонирование пространства, тьюторское сопровождение), выстраивается профилактика нежелательного поведения и развитие академических навыков [5]. Для эффективности важно, чтобы школьная

команда работала по согласованному плану и регулярно обменивалась наблюдениями с семьей.

Здравоохранение обеспечивает диагностическую и лечебную составляющую, в том числе оценку сопутствующих состояний (тревожность, нарушения сна, эпилептиформная активность и др.), что напрямую влияет на обучаемость и поведение. Социальные службы и НКО помогают семье получать консультации, юридическую поддержку, доступ к реабилитационным программам и «передышке» для родителей, снижая риск истощения ресурса семьи [6]. Дополнительное образование создает условия для социализации и формирования интересов ребенка, что поддерживает его мотивацию и качество жизни [11].

Предлагаемая нами модель социального партнерства «семья – школа – сообщество» строится на принципах межведомственной координации, непрерывности сопровождения и персонализации помощи. Ее ядром является индивидуальный маршрут сопровождения, который разрабатывается совместно школьной командой и семьей и включает: цели (учебные и жизненные), перечень поддерживающих технологий, распределение ролей, график мониторинга и критерии оценки результата [8].

Практический механизм взаимодействия может включать следующие элементы:

1) стартовую командную встречу (семья + школа + внешние специалисты при необходимости) с согласованием приоритетов;

2) «единый протокол поддержки» — краткий документ с описанием эффективных подходов (визуальные подсказки, правила коммуникации, стратегии предупреждения сенсорной перегрузки);

3) регулярные короткие коммуникации (дневник наблюдений/цифровой журнал) и плановые консилиумы 1 раз в 4–6 недель;

4) программы обучения родителей (психопросвещение, тренинг навыков общения и управления поведением);

5) включение партнеров сообщества (кружки, спортивные секции, НКО) с подготовкой персонала к инклюзивному взаимодействию [4].

Отдельного внимания требует этика взаимодействия. В партнерской модели семья рассматривается не как «объект инструктажа», а как равноправный участник принятия решений. Это означает уважение к семейным ценностям, прозрачность рекомендаций, отказ от оценочной риторики, а также доступность информации (простые памятки, визуальные схемы, примеры домашних заданий) [2, с. 45].

Важным в нашем исследовании является вопрос оценки эффективности социального партнерства в сопровождении. Оценка эффективности сопровождения должна быть многоуровневой и учитывать, как динамику ребенка, так и состояние семьи и качество межведомственного взаимодействия. В качестве индикаторов по линии ребенка могут использоваться: а) рост учебной самостоятельности (выполнение инструкций, завершение задания, перенос навыков); б) улучшение коммуникации (инициирование просьб, использование альтернативной коммуникации, участие в диалоге); в) снижение

частоты и интенсивности проблемного поведения; г) расширение участия в школьной и внеурочной жизни [9].

По линии семьи целесообразно отслеживать: уровень родительской самоэффективности, удовлетворенность взаимодействием со школой, доступность поддержки, признаки эмоционального истощения и потребность в «передышке». По линии партнерства — регулярность коммуникаций, выполнение договоренностей, согласованность рекомендаций разных специалистов, скорость реагирования на трудности, наличие единого плана и актуальных документов (маршрут сопровождения, протокол поддержки) [1].

Для мониторинга могут применяться простые шкалы наблюдения, чек-листы поведения и навыков, анкетирование родителей и педагогов, а также анализ учебных достижений и посещаемости. Важно, чтобы оценка не превращалась в формальную отчетность: она должна служить основанием для корректировки маршрута сопровождения и распределения ресурсов [8].

Обобщая результаты исследования, дадим некоторые практические рекомендации по развитию партнерства в системе «семья – школа – сообщество»**.**

1. На старте обучения в начальной школе целесообразно провести «адаптационную диагностику» в естественных условиях: наблюдение на уроке, оценка триггеров сенсорной перегрузки, анализ коммуникационных потребностей, определение предпочтительных стимулов и интересов ребенка. Результаты фиксируются в кратком профиле ученика и обсуждаются с родителями [10].

2. Школьной команде рекомендуется использовать единые понятные правила и визуальные опоры (расписание, алгоритмы действий, «социальные истории»), а также согласованные способы подкрепления. Если специалисты дают противоречивые рекомендации, семья быстро теряет доверие, поэтому необходим единый план и координатор сопровождения (часто эту роль берет тьютор или педагог-психолог) [5].

3. Для укрепления ресурсности семьи важно организовать регулярное психопросвещение: краткие консультации после мониторинговых встреч, памятки «что делать дома», разбор типичных ситуаций (сбор в школу, выполнение домашнего задания, общение со сверстниками). Эффективной формой становятся группы поддержки родителей, которые могут быть организованы совместно со школьным психологом и НКО [6].

4. Социальным партнерам (кружки, секции, учреждения культуры) необходима минимальная подготовка к взаимодействию с детьми с РАС: понимание принципов предсказуемости, коммуникационной поддержки, снижения сенсорной нагрузки, а также использование простых визуальных подсказок. Школа может выступать посредником, предоставляя партнерам краткий «паспорт поддержки» и контакт координатора [11].

Семья и ее социальные партнеры образуют интегрированный ресурс коррекционного сопровождения детей младшего школьного возраста с РАС. Наиболее устойчивые результаты достигаются при межведомственной координации, наличии единого маршрута сопровождения и регулярном

мониторинге динамики ребенка и состояния семьи. Партнерская модель взаимодействия позволяет не только повысить эффективность коррекционной работы, но и улучшить качество жизни семьи, расширяя возможности ребенка для включения в образовательное и социальное пространство [7].

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 1. – С. 136–145.

2. Богдашина О. Аутизм и сенсорные нарушения: практическое руководство для родителей и специалистов / пер. с англ. – М.: Теревинф, 2019. – 224 с.

3. Бочарова Е.Е. Психологическая поддержка семьи ребенка с расстройствами аутистического спектра // Вестник практической психологии образования. – 2021. – № 2. – С. 52–60.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

5. Зыкова О.В., Лебедева Н.А. Организация тьюторского сопровождения обучающихся с РАС в начальной школе // Инклюзивное образование. – 2020. – № 3. – С. 19–27.

6. Кузьмина Н.Н. Межведомственное взаимодействие в сопровождении детей с ОВЗ: модели и технологии // Социальная работа. – 2019. – № 6. – С. 34–41.

7. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 2018. – 256 с.

8. Малютина Т.В. Индивидуальный маршрут психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС: методические рекомендации. – Курск: КГУ, 2022. – 44 с.

9. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://publication.pravo.gov.ru (дата обращения: 16.02.2026).

10. Schopler E., Mesibov G.B. (eds.). Autism in Adolescents and Adults. – New York: Plenum Press, 1983. – 389 p.

11. Odom S.L., Collet-Klingenberg L., Rogers S.J., Hatton D.D. Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders // Preventing School Failure. – 2010. – Vol. 54, No. 4. – P. 275–282.

12. Zwaigenbaum L., Brian J., Ip A. Early detection for autism spectrum disorder in young children // Paediatrics & Child Health. – 2019. – Vol. 24, No. 7. – P. 424–432.

© Буровая А.Б., 2026-01
© Юревич С.Н., 2026-01

УДК 373.21

Гаджибутаева Д.А. (Gadzhibutaeva D.A),
студент,
МГТУ им. Г. И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск,

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО

ORGANIZATION OF CORRECTIVE WORK AND INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOLS

Аннотация: Статья посвящена анализу системы коррекционной помощи и инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации (ДОО). В работе рассматривается необходимость интеграции традиционных коррекционных подходов с принципами инклюзии для создания единой развивающей среды, обеспечивающей равные образовательные возможности для детей с особыми образовательными потребностями. Особое внимание уделяется организационно-педагогическим условиям реализации инклюзивной практики, включая вопросы адаптации образовательной программы, создания специальной предметно-пространственной среды, организации психолого-педагогического сопровождения и подготовки педагогического коллектива.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционная работа, дошкольная образовательная организация, дети с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогическое сопровождение, адаптированная образовательная программа, развивающая среда.

Abstract: This article analyzes the system of special assistance and inclusive education in a preschool educational institution (PEI). It examines the need to integrate traditional special assistance approaches with inclusion principles to create a unified developmental environment that ensures equal educational opportunities for children with special educational needs. Particular attention is paid to the organizational and pedagogical conditions for implementing inclusive practices, including adapting the educational program, creating a specialized subject-spatial environment, organizing psychological and pedagogical support, and training the teaching staff.

***Keywords*:** inclusive education, special assistance, preschool educational institution, children with special educational needs, psychological and pedagogical support, adapted educational program, developmental environment.

В последние годы как в Российской Федерации, так и за её пределами наблюдается устойчивый рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным международных исследований, более 500 миллионов человек во всём мире имеют инвалидность вследствие различных психических, физических или сенсорных нарушений. Статистика Министерства труда свидетельствует о том, что ежегодно в России фиксируется увеличение числа

детей с ограниченными возможностями здоровья на 15–25 тысяч человек. Эти процессы способствовали смещению акцента с сугубо медицинского подхода к пониманию инвалидности в сторону социальной трактовки этой категории, что обусловило необходимость переосмысления государственной политики в пользу профилактики инвалидизации и создания условий для социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Это предполагает не только учёт особенностей данной группы граждан, но и поддержку реализации их потенциала во всех сферах общественной жизни, включая систему образования.

Федеральное законодательство («Об образовании в Российской Федерации») закрепляет принцип адаптации образовательной системы к уровню развития и особенностям подготовки обучающихся. Кроме того, данный нормативный акт гарантирует право граждан с отклонениями в развитии на получение образования и возлагает на государство обязанность по обеспечению соответствующих условий для их обучения, компенсации нарушений развития и успешной социальной адаптации посредством применения специальных педагогических методик.

Профессиональное сообщество активно обсуждает широкий спектр вопросов внедрения инклюзивного образования. Так, Е.Л. Никитина подчёркивает актуальность воспитания детей с особыми образовательными потребностями ввиду заметного прироста среди них лиц с различными формами нарушений здоровья; это создаёт новые вызовы для отечественной педагогики [2]. В условиях современных приоритетов именно инклюзивное образование приобретает ключевое значение при работе с детьми данной категории: эта модель подразумевает трансформацию учебной среды под требования учащихся с ограниченными возможностями здоровья и организацию адресной поддержки их образовательного процесса наряду со сверстниками без ограничений по здоровью.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, для детей с ОВЗ должны быть созданы «условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов» [5].

Инклюзия как особая философия отвечает потребностям образования, раскрывает и развивает индивидуальные способности, поддерживает и придает уверенности, способствует хорошей адаптации, социализации, самореализации, приобретению особенно нетипичного (коммуникативного, социального, психологического) опыта. В рамках инклюзии индивидуальные особенности и интеллектуальный и личностный потенциал учитываются, развиваются, переводятся в творческое русло и положительно оцениваются. Все это создает условия для проявления и последующей жизни нетипичного в обществе. Результатом внедрения такого образования является гармонично развитая личность, не дистанцирующаяся от общества и не чувствующая себя отчужденной, способная самостоятельно и полноценно жить в обществе.

По мнению А.В. Бонина, инклюзия - это более развитая, гуманная и эффективная система образования не только для «особых» детей, но и для детей с нормальным развитием» [3].

Дошкольная организация не только выполняет образовательные функции, но и является основной сферой жизни дошкольника. Важно помнить, что обучение в условиях педагогической инклюзии позволяет ребенку-инвалиду сохранять привычную среду в детском саду, а ранняя социализация благотворно влияет на формирование личности детей-инвалидов и их адаптацию в реальной жизни. Для детей с ограниченными возможностями очень важно быть ближе к своим сверстникам, но для этого коммуникационная среда, которую создают взрослые, должна быть построена определенным образом. Если ребенка с ОВЗ просто поместить в обычную группу, не помогая детям строить отношения, это не принесет пользы. В этом вопросе очень важна роль взрослого. Педагог привлекает детей к совместным играм и занятиям. При необходимости учитель объясняет детям, что люди разные и что это нормально. Важно показать индивидуальность каждого ребенка [1;4].

Тем не менее, реализация принципов инклюзивного образования выходит за пределы создания атмосферы принятия и вовлечения ребенка с особыми образовательными потребностями в коллектив сверстников. Для обеспечения всестороннего развития детей с ограниченными возможностями здоровья присутствие в группе должно сопровождаться дополнительной коррекционно-развивающей поддержкой. В образовательном процессе необходимо внедрение специализированных мероприятий, направленных на преодоление или минимизацию имеющихся затруднений в развитии. Инклюзия способствует формированию благоприятной социальной среды и принятию индивидуальных особенностей, тогда как коррекционно-развивающая работа обеспечивает педагогическую и психологическую помощь, способствующую восстановлению или развитию нарушенных навыков и функций.

Построение эффективной коррекционно-развивающей деятельности в дошкольных образовательных организациях требует системного управленческого подхода. От правильной организации этого процесса зависит не только уровень поддержки детей с особыми образовательными потребностями, но и формирование полноценной инклюзивной атмосферы во всём коллективе учреждения. Управление в данном случае выступает связующим звеном, позволяя преобразовать требования законодательства и педагогические концепции в регулярную повседневную практику сотрудников.

Базовым элементом такого процесса является стратегическое планирование, начинающееся с формирования общей установки на инклюзию среди всех участников образовательного процесса. Руководителю отводится инициирующая роль в формулировании миссии учреждения с акцентом на признание разнообразия и продвижение принципов равноправия. Эта идеология закрепляется как посредством утверждения внутренних нормативных документов, регулирующих организацию коррекционных мероприятий, так и через разработку адаптированных образовательных программ и индивидуальных маршрутов для воспитанников.

Адаптированные образовательные программы и индивидуальные учебные планы выступают основополагающими инструментами управления процессами, служа ориентирами для педагогов и специалистов — их задача не сводится к отчётности, а заключается в сопровождении каждого участника системы образования. По замечанию Т.Ю. Четвериковой реальная инклюзия невозможна без создания специально организованной среды: важно обеспечить не просто формальное включение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в группу сверстников, а интеграцию коррекционной составляющей во все аспекты педагогической деятельности [3]. Л.М. Шипицына подчёркивает решающее значение развивающей предметно-пространственной среды: она перестаёт быть лишь окружением — становясь фактором формирования социальных умений у ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и инструментом культурного освоения опыта [4].

Анализ научных исследований совместно с изучением практики дошкольного образования позволяет выделить ряд приоритетных организационно-педагогических условий для успешного внедрения коррекционной работы внутри инклюзивной среды:

1. Нормативно-правовое и методическое обеспечение. Формирование локальной нормативной базы, регулирующей деятельность дошкольных образовательных организаций по обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья, а также разработка адаптированных образовательных программ и индивидуальных маршрутов с учётом структуры нарушений развития и потенциала каждого ребёнка.

2. Кадровый ресурс и профессиональное развитие. Укомплектование штата профильными специалистами: учителем-логопедом, педагогом-психологом, дефектологом, тьютором — наряду с созданием системы постоянного повышения инклюзивной компетентности всех сотрудников посредством специализированных курсов, тренингов, семинаров и супервизии.

3. Междисциплинарное сотрудничество. Организация психолого-педагогического консилиума для коллективного планирования работы специалистов разных профилей; реализация совместного тематического планирования; регулярное совместное отслеживание успехов каждого ребёнка для согласованности коррекционной поддержки.

4. Пространственная организация среды обучения. Оборудование образовательного пространства таким образом, чтобы оно было доступным для всех воспитанников вне зависимости от особенностей развития: внедрение специализированных технических средств обучения и разнообразие дидактического обеспечения в соответствии с актуальными потребностями детей.

5. Психолого-педагогическая поддержка и системный мониторинг развития. Создание диагностической системы для оценки динамики личностных достижений ребёнка; регулярная корректировка индивидуальных траекторий на основе комплексной оценки познавательных умений, социально-коммуникативных навыков и эмоционального состояния воспитанников.

6. Сотрудничество с семьями обучающихся. Активное вовлечение родителей в процесс проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута их ребёнка; проведение работы по повышению информированности семьи о специфике коррекционного образования через обучение, консультирование и организацию мероприятий совместно с педагогическим коллективом.

Таким образом, успешная организация коррекционно-развивающей деятельности в условиях инклюзивной дошкольной среды невозможна без целостного подхода к управлению всеми аспектами процесса — только при комплексном выполнении указанных направлений инклюзия обретает реальное воплощение в повседневной практике дошкольного образования вместо формального декларирования принципов доступности обучения для всех детей независимо от особенностей их развития.

Механизм обеспечения равных образовательных возможностей и всестороннего развития каждого ребёнка, независимо от исходного уровня его способностей, заключается в создании инклюзивной среды, способствующей полноценному участию всех обучающихся в образовательном процессе. Перспективным направлением исследований является разработка практических методов междисциплинарного взаимодействия специалистов, а также формирование чётких критериев и стандартов для комплексной оценки эффективности инклюзивной образовательной среды.

Список использованной литературы:

1. Долгушина Н.А., Шестопалова А.Ю. Использование приёмов логоритмики в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Мир детства и образование: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С. 25-27.

2. Никитина Е.Л., Оралова Е.В. Особенности педагогического взаимодействия коррекционного учреждения и семьи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 250–252. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56532.htm

3. Четверикова Т.Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2023. - № 8 (52), – С. 226-242. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomeny-praktiki-inklyuzivnogo-obrazovaniya-mladshih-shkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.

4. Шипицына Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева – Санкт-Петербург : «Речь», 2023. - 240 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования - Москва : Центр педагогического образования, 2014. - 32 с.

© Гаджибутаева Д.А., 2026-01

УДК 376

Гришина Н.В. (Гришина Н.В.)
заместитель директора по УВР,
ГОУ ТО «Суворовская начальная школа»,
г. Суворов, Тульская область
Баранова Г.А. (Baranova G.A.)
канд. пед. наук, доцент,
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»,
Россия, г. Тула

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ (В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

INNOVATIVE METHODS AND TECHNIQUES IN **THE** ORGANIZATION **OF** CORRECTIONAL **AND** DEVELOPMENTAL EDUCATION **FOR VISUALLY** IMPAIRED STUDENTS (IN PRIMARY SCHOOL **SETTINGS**)

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные методы и приёмы организации коррекционно-развивающего обучения учащихся с нарушением зрения в условиях начальной школы. Обосновывается необходимость перехода от традиционных тифлопедагогических подходов к современным, личностно-ориентированным и технологичным методикам, учитывающим специфику зрительного восприятия и психофизического развития младших школьников. Подробно анализируются направления работы: развитие осязания и мелкой моторики, использование рельефно-графических пособий и цифровых тифлотехнологий, применение методов мультисенсорного обучения и адаптивной физической культуры. Особое внимание уделено созданию безбарьерной образовательной среды, междисциплинарному взаимодействию специалистов и психолого-педагогическому сопровождению семьи.

Ключевые слова: инновационные методы и приемы, коррекционно-развивающее обучение, учащихся с нарушением зрения, условия начальной школы.

Annotation. The article discusses innovative methods and techniques for organizing correctional and developmental education for visually impaired students in primary school settings. The necessity of transition from traditional typhlopedagogical approaches to modern, personality-oriented and technological methods that take into account the specifics of visual perception and psychophysical development of younger schoolchildren is substantiated. The directions of the work are analyzed in detail: the development of touch and fine motor skills, the use of relief-graphic aids and digital typhlotechnologies, the use of methods of multisensory learning and adaptive physical culture. Special attention is paid to the creation of a barrier-free educational environment, interdisciplinary interaction of specialists and psychological and pedagogical support for the family.

Keywords: innovative methods and techniques, correctional and developmental education, visually impaired students, primary school conditions.

Начальная школа является ключевым этапом в жизни каждого ребёнка, определяющим успешность его дальнейшего обучения и социализации. Для учащихся с нарушением зрения этот период сопряжён с особыми трудностями: ограниченный доступ к визуальной информации, замедленный темп усвоения материала, быстрая утомляемость и специфические особенности развития высших психических функций.

Коррекционно-развивающее обучение (КРО) в современной специальной (коррекционной) школе IV вида строится на принципах компенсации и коррекции вторичных отклонений. Однако классические методы тифлопедагогики, основанные на работе с рельефными изображениями и Брайлевским прибором, сегодня требуют существенного дополнения инновационными подходами. Внедрение новых технологий и методик позволяет сделать процесс обучения более эффективным, мотивирующим и соответствующим требованиям времени [2].

Актуальность темы обусловлена необходимостью обеспечения качественного образования для детей с ОВЗ в рамках инклюзивного пространства и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП).

Теоретико-методологические основы коррекционно-развивающего обучения.

В основе организации КРО лежат труды классиков отечественной дефектологии (Л.С. Выготский, М.И. Земцова, Л.И. Солнцева, В.П. Ермаков), а также современные исследования в области нейропсихологии и тифлопсихологии.

Ключевые принципы [3]:

1. Принцип полисенсорного восприятия: опора на сохранные анализаторы (осязание, слух) для компенсации нарушенного зрения.

2. Принцип деятельностного подхода: обучение через практическую деятельность, создание реальных ситуаций успеха.

3. Принцип здоровьесбережения: строгий контроль за зрительной нагрузкой, чередование видов деятельности, соблюдение санитарно-гигиенических норм освещения.

4. Принцип индивидуализации: учёт степени нарушения зрения (тотально слепые, слабовидящие), состояния здоровья и индивидуальных темпов развития.

Инновации в развитии осязательного восприятия и мелкой моторики.

Осязание — ведущий канал получения информации об окружающем мире для слепого ребёнка. Традиционные методы лепки и конструирования сегодня обогащаются новыми технологиями.

Использование 3D-моделирования. Внедрение 3D-ручек в учебный процесс позволяет учащимся создавать объёмные модели объектов, которые они не могут увидеть глазами. Это не просто творчество, а способ формирования адекватных пространственных представлений.

- Методика: сначала ребёнок обследует реальный предмет (яблоко, кубик), затем под руководством педагога создаёт его тактильную модель с помощью 3D-ручки.

- Результат: формируется «образ» предмета в сознании ребёнка, развивается мелкая моторика и координация движений.

Тактильные интерактивные панели. Современные тактильные дисплеи позволяют не только считывать информацию шрифтом Брайля, но и воспринимать графические изображения в виде рельефа. Это революционный шаг в преподавании предметов естественно-научного цикла (география, биология).

Пример: изучение карты России или строения цветка происходит через непосредственное тактильное «ощупывание» изображения на экране.

Цифровые тифлотехнологии как инструмент обучения.

Цифровизация открывает огромные возможности для слабовидящих и тотально слепых учащихся начальной школы.

Программы экранного доступа и увеличения [3]. Использование специализированного программного обеспечения (JAWS, NVDA, MAGic) позволяет учащимся работать на обычном компьютере.

- Речевое сопровождение: текст на экране озвучивается синтезатором речи, что позволяет работать с электронными учебниками и интернет-ресурсами.
- Увеличение экрана: для слабовидящих детей настраивается комфортный масштаб отображения информации без потери качества.

Электронные видеоувеличители (ЭВУ). Портативные устройства, которые устанавливаются над тетрадью или книгой. Они выводят увеличенное изображение на монитор или проектор. Это позволяет слабовидящему ребёнку видеть текст так же чётко, как его зрячим сверстникам, не напрягая зрение при чтении мелкого шрифта.

Рельефно-точечные принтеры. Инновационные принтеры Брайля позволяют быстро распечатывать любые текстовые материалы: контрольные работы, раздаточный материал, творческие задания. Это обеспечивает равенство доступа к информации в режиме реального времени урока.

Инновационные методы в преподавании учебных предметов.

Математика. Традиционное обучение математике по Брайлю затруднено из-за громоздкости записи. Инновационный подход предполагает использование:

- Абака для слепых: специальные счёты с разделёнными костяшками для десятков и единиц.
- Геометрические конструкторы: наборы деталей с магнитами или липучками для построения фигур в пространстве. Это позволяет «увидеть» геометрию руками.

Русский язык и чтение.

- Аудиокниги с тифлокомментарием: художественные произведения сопровождаются описанием иллюстраций (если они важны для сюжета), что помогает формировать целостный образ произведения.
- Интерактивные звуковые плакаты: плакаты по грамматике или окружающему миру, где при нажатии на определённую зону звучит информация или правило.

Окружающий мир. Это один из самых сложных предметов для детей с нарушением зрения из-за обилия визуальной информации.

- Макеты и муляжи: использование высококачественных муляжей овощей, фруктов, животных. Важно, чтобы они были максимально реалистичными по форме и текстуре.
- Экскурсии с аудиогидом: организация выездных уроков с использованием аудиогидов, описывающих объекты вокруг (здания, памятники природы).

Развитие пространственной ориентировки.

Ориентировка в пространстве — критически важный навык для социальной адаптации. Инновации здесь касаются использования гаджетов:

- GPS-навигаторы с голосовым управлением: обучение старших школьников начальной ступени использованию простых навигаторов для передвижения по знакомому маршруту (школа - дом).
- Электронные трости: устройства с ультразвуковыми датчиками, которые подают звуковой сигнал при приближении к препятствию на уровне головы или груди (что обычная трость не может зафиксировать).

Адаптивная физическая культура (АФК) и ритмика. Физическое развитие детей с нарушением зрения часто отстает от нормы из-за страха пространства и неуверенности в движениях [1].

Голбол и торбол. Обучение командным играм для слепых (голбол) начинается уже в начальной школе в адаптированном виде. Это развивает слуховое внимание, координацию и умение работать в команде.

Ритмика с использованием звуковых сигналов. Использование барабанов или других шумовых инструментов для обозначения ритма движений помогает детям лучше чувствовать своё тело в пространстве и синхронизировать действия со сверстниками.

Психолого-педагогическое сопровождение. Инновационный подход требует от педагога высокой эмоциональной устойчивости и владения техниками поддержки.

Методика «Ситуация успеха». Создание условий, при которых ребёнок с нарушением зрения может проявить себя лучше других или решить сложную для него задачу самостоятельно. Это формирует адекватную самооценку и снижает риск развития «выученной беспомощности».

Социально-эмоциональное обучение (SEL). Использование специальных тренингов для развития эмпатии у зрячих одноклассников (если речь идет о ресурсном классе) или внутри группы детей с ОВЗ. Это помогает предотвратить изоляцию ребенка из-за его особенностей коммуникации.

Взаимодействие с семьей. «Современным родителям зачастую не достаёт специальных знаний и умений в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которых по статистке, к сожалению, становится больше с каждым годом» [4, С.72].

Родители часто гиперопекают детей с нарушением зрения, что тормозит их самостоятельность. Инновационная работа школы включает:

- Тренинги для родителей: обучение родителей методам развития самостоятельности ребенка дома (например, как научить его накрывать на стол или ориентироваться в квартире).

- Совместные проекты: создание тактильных книг или макетов силами детей и родителей. Это объединяет семью вокруг образовательного процесса.

Оценка результатов обучения.

Оценка достижений учащихся с нарушением зрения должна быть качественной, а не только количественной.

1. Портфолио достижений: сбор образцов работ ребенка (рельефные рисунки, записи по Брайлю), аудиозаписи чтения стихов.
2. Карта наблюдений: фиксация динамики развития навыков самообслуживания и ориентировки в пространстве педагогом и тифлопедагогом.
3. Диагностика сформированности универсальных учебных действий (УУД): оценка умения работать с информацией доступными ребенку способами (слуховой анализ текста, тактильное чтение).

Инновационные методы в коррекционно-развивающем обучении учащихся с нарушением зрения - это путь к преодолению вторичных отклонений и успешной интеграции личности в общество. Сочетание классических тифлопедагогических приемов с современными цифровыми технологиями позволяет создать уникальную образовательную среду, где каждый ребенок может реализовать свой потенциал. Роль учителя-дефектолога (тифлопедагога) трансформируется: он становится не просто транслятором знаний, а проводником ребенка в сложный мир информации, используя все доступные каналы восприятия.

Список использованной литературы:

1. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: ВЛАДОС, 2019.
2. Земцова М.И., Каплан А.И., Певзнер М.С. Дети с глубоким нарушением зрения. - М.: Педагогика, 2018.
3. Никулина Г.В., Фомичева Л.В., Артюк И.В. Развитие зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие. - СПб.: КАРО, 2018.
4. Санникова Л.Н., Герасимова Т.А. Психологический портрет семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Мир детства и образование : сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020.-С.71-75.

© Гришина Н.В., 2026-01
© Баранова Г.А., 2026-03

УДК 374

Гусева В.А.(Guseva V.A).),ассистент
МГТУ им. Г. И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск
Зотова Д.А. (Zotova D.A.),ассистент
МГТУ им. Г. И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ДЕТСКОГО НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА: ОТ УЧЕБНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ К ПРИКЛАДНОМУ ИНЖЕНЕРНОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ

TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF CHILDREN'S SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVITY: FROM EDUCATIONAL MODELING TO APPLIED ENGINEERING DESIGN

Аннотация: в статье анализируется проблема преемственности между детским техническим творчеством и профессиональной инновационной деятельностью на примере системы дополнительного образования Магнитогорска. Выявлены ключевые факторы разрыва: учебно-репродуктивный характер проектов, отсутствие ориентации на внедрение. Предложены подходы трансформации прединженерной подготовки.

Ключевые слова: детское научно-техническое творчество, дополнительное образование, инженерное мышление, инновации, педагогические условия.

Abstract: The article analyzes the problem of continuity between children's technical creativity and professional innovation activity using the example of the supplementary education system in Magnitogorsk. Key factors of the gap are identified: the educational and reproductive nature of projects, the lack of focus on implementation. Approaches to the transformation of pre-engineering training are proposed.

Keywords: children's scientific and technical creativity, supplementary education, engineering thinking, innovations, pedagogical conditions.

В условиях стремительного научно-технологического прогресса и глобальной цифровизации научно-техническое творчество приобретает стратегическое значение для обеспечения технологического суверенитета и лидерства России на мировой арене.

В одном из своих выступлений президент Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул, что «2025 год станет определяющим для технологического развития России» [4]. Ранее, в 2024 году, на пленарном заседании XI Международного форума технологического развития «Технопром-2024» вице-премьер РФ Д.Н. Чернышенко озвучил тезис о том, что «впервые в истории современной России технологическое лидерство стало национальной целью развития» [5]. Также он отметил, что другой стратегической задачей является

обеспечение к 2030 году вхождения России в число десяти ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок [5].

Обеспечить технологическое лидерство Российской Федерации на мировой арене возможно через создание комплексной системы подготовки инженеров. Фундамент для формирования инженерного мышления, изобретательности и проектных навыков закладывается еще в детском возрасте. Кружки научно-технического творчества формируют базу прединженерной подготовки и позволяют выстроить прямой путь от детского увлечения к профессиональным инновациям, необходимым для научного лидерства страны.

Детское техническое творчество — это особая, целенаправленная деятельность по созданию технических объектов. Хотя по своей объективной научной ценности оно уступает «взрослому» творчеству, его суть заключается в субъективной новизне для самого ребенка и использовании им имеющихся знаний и опыта для создания или совершенствования технических решений, что роднит этот процесс с изобретательством [2].

Существующая ныне система технического творчества детей и подростков в нашей стране создавалась в течение многих десятилетий. Выдающиеся отечественные деятели науки и техники, конструкторы, талантливые инженеры, летчики-космонавты, такие как И.И. Артоболевский, С.В. Ильюшин, С.П. Королев, И.В. Курчатов, А.С. Яковлев, Ю.А. Гагарин и др., в школьные годы активно занимались в технических кружках [3].

Необходимость вовлечения детей в кружки научно-технического творчества обусловлена потребностью в формировании инженерного стиля мышления, основанного на системном анализе и поиске оптимальных конструкторских решений. В отличие от репродуктивного характера школьного обучения, кружковая деятельность создает среду для проектно-исследовательской активности, где учащийся овладевает методологией научного познания: от выдвижения гипотезы до ее практической верификации путем моделирования и эксперимента. Это способствует развитию когнитивной гибкости, пространственного воображения и технической интуиции. В процессе технического творчества также формируются метапредметные компетенции: навыки работы в условиях неопределенности, критическая оценка результатов и опыт командного взаимодействия.

В г. Магнитогорске по состоянию на 2025 год функционирует около 130 образовательных учреждений, реализующих программы дополнительного образования. Ряд из них специализируется на детском научно-техническом творчестве. Деятельность таких учреждений строится вокруг проектного обучения по ключевым направлениям технологического развития, включающим робототехнику, беспилотные технологии, современное проектирование транспорта, программирование, промышленный дизайн и другие дисциплины, ориентированные на развитие инженерных навыков и творческого потенциала молодежи.

Согласно итоговому отчету Управления образования администрации города Магнитогорска о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2024 год, общий охват обучающихся системой

дополнительного образования составляет приблизительно 95 %. Это свидетельствует о высоком уровне доступности и востребованности соответствующих программ.

Однако, несмотря на высокие показатели вовлеченности (например, в сети детских технопарков «Кванториум») и успехи учащихся на предметных олимпиадах и конкурсах, в дальнейшем наблюдается выраженный разрыв. После завершения обучения и перехода к профессиональной деятельности выпускники этих программ зачастую не проявляют высокой проектной активности и практически не представлены в публичном поле как авторы значимых инновационных разработок.

На основе анализа содержания образовательных программ научно-технической направленности и сущностных характеристик детского технического творчества был выявлен ряд ключевых факторов, которые обуславливают данный разрыв.

Детское научно-техническое творчество в рамках существующих образовательных моделей носит преимущественно учебно-репродуктивный характер. Проектная деятельность в системе дополнительного образования зачастую реализуется как учебная задача, основной целью которой является демонстрация принципов работы и устройства изучаемых объектов, а не создание оригинального продукта, имеющего самостоятельную ценность за пределами образовательного контекста.

Техническому творчеству школьников присущ интегральный характер: оно представляет собой комплексную познавательно-преобразовательную деятельность, состоящую из взаимосвязанных компонентов, таких как теоретические исследования, эксперименты, решение технических задач, создание моделей и устройств реального применения с их последующими испытаниями. Благодаря этой деятельности школьники получают углублённые знания об окружающем мире; убеждаются в истинности (или ложности) выдвинутых ими теоретических предположений, которые в процессе технического творчества подтверждаются или опровергаются практикой, приобретают очень важные умения и навыки [3].

Детское научно-техническое творчество, невзирая на потенциально высокий уровень концептуальной проработки, изначально не ориентировано на промышленное внедрение, масштабирование или патентную защиту. Подобные процессы требуют междисциплинарного взаимодействия и вовлечения экспертных групп для вывода продукта на рынок. В то время как генерация идей с применением специализированных методологий и алгоритмов является относительно доступным этапом, основная сложность заключается в практическом воплощении проекта и его доведении до конечного потребителя.

Существующие программы дополнительного образования преимущественно ориентированы на формирование узкоспециализированных компетенций и прикладных умений. В их структуре, как правило, отсутствует блок, связанный с презентацией и защитой готового продукта. Кроме того, формат обучения редко предусматривает командное взаимодействие обучающихся, которое эпизодически возникает только в рамках конкурсных

мероприятий. В связи с этим целесообразно рассмотреть вопрос о расширении содержания программ, поскольку дополнительное образование, обладая высокой степенью гибкости, способно оперативно реагировать на актуальные социальные запросы и быстрее адаптировать учебный процесс.

С учётом современных вызовов и требований времени необходимо целенаправленно формировать условия для обновления образовательных подходов: сместить акцент с имитации инженерной деятельности на создание и развитие проектов, которые могут быть востребованы в реальном секторе экономики. Это возможно через выстроенное партнёрство с промышленными предприятиями, научными и экспертными сообществами, а также через внедрение практик сопровождения проектов от идеи до прототипа и дальнейшего применения.

Таким образом, для преодоления обозначенного разрыва и превращения детского технического творчества в реальный драйвер технологического суверенитета необходима эволюция содержания дополнительного образования. Учитывая высокую гибкость этой сферы, целесообразно сместить акцент с простого формирования узких прикладных умений на развитие комплексных инженерных компетенций.

Это предполагает интеграцию в образовательные программы блоков по основам патентоведения, технологическому предпринимательству, промышленному дизайну и маркетингу инноваций. Ключевым элементом обновленной системы должно стать создание условий для реализации полного жизненного цикла проекта: от зарождения идеи и ее проверки через эксперимент до создания работающего прототипа, его публичной защиты и поиска путей внедрения. Такой подход позволит не только сохранить присущий детскому творчеству дух изобретательства, но и направить его в русло решения реальных задач.

Список использованной литературы

1. Беленкова О. А., Надыров А. И. Научно-техническое творчество как фактор становления и эволюционного развития техногенной цивилизации // Juvenis scientia. 2017. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-tehnicheskoe-tvorchestvo-kak-faktor-stanovleniya-i-evolyutsionnogo-razvitiya-tehnogennoy-tsivilizatsii (дата обращения: 16.01.2026).

2. Дворяшина Ю., Железцова Ю. Развитие технического творчества детей дошкольного возраста посредством конструирования и робототехники // Инновационная наука. 2025. №6-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tehnicheskogo-tvorchestva-detey-doshkolnogo-vozrasta-posredstvom-konstruirovaniya-i-robototehniki (дата обращения: 15.03.2026).

3. Литова З.А. Формирование системы обучения техническому творчеству в общеобразовательной школе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. №1 (49). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-obucheniya-tehnicheskomu-tvorchestvu-v-obscheobrazovatelnoy-shkole (дата обращения: 13.03.2026).

4. Степашкина А. Путин назвал 2025 год ключевым для технологического развития России [Электронный ресурс] // LENTA.RU. [Сайт]. 06.06.2025. URL: https://lenta.ru/news/2025 (дата обращения: 11.01.2026).
5. Чернышенко назвал технологическое лидерство национальной целью развития [Электронный ресурс] // РИА Новости. [Сайт]. 28.08.2024. URL: https://ria.ru/ (дата обращения: 10.01.2026).

© Гусева В.А., 2026-01
© Зотова Д.А.., 2026-01

УДК 376

Долгушина Н.А., (Dolgushina N. A.), к.м.н., доцент,
Лебедева К.В. (Lebedeva K. V.), студент,
МГТУ им. Г.И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТАБЛИЦ

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH LEVEL III GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT USING MNEMONIC TABLES

Аннотация: В статье рассматриваются особенности развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Анализируются трудности, возникающие у дошкольников при построении развернутых высказываний. Обосновывается целесообразность применения мнемотаблиц как эффективного коррекционного инструмента, позволяющего оптимизировать процесс обучения пересказу и рассказыванию.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, мнемотехника, мнемотаблицы, коррекционно-развивающая работа.

Abstract: The article examines the features of the development of coherent speech in children with general speech underdevelopment of level III. The difficulties that preschoolers face when constructing detailed statements are analyzed. The expediency of using mnemonic tables as an effective correctional tool to optimize the process of teaching retelling and storytelling is substantiated.

Keywords: coherent speech, general speech underdevelopment, senior preschool age, mnemonics, mnemonic tables, correctional and developmental work.

Знание норм развития детей при изучении патологии крайне важно, потому что оно служит ориентиром для определения отклонений и особенностей каждого ребёнка. Представляя собой «эталон» возрастных достижений в физических, когнитивных, эмоциональных и социальных сферах, нормы позволяют специалистам своевременно распознать задержки или аномалии в развитии. Это, в свою очередь, способствует ранней диагностике и

своевременному применению коррекционных мероприятий, что значительно повышает шансы на успешное развитие ребёнка. Кроме того, понимание норм помогает формировать индивидуальные программы поддержки, учитывать возрастные особенности и избегать излишней недооценки проблем [4, с. 5].

Связная речь является высшей формой речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и интеллектуального развития ребенка. В старшем дошкольном возрасте связная речь становится важнейшим инструментом общения, познавания окружающего мира и подготовки к школе. Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) развитие этого компонента протекает замедленно и имеет качественные особенности.

Развитие связной речи у детей с ОНР остается одной из наиболее актуальных проблем современной логопедии и коррекционной педагогики. Это обусловлено сложностью дефекта речи, а также ролью связной речи в социализации ребенка, его личностном развитии и успешном освоении школьной программы. В условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) особое внимание уделяется развитию коммуникативных навыков детей, что делает поиск эффективных методов коррекции речи особенно важным.

При ОНР III уровня дети используют фразовую речь, но её несовершенство проявляется в аграмматизме, скудности словарного запаса и трудностях в передаче семантических связей. Как справедливо отмечают исследователи, связные высказывания таких дошкольников часто представляют собой простое перечисление предметов или действий, лишённое деталей, логической связности и целостности [2, с. 67]. Ребёнок может упускать важные смысловые звенья, нарушать последовательность событий и испытывать трудности с запоминанием структуры высказывания. Эти особенности диктуют необходимость поиска методов коррекции, компенсирующих слабую вербальную память и недостаточное вербально-логическое мышление.

Важно подчеркнуть, что структура дефекта при ОНР III уровня носит системный характер. Дети испытывают нарушения не только фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического строя, но и психологических предпосылок речи: снижается вербальная память, недостаточно развивается словесно-логическое мышление, наблюдается недостаток концентрации на языковом материале [3, с. 45]. Эти характеристики диктуют необходимость поиска методов коррекции, компенсирующих слабую вербальную память и недостаточное вербально-логическое мышление. Традиционные методы обучения рассказыванию историй, основанные на подражании и вербальных инструкциях, часто оказываются неэффективными, поскольку требуют высокой степени абстракции и удержания в памяти ребёнка больших объёмов информации.

Одним из эффективных способов решения этой проблемы является мнемотехника. Этот метод основан на использовании механизмов ассоциативной памяти и визуализации информации. Мнемотаблицы, представляющие собой графические схемы, в которых зашифровано содержание текста или речевого образца, становятся для ребёнка той самой

внешней опорой, помогая построить внутренний план высказывания. Идея использования наглядного моделирования при формировании речевых навыков не нова (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), однако в контексте работы с детьми с ОНР она приобретает особое значение. Визуальный образ здесь берёт на себя функцию организатора речи, компенсируя недостаточность слухоречевого восприятия [1].

Мнемотаблица выполняет несколько важных функций:

Структурирующая функция: символы, расположенные в определённой последовательности, устанавливают логику повествования.

Мнемоническая функция: визуальный образ облегчает запоминание текста, делая процесс более осмысленным и менее механическим.

Регуляторная функция: схема служит внешним планом высказывания, помогая ребёнку оставаться в рамках темы и не упускать важных деталей.

Мотивационная функция: яркие, четкие символы создают ощущение игры, что повышает интерес детей и стимулирует их речевую активность.

Логопедическая работа с использованием мнемотаблиц строится по принципу «от простого к сложному» и включает несколько последовательных этапов. Важно подчеркнуть, что переход от этапа к этапу возможен лишь после того, как дети прочно усвоили навыки работы на предыдущем уровне.

Первый этап – знакомство с символами. Детям объясняют, что любой предмет или действие можно представить простым значком. На этом этапе используются реалистичные, легко узнаваемые изображения (например, силуэты животных, простые пиктограммы эмоций). Важно, чтобы символ был понятен ребёнку и ассоциировался с конкретным обсуждаемым предметом.

Второй этап – работа с мнемодорожками. Это линейная последовательность из 2-4 символов, позволяющая составить простое предложение или описать основные свойства предмета. Например, символ яблока, круга и красного пятна может представлять фразу «Яблоко круглое и красное». На этом этапе дети учатся преобразовывать символы в слова и грамматически связывать их, образуя простые, общеупотребительные предложения.

Третий этап – освоение мнемотаблиц. На этом этапе дети учатся «читать» закодированную информацию и преобразовывать её в связный текст. Таблица становится основой для будущей истории или пересказа. Здесь важно научить детей не только называть предметы, но и устанавливать между ними связи.

Четвертый этап – это самостоятельное кодирование и творчество. Это высший этап, на котором дети учатся самостоятельно создавать мнемотаблицы для загадок, рассказов или стихов. Это развивает не только речь, но и творческое, ассоциативное мышление, а также способность выявлять ключевые моменты.

Приведем примеры практических заданий, которые можно использовать в коррекционной работе.

1. «Зашифрованная загадка»

Цель: учить распознавать предмет по описанию, опираясь на символы.

Оборудование: мнемотаблица с ячейками, содержащими символы, обозначающие характерные особенности предмета (размер, цвет, части тела, чем он питается, где он живёт).

Ход игры: Воспитатель просит ребёнка изучить таблицу и, основываясь на символах, угадать, о ком или о чём идёт речь. Например: маленький значок (маленький), оранжевый цвет (рыжий), кисточка (пушистый хвост), ель (живет в лесу). Ответ: лиса. После угадывания ребёнок пытается самостоятельно описать животное, используя те же символы.

2. «Пересказ с путаницей»

Цель: развить умение выстраивать последовательность событий.

Оборудование: серия картинок к сказке «Теремок» и готовая мнемотаблица, но с перемешанной последовательностью символов.

Ход игры: Взрослый читает сказку. Затем показывает ребенку таблицу, где символы героев перепутаны (мышка стоит после волка, лягушка в конце). Ребёнок должен исправить ошибку, расположив символы в правильном порядке, и только после этого пересказать сказку, используя исправленную схему.

3. «Ожившая история» (с элементами драматизации)

Цель: закрепить навыки составления рассказа и развить интонационную выразительность.

Оборудование: мнемотаблица к стихотворению или рассказу, маски или головные уборы для персонажей.

Ход работы: Ребёнок «читает» рассказ по таблице. После этого ему предлагается превратиться в одного из героев (например, в Зайку, которого бросила хозяйка). Опираясь на схему, ребёнок рассказывает историю от лица персонажа, стараясь передать его эмоции (грусть, радость, удивление).

4. «Создай свой собственный значок»

Цель: развитие ассоциативного мышления и креативности.

Оборудование: чистые карточки, карандаши, предметная картинка (например, «зима»).

Ход игры: Педагог предлагает детям создать символы для слов «снег», «холод», «сани» и «снеговик» и нарисовать их. Полученные рисунки затем используются для создания коллективной мнемотаблицы, которую дети используют для создания истории о зиме. Это упражнение особенно ценно, так как позволяет учитывать индивидуальные ассоциации каждого ребенка.

Систематическое использование мнемотаблиц на коррекционных занятиях создает благоприятные условия для преодоления речевых нарушений. Визуализация речевого материала снижает тревожность, повышает вербальную активность и помогает детям чувствовать себя увереннее. Использование символьных аналогий не только облегчает запоминание, но и развивает мыслительные процессы анализа, синтеза и обобщения.

На основе практического опыта можно сформулировать несколько методических рекомендаций для педагогов:

1. Мнемонические таблицы должны быть красочными и эстетически оформленными, чтобы привлекать внимание детей.

2. Количество ячеек в таблице для детей старшего дошкольного возраста с ОНР на начальном этапе не должно превышать 9 (3х3), постепенно увеличиваясь.

3. Работа с таблицей должна сопровождаться вопросами педагога, направляющими мысли ребенка («Кто упоминается первым?», «Что произошло дальше?»).

4. Важно сочетать индивидуальную и групповую работу с таблицами.

5. Эффективность работы повышается, если мнемотаблицы создаются совместно с детьми в ДОУ или родителями в домашних условиях.

Таким образом, систематическое использование мнемотаблиц на коррекционных занятиях создает благоприятные условия для преодоления речевого дефекта. Визуализация речевого материала снижает тревожность, повышает речевую активность и помогает ребёнку чувствовать себя увереннее. Использование символьных аналогий не только облегчает запоминание, но и развивает мыслительные операции анализа, синтеза и обобщения, что в конечном итоге способствует развитию полноценной связной речи как важнейшего условия для успешной социализации детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Список использованной литературы:

1. Белова Д.Н. Коррекционная работа по развитию связной речи младших школьников на материале сказок // Мир детства и образование: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2024. С. 19-21.

2. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития. Москва: Изд-во В. Секачев, 2017. – 312 с.

3. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. Москва: Изд-во Детство-Пресс, 2009. – 65 с.

4. Птиченко Ю.В. Технология обогащения лексического запаса у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие / Ю.В. Птиченко, Н.А. Долгушина, Е.Е. Лобанова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. – 53 с.

© Долгушина Н.А., 2026-01
© Лебедева К.В., 2026-01

УДК 374

Есипова Л.В. (Esipova L.V.),
педагог дополнительного образования,
Свиридова Н.О., (Sviridova N.O.)
педагог-организатор
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного образования
Дом учащейся молодежи «Магнит»,
г. Магнитогорск, Россия

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ДЛЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF FINE ARTS FOR THE SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN AN INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация. Значительный пробел в современной теории и практике духовно-нравственного воспитания обучающихся заключается в недостаточности использования воспитательного потенциала живописи как одного из эффективнейших средств наглядности. Авторы статьи показывают влияние живописи на формирование целостной картины мира и ценностного стержня личности человека на различных этапах обучения.

Ключевые слова: дополнительное образование, обучающиеся, духовно-нравственное воспитание, чувства, живопись, декоративно-прикладное искусство.

Abstract. A significant gap in modern theory and practice of spiritual and moral education of students lies in the insufficient use of the educational potential of painting as one of the most effective means of visualization. The authors of the article demonstrate the influence of painting on the formation of a holistic picture of the world and the value core of a person's personality at various stages of education.

Key words: additional education, students, spiritual and moral education, feelings, painting, decorative and applied arts.

Проблемы духовно-нравственного воспитания детей являются актуальными для современных научно-педагогических исследований. Основной задачей учреждений дополнительного образования является развитие у воспитанников определенных духовно-моральных качеств и ценностей, формирование желания и способностей определения и выбора культурно-нравственных ориентиров. Для этого необходимо создать в процессе обучения и воспитания соответствующую среду, направленную на формирование духовности человека [2].

Духовность – высшая общечеловеческая ценность, связанная с нравственностью. Н.А. Бердяев понимал личность как средоточие всех духовных способностей человека, осуществляющих связь с миром свободы и творчества, «личность есть, прежде всего, качественно своеобразная духовная энергия и духовная активность, она – центр творческой энергии» [3, с. 30]. По определению философа М.С. Кагана, «духовность – это атрибут человека как субъекта, а бездуховность – признак утраты личностью ее субъективных качеств и ее «вырождения» в простой объект, подобие животного или механизма» [4, с. 102]. Современные культурологи рассматривают духовность как личностное качество, способность человека создавать свой целостный внутренний мир, где человек постоянно испытывает неудовлетворенность собой сегодняшним и стремится к совершенствованию.

С педагогической точки зрения, духовность – это интегрированное качество личности, ее глубинная структура, в которой соединяются в единое целое сущностные отношения (нравственные, эстетические, эмоциональные, интеллектуальные и др.) к миру, к людям, к себе. Педагоги акцентируют внимание на том, что духовность – это качество, которое не дано человеку изначально, оно формируется, развивается воспитанием и самовоспитанием, насыщенной образовательно-развивающей средой. Изобразительное искусство в социокультурной среде занимает значительной место.

Так, живопись является одним из самых выразительных и эмоциональных видов искусств. Она позволяет художникам передавать свои мысли, чувства и впечатления через краски и формы. Однако, помимо этого, живопись также обладает огромным потенциалом для развития духовно-нравственных ценностей личности человека. Живопись является одним из эффективных средств обучения и воспитания, которое может быть использовано в образовательных целях. Визуальный канал восприятия информации является первостепенным, наиболее важным в оказании психолого-педагогического воздействия на воспитуемых. Живопись может использоваться для формирования целостной картины мира и ценностного стержня личности человека на различных этапах обучения [1]. Она может быть использована для создания у детей чувства гордости за свою страну, уважения к ее истории, культуре и традициям.

Знакомство с декоративно-прикладным искусством выводит учащихся на новую ступень восприятия и осмысления его художественно-образного языка, адекватного требованиям времени. Впитавшее в себя исторический, нравственный, эстетический, духовный опыт народа, это искусство обладает огромной плодотворной силой воздействия на человека. Позволяет учащимся соприкоснуться с особым складом мышления наших предков, которое во многом отличается от нашего. Начиная, свой путь с освоения истоков народного искусства и постепенно подходя к освоению современных форм народного прикладного искусства, учащиеся постепенно овладевают опытом мирочувствования, мировосприятия.

Знакомство с самобытным искусством разных народных промыслов (народная глиняная игрушка, Гжель, Хохлома, Городец, Жостово и другие)

помогает учащимся увидеть общность и различие между ними, понять специфику творчества народного мастера. Знакомство с народными художественными промыслами на уроках изобразительного искусства оказывает большое влияние на развитие интереса к народному искусству. На уроке особое значение имеет использование подлинных произведений, т. к. создается возможность организации особой эмоциональной среды, благоприятной для восприятия. Воздействие живой вещи на ученика намного сильнее, чем слайда или фотографии этого произведения. Ценность произведений народных мастеров состоит не только в том, что они проставляют предметный мир, материальную культуру, но еще и в том, что они являются памятниками культуры духовной. Именно духовная значимость предметов народного искусства особенно возрастает в наше время. Общение с декоративно-прикладным искусством определяет нравственное становление личности. Впечатления, полученные от художественных произведений, младший школьник перерабатывает и реализует в собственном художественном творчестве. Декоративно-прикладное искусство развивает его способности к художественному творчеству, оно заполняет его свободное время ценным содержанием, удовлетворяет эстетические потребности и способствует их всестороннему развитию.

При изучении декоративно-прикладного искусства учащиеся знакомятся с прикладным искусством родного края и других народов. Произведения мастеров рассказывают о своеобразии того края, где они были созданы, о вкусах разных народов, их представлениях о красоте. Младшие школьники рассматривают вещи, привезенные из разных уголков страны и даже из-за рубежа, они не перестают удивляться тому, как много народов населяют планету и все стремятся к красоте, стремятся украсить волшебными узорами свой дом. Это удивление, восхищение мастерством способствует формированию у учащихся чувства уважения к людям, представителям разных национальностей, которые делают мир прекрасным.

Так происходит формирование высших чувств: моральных, эстетических, интеллектуальных. Моральные чувства выступают регуляторами поведения. Проявляются в виде гордости, признательности, патриотизма, оптимизма, базирующегося на вере в силу и возможности человеческого разума, и прочих эмоциональных состояний. Познавательные или интеллектуальные чувства лежат в основе творческого процесса и связаны с видением реальности с новой стороны, с рождением идеи и замысла, с чувством свободы и вдохновения. Эстетические чувства – это переживания удовольствия, радости, восторга при восприятии красоты природы, мира, человека. Они тесно связаны с проявлением эмпатических чувств, с особым «понимающим» восприятием человека, с умением входить в состояние автора, познавать «чувство эпохи», ее дух и противоречия.

Дети с доминированием центра удовольствия, радости способны видеть красоту и радость бытия. Для них характерно состояние радостного оптимизма, избирательной чувствительности к положительной стороне всех явлений, прежде всего, к духовным ценностям: любовь к России, к своему народу, к

своей малой Родине, служение Отечеству; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества; любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших и др.

Именно эмоциональная сфера лежит в основе индивидуальности, которая, в свою очередь, является основой творчества. Для творчества нет стандартов, оно всегда индивидуально и может быть развито только самим человеком [5].

Успех работы на занятии зависит от увлеченности руководителя, правильной организации занятий, обеспеченности необходимым инвентарем, регулярности занятий и их конкретного планирования. Оформление кабинета должно способствовать воспитанию хорошего вкуса. Наглядные средства позволяли дать учащимся наиболее полное представление о каком-либо изделии, образце и способствовало более полному освоению материала. Постоянно действующая выставка в кабинете является отчасти и наглядным пособием. К каждой теме надо иметь готовые изделия для показа их учащимся.

Таким образом, занятия искусством должны в первую очередь вести учащихся к духовным ценностям и идеалам, нравственно-эстетической отзывчивости на окружающее нас прекрасное и безобразное в жизни и в искусстве, формирование художественных знаний, умений и навыков. На занятиях педагогу предоставляется возможность не только научить детей изобразительным навыкам, но и сделать их достойными наследниками тех духовных ценностей, которые завещали нам талантливые предки и стало быть, не разорвать тончайших нитей, связывающих нас с прошлым, т. е. сформировать зрительную культуру и заложить нравственные основы, привить любовь к искусству и культуре своего народа в целом.

Список использованной литературы:

1. Бакиева О.А., Жетикова Ю.С. Духовно-нравственное воспитание обучающихся ДШИ на занятиях по живописи // Педагогический вестник. 2023. № 26. С. 6-9.
2. Вильданова А.Г., Калмыкова В.С. К проблеме духовно-нравственного воспитания детей младшей группы в детском саду // Мир детства и образование: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. – С. 21-22.
3. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М. Республика. 1994. С. 480.
4. Каган М.С. О духовном (Опыт категориального анализа) // Вопросы философии. 1985. № 9. С. 102.
5. Коноплицкая И.Н. Средства изобразительного искусства в духовно-нравственном воспитании и художественно-эстетическом образовании учащихся // Молодой ученый. 2022. № 37(432).

© Есипова Л.В., 2026-01
© Свиридова Н.О., 2026-01

УДК 376

Жаворонкова А.Ю. (Zhavoronkova A.Yu.)
учитель-дефектолог,
ГДОУ ТО «Щекинский детский сад для детей с ОВЗ»,
Россия, г. Щекино, Тульская область
Баранова Г.А. (Baranova G.A.)
канд. пед. наук, доцент,
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», Россия, г. Тула

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

Аннотация. В статье рассматриваются современные методические подходы к организации коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). На основе анализа актуальных научных исследований и практического опыта российских педагогов описаны особенности проявления СДВГ в дошкольном возрасте, специфика диагностики и основные направления коррекционной деятельности. Особое внимание уделено созданию развивающей среды, использованию игровых, поведенческих и нейропсихологических технологий, а также взаимодействию с семьей. Приведены примеры эффективных практик, критерии оценки результативности и рекомендации для педагогов, психологов и методистов дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: современные подходы, коррекционная работа, дети **с** синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Annotation. The article discusses modern methodological approaches to the organization of correctional work with preschool children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Based on the analysis of current scientific research and practical experience of Russian teachers, the features of the manifestation of ADHD in preschool age, the specifics of diagnosis and the main directions of correctional activities are described. Special attention is paid to the creation of an educational environment, the use of gaming, behavioral and neuropsychological technologies, as well as interaction with the family. Examples of effective practices, performance evaluation criteria and recommendations for teachers, psychologists and methodologists of preschool educational institutions are given.

Keywords: modern approaches, correctional work, children with attention deficit hyperactivity disorder.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) - одно из наиболее распространённых нарушений психического развития у детей дошкольного

возраста. По данным современных исследований, проявления СДВГ отмечаются у 3–7% детей, что делает эту проблему актуальной для системы дошкольного образования. Дети с СДВГ испытывают трудности с концентрацией внимания, импульсивностью, контролем поведения, что негативно сказывается на их социализации, учебной деятельности и эмоциональном благополучии.

«Наиболее оптимальный возраст, когда можно поставить диагноз СДВГ – это 4-5 лет, именно в этом возрасте уже можно обнаружить первые признаки расстройства внимания и повышенную гиперактивность, так как в более младшем возрасте повышенная активность является нормой для большинства детей»[3, с.85]

В условиях современного дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) коррекционная работа с такими детьми требует комплексного, индивидуального и системного подхода. Важно не только компенсировать дефициты развития, но и создавать условия для успешной адаптации ребёнка в коллективе, формирования у него навыков саморегуляции и позитивного взаимодействия с окружающими. В статье анализируются современные подходы к организации коррекционной работы с детьми с СДВГ, предлагаются эффективные методы и технологии, а также рассматриваются вопросы взаимодействия с семьёй [1].

Психолого-педагогическая характеристика детей с СДВГ в дошкольном возрасте. Основные проявления СДВГ.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности характеризуется триадой основных симптомов: невнимательность, гиперактивность и импульсивность. В дошкольном возрасте эти проявления могут быть особенно выражены и заметны как педагогам, так и родителям.

- Невнимательность проявляется в неспособности длительно удерживать внимание на задании, частых отвлечениях, трудностях с выполнением инструкций, забывчивости.

- Гиперактивность выражается в избыточной двигательной активности: ребёнок не может спокойно сидеть, постоянно находится в движении, часто встаёт, бегает, суетится.

- Импульсивность проявляется в поспешных действиях без обдумывания последствий, перебивании других, трудностях с ожиданием своей очереди.

Эти симптомы приводят к трудностям в освоении образовательной программы, нарушению дисциплины, конфликтам со сверстниками и взрослыми.

Особенности эмоционально-волевой сферы. Дети с СДВГ часто демонстрируют эмоциональную лабильность, повышенную раздражительность, склонность к аффективным вспышкам. Им сложно контролировать свои эмоции, что приводит к частым конфликтам и негативному отношению со стороны окружающих. Волевая сфера также страдает: ребёнку трудно заставить себя выполнять неинтересные или сложные задания, он быстро утомляется и теряет мотивацию [2].

Влияние на социализацию и развитие. СДВГ затрудняет формирование социальных навыков: дети с этим синдромом часто не умеют слушать собеседника, соблюдать правила игры, учитывать интересы других. Это приводит к изоляции, формированию низкой самооценки и тревожности. В то же время при

правильной организации коррекционной работы возможно значительное улучшение социальной адаптации и развитие компенсаторных механизмов.

Диагностика и выявление детей с СДВГ в условиях ДОУ.

Диагностика СДВГ в ДОУ носит комплексный характер и включает:

- наблюдение за ребёнком в различных ситуациях (игровая, учебная, режимные моменты);
- анкетирование родителей и педагогов;
- консультации с психологом, дефектологом, неврологом;
- использование специализированных методик (например, шкалы Коннерса, тесты на внимание и память).

Роль педагога в ранней диагностике. Педагог ДОУ - первый специалист, который может заметить тревожные признаки. Важно фиксировать особенности поведения ребёнка в дневниках наблюдений, анализировать динамику развития, обсуждать наблюдения с коллегами и родителями.

Взаимодействие с семьёй. Семья играет ключевую роль в диагностике и коррекции СДВГ. Педагог должен выстраивать доверительные отношения с родителями, объяснять особенности развития ребёнка, совместно разрабатывать индивидуальные маршруты сопровождения.

Современные методы и технологии коррекционной работы. Создание адаптивной образовательной среды [2].

Для детей с СДВГ важно структурировать пространство группы: чёткое зонирование (учебная, игровая, зона отдыха), минимизация отвлекающих факторов (яркие плакаты, лишние игрушки), использование визуальных расписаний и алгоритмов действий.

Игровые технологии. Игра - ведущий вид деятельности дошкольника. Для коррекции СДВГ используются:

- игры на развитие внимания («Найди отличия», «Что изменилось?»);
- подвижные игры с чёткими правилами для выплеска энергии;
- сюжетно-ролевые игры для формирования навыков общения и саморегуляции.

Поведенческие методы. Применение системы поощрений и чётких правил поведения («правила группы», «светофор поведения»). Важно использовать положительное подкрепление за успехи, даже самые незначительные.

Нейропсихологические упражнения. Специальные упражнения на развитие межполушарного взаимодействия, координации движений, зрительно-моторной интеграции (пальчиковая гимнастика, упражнения на балансировку).

Работа с семьей [4]. Проведение родительских собраний, тренингов по вопросам воспитания детей с СДВГ, индивидуальные консультации. Родителям рекомендуется соблюдать режим дня, использовать позитивное подкрепление дома.

Оценка эффективности коррекционной работы и перспективы развития.

Критерии оценки

Эффективность работы оценивается по следующим критериям:

- снижение проявлений гиперактивности и импульсивности;
- повышение концентрации внимания;

- улучшение отношений со сверстниками;
- повышение учебной мотивации.

Мониторинг динамики. Используются карты наблюдений, повторная диагностика у психолога, анализ продуктов детской деятельности.

Современные тенденции включают внедрение цифровых технологий (интерактивные доски, приложения для тренировки внимания), развитие тьюторства и междисциплинарного взаимодействия специалистов.

Коррекционная работа с детьми с СДВГ в ДОУ требует системного подхода, гибкости методов и тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Создание благоприятной среды и использование современных технологий способствуют успешной адаптации и развитию ребёнка.

Список использованной литературы:

1. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебное пособие. - М.: Академия, 2019.

2. Монина Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. - СПб.: Речь, 2020.

3. Сунагатуллина И.И., Синицына Т.В. синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей дошкольного возраста // Мир детства и образование : сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020.- С.85-88.

4. Технологии воспитания детей с СДВГ: методические рекомендации / сост. И.А. Смирнова. - СПб.: Детство-Пресс, 2019.

© Жаворонкова А.Ю., 2026-01
© Баранова Г.А., 2026-01

УДК 373.2

Жданова О.С., (Zhdanova O.S.) студентка 4 курса
МГТУ им. Г. И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

СОЧИНЕНИЕ СКАЗОК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

WRITING FAIRY TALES AS A MEANS OF DEVELOPING COHERENT SPEECH IN PRESCHOOLERS

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) через обучение сочинению сказок. Автор анализирует педагогический потенциал сказки как жанра, позволяющего в игровой форме развивать монологическую речь, воображение, логику и обогащать словарный запас. В материале представлена поэтапная методика работы: от модификации знакомых сюжетов и игр со словами до

коллективного сочинения и создания авторских книжек. Особое внимание уделяется роли взрослого в создании творческой атмосферы и постепенном усложнении речевых задач.

Ключевые слова: развитие речи, старшие дошкольники, сочинение сказок, творчество, речевое творчество.

Abstract: This article examines the development of coherent speech in older preschool children (5–7 years old) through teaching them to compose fairy tales. The author analyzes the pedagogical potential of fairy tales as a genre that allows for the development of monologue speech, imagination, logic, and vocabulary through playful play. The material presents a step-by-step approach: from modifying familiar plots and word games to collective composition and the creation of original books. Particular attention is paid to the role of adults in creating a creative atmosphere and gradually increasing the complexity of speech tasks.

Keywords: speech development, older preschoolers, fairy tale writing, creativity, speech creativity.

Развитие связной речи — одна из ключевых задач дошкольного образования, напрямую влияющая на успешность дальнейшего обучения ребёнка. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) — период активного речевого развития. В это время дети начинают осознанно строить монологические высказывания, использовать сложные синтаксические конструкции, обогащают словарь абстрактными и обобщающими словами. Они учатся выстраивать причинно-следственные связи, передавать эмоции через интонацию, описывать детали [3]. «Способность членораздельной речи является одним из наиболее значительных и характерных проявлений развития человеческой личности. Развивающая речь способствует развитию личности в целом, и любая из сторон развития личности содействует развитию языка» [1].

Сочинение сказок сочетает игровую мотивацию с целенаправленным развитием речевых навыков. Как отмечал Дж. Родари в книге «Грамматика фантазии», игры со словами и сюжетами пробуждают интерес к языку, учат находить нестандартные решения и выражать мысли чётко и образно. В процессе придумывания историй ребёнок не просто тренирует речь — он учится мыслить творчески, анализировать ситуации, сопереживать героям, формулировать выводы [4].

Сказка как жанр обладает уникальными педагогическими возможностями. Её структура интуитивно понятна детям: зачин, развитие событий, кульминация, развязка. Это помогает ребёнку освоить логику повествования, научиться выстраивать диалог последовательно. Кроме того, сказка:

1. Стимулирует воображение. Ребёнок создаёт вымышленный мир, комбинируя реальные и фантастические элементы. Он может представить себя на месте героя, придумать необычные обстоятельства, изменить законы природы.

2. Развивает логику. Построение сюжета требует соблюдения причинно-следственных связей. Чтобы история была убедительной, нужно продумать,

почему герой поступил так, а не иначе, как его действия повлияли на других персонажей.

3. Обогащает словарь. Введение новых персонажей, мест и событий расширяет лексикон. Дети усваивают слова, которые редко встречаются в повседневном общении: «волшебство», «пророчество», «сокровище», «превратиться», «заколдовать».

4. Формирует грамматические навыки. Использование разных частей речи, времён, падежей, сложных предложений помогает закрепить правила языка на практике. Например, описывая действия героя, ребёнок тренирует глаголы; характеризуя место действия — прилагательные; связывая события — союзы.

5. Учит эмоциональной выразительности. Передача характеров героев через интонацию, жесты, мимику развивает коммуникативные навыки. Ребёнок учится говорить громко и тихо, быстро и медленно, весело и грустно — в зависимости от ситуации.

Согласно исследованиям О.С. Ушаковой, творческое рассказывание активизирует все компоненты речевой системы: фонетику, лексику, грамматику, связную речь. Э.П. Короткова подчёркивает, что работа со сказкой развивает не только речь, но и нравственные качества: эмпатию, умение оценивать поступки, стремление к справедливости. Когда ребёнок придумывает историю, он невольно проецирует на неё свой опыт, переживания, представления о добре и зле. Это делает сказку мощным инструментом воспитания [2; 5].

Работа строится по принципу «от простого к сложному» с постепенным усложнением задач. Начинаем мы с модификации знакомых сказок — это снимает страх ошибки и даёт ребёнку опору. Например, беря за основу «Колобка», задаём вопросы: «Что, если бы Колобок не спел лисе песенку, а укатился в лес? Кто мог бы стать его другом в новом путешествии? Как изменилась бы концовка?». Дети поначалу предлагают робкие идеи, но поддержка и похвала помогают им раскрепоститься. Важно, чтобы воспитатель не критиковал, а поощрял любую фантазию: даже самая нелепая мысль может стать отправной точкой для интересного сюжета.

Следующий этап — рассказывание по картинкам. Мы заранее готовим карточки с изображениями: персонажи (волшебник, дракон, принцесса), предметы (ключ, зеркало, корабль), места (замок, пещера, остров). Дети вытягивают 3–5 карточек и сочиняют историю, связывая элементы в единый сюжет. Это учит планировать высказывание, соблюдать последовательность событий, подбирать точные слова для описания. Например, если выпали карточки «дракон» и «ключ», ребёнок может придумать, что дракон охраняет волшебный ключ, который открывает дверь в страну чудес. Постепенно задания усложняются: добавляются карточки с эмоциями (радость, страх) или действиями (бежать, прятаться). Так ребёнок учится включать в рассказ не только факты, но и чувства героев.

Особую радость у детей вызывает игра «Чепуха». Берём два случайных слова (например, «ложка» и «ракета») и придумываем историю их взаимодействия. Варианты могут быть самыми неожиданными: «Ложка

мечтала полететь в космос и подружилась с ракетой» или «Ракета сломалась, и её починили волшебной ложкой». Игра развивает ассоциативное мышление, пополняет словарь (дети узнают слова «иллюминатор», «стартовый стол», «космонавт») и учит находить логические связи между, казалось бы, несочетаемыми объектами. Смех и азарт, сопровождающие игру, снимают напряжение и делают процесс обучения естественным.

Постепенно переходим к коллективному сочинению. Дети по очереди добавляют предложения к общей сказке. Сначала это бывает шумно: один начал, другой перебивает, третий вставляет своё. Здесь задача воспитателя — мягко научить слушать друг друга. Фразы вроде «Давайте сначала Машу дослушаем, а потом добавите» помогают сформировать культуру общения. Со временем дети привыкают к правилам: они учатся развивать сюжет, а не начинать новый, использовать диалоги и описания, учитывать идеи товарищей.

Например, один ребёнок придумал героя — маленького дракона, который боялся дышать огнём; другой добавил, что дракон встретил фею, которая предложила ему волшебную конфету; третий придумал, как дракон преодолел страх и спас друзей. Так рождается живой, многослойный рассказ, где каждый вносит свой вклад.

Для структурирования сюжета используем визуальные опоры — схемы. На листе бумаги рисуем простые символы: домик (начало), знак вопроса (проблема), стрелка (поиск решения), молния (кульминация), солнце (развязка). Ребёнок, глядя на них, легче выстраивает повествование. Например: «Жил-был ёжик (домик). Он потерял свою корзинку с грибами (знак вопроса). Ёжик пошёл искать её и встретил белку (стрелка). Белка сказала, что корзинку унёс ветер (молния). Ёжик нашёл корзинку под кустом и поблагодарил белку (солнце)». Такие схемы особенно полезны для детей, испытывающих трудности с планированием речи.

Итоговый этап — оформление сказок в книжки. Ребёнок сам рисует иллюстрации, а воспитатель записывает текст. Затем книга презентуется родителям и другим группам. Этот момент становится настоящим праздником: дети гордятся результатом, стараются говорить чётко и выразительно, чтобы история понравилась слушателям. Процесс создания книжки мотивирует к совершенствованию речи: хочется, чтобы было красиво, понятно, интересно.

Кроме того, это укрепляет связь детского сада и семьи — родители видят, чему научился их ребёнок, и могут продолжить игру дома.

Успех во многом зависит от позиции взрослого. Воспитатель не просто даёт задания, а создаёт атмосферу доверия и творчества. Поддержка инициативы — любая идея принимается без критики. Даже если история кажется нелогичной, важно подчеркнуть её оригинальность: «Как интересно ты придумал! А что было дальше?».

Мягкая коррекция — ошибки исправляются тактично, после рассказа.

Вместо «Ты неправильно сказал» лучше использовать фразы: «Давай скажем „подбежал“, а не „побежал“ — так звучит красивее». Наводящие вопросы — если ребёнок затрудняется продолжить сюжет, воспитатель помогает ненавязчиво: «Что сделал герой? Почему он так поступил? Что

почувствовали другие?». Эмоциональный отклик — восхищение, удивление, заинтересованность — эти реакции вдохновляют детей. Фразы «Ух ты!», «Не могу дождаться, что будет дальше!» поддерживают мотивацию. Постепенное усложнение: от коротких историй с 3–4 предложениями переходим к развёрнутым повествованиям с диалогами и описаниями.

Систематическое сочинение сказок даёт эффект. Прежде всего, заметно расширяется словарь: дети начинают активно использовать новые слова, подбирать синонимы, описывать детали. Улучшается грамматика — они реже допускают ошибки в согласовании слов, правильно употребляют падежи и времена. Развивается монолог: рассказы становятся логичными, последовательными, содержательными.

Кроме речевых навыков, укрепляются коммуникативные умения. Дети учатся слушать друг друга, дополнять идеи, договариваться о сюжете.

Творческое мышление проявляется в оригинальных решениях: герои получают необычные профессии, волшебные предметы получают неожиданные свойства, а привычные ситуации оборачиваются сюрпризом. Например, в одной из детских сказок зонтик научился летать, а в другой — старый шкаф оказался порталом в страну сладостей. Такие находки не только развлекают, но и учат мыслить нестандартно, видеть мир многогранным.

Эмоциональная раскрепощённость — ещё один важный результат работы. Дети, которые вначале стеснялись говорить перед группой, постепенно начинают активно участвовать в играх, предлагать свои идеи, рассказывать истории с выражением. Они учатся передавать настроение героев: говорить грозно за злого волшебника, нежно за добрую фею, испуганно за заблудившегося зайчика. Это развивает интонационную выразительность речи, помогает освоить паузы, темп, громкость — то есть все элементы ораторского мастерства в доступной дошкольникам форме.

Наблюдая за динамикой развития, можно выделить несколько уровней освоения навыка сочинения сказок:

На начальном этапе дети создают короткие истории из 3–5 предложений, часто с повторяющимися конструкциями («Жил-был… Он пошёл… Там он встретил…»). Сюжеты просты, с минимальным количеством персонажей. Речь содержит грамматические ошибки, паузы, слова-паразиты. Но уже здесь проявляется главное — желание говорить и делиться фантазиями.

Средний уровень характеризуется более развёрнутыми рассказами (7–10 предложений), появлением диалогов, описанием внешности или чувств героев.

Дети начинают использовать сравнения («глаза как звёзды»), эпитеты («дремучий лес»), простые метафоры. Логика повествования улучшается, хотя иногда случаются нестыковки («герой вдруг оказался в двух местах одновременно»).

На продвинутом этапе сказки становятся полноценными произведениями с завязкой, кульминацией и развязкой. Дети осознанно выбирают языковые средства: говорят торжественно о королевском дворце, шутливо о проделках гномов. Появляются сложные предложения с союзами «потому что», «хотя»,

«если». Речь звучит плавно, без длительных пауз. Некоторые воспитанники даже пробуют рифмовать строки или сочинять мини-песенки для своих героев.

Сочинение сказок — это не просто игра, а комплексная педагогическая технология, которая гармонично сочетает обучение и творчество. В процессе придумывания историй дети незаметно для себя тренируют память, логику, воображение, обогащают речь и учатся выражать мысли чётко и красиво. Они осваивают язык как инструмент познания мира и самовыражения, а не как набор правил из учебника.

Такой подход даёт долгосрочный эффект: к моменту поступления в школу воспитанники не боятся публичных выступлений, умеют строить монологи, аргументируют свою точку зрения и с удовольствием читают книги — ведь они сами попробовали себя в роли писателей. А главное, они сохраняют детскую способность удивляться и создавать волшебство словами, что становится фундаментом для дальнейшего интеллектуального и эмоционального развития.

Список использованной литературы:

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. — М.: Академия, 2000. —400 с.
2. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. — М.: Просвещение, 1982. —128 с.
3. Мицан Е.Л., Каблукова И.А. Развитие связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами народного фольклора // Мир детства и образование : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2021. С.79-85.
4. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. — М.: Прогресс, 1990. —96 с.
5. Ушакова О.С. Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий. — М.: Сфера, 2017. —176 с.

© Жданова О.С., 2026-01

УДК 377.1

Исаева В.М. (Isaeva V.M.),
студентка
ФГАОУ ВО «ПНИПУ», Лысьвенский филиал
Россия, г. Лысьва

СТРЕСС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОТ КОНСТРУКТИВНОГО НАПРЯЖЕНИЯ К РАЗРУШИТЕЛЬНЫМ ПОСЛЕДСТВИЯМ

STRESS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FROM CONSTRUCTIVE STRESS TO DESTRUCTIVE CONSEQUENCES

Аннотация: В статье анализируется феномен стресса в образовательной среде с позиций педагогики и психологии. Рассматриваются различия эустресса и дистресса, ключевые стресс-факторы, последствия для здоровья участников образовательного процесса. Обосновывается необходимость внедрения принципов бесстрессового обучения и профилактики дистресса.

Ключевые слова: образование, стресс, дистресс, эустресс, факторы стресса.

Abstract: This article analyzes the phenomenon of stress in the educational environment from the perspectives of pedagogy and psychology. It examines the differences between eustress and distress, key stress factors, and the health consequences for educational participants. It also substantiates the need to implement principles of stress-free learning and distress prevention.

Keywords: education, stress, distress, eustress, stress factors.

Современный социум предъявляет к личности чрезвычайно высокие требования, что выражается в ускоряющемся темпе жизни, информационной перегрузке и хронической социальной тревожности. В данной системе координат образование утрачивает функцию исключительно транслятора знаний и трансформируется в значимый фактор психоэмоционального напряжения для всех субъектов образовательного процесса. Проблема стресса в педагогике выходит за пределы индивидуальных переживаний, приобретая статус актуальной междисциплинарной проблемы, определяющей эффективность образовательной среды в целом. С одной стороны, институт образования ориентирован на формирование компетенций, необходимых для преодоления жизненных трудностей. С другой стороны, сама образовательная система становится источником хронического стресса вследствие действия таких факторов, как жесткие стандарты оценивания, высокая конкуренция за баллы и рейтинги, дефицит времени, межличностные конфликты в профессиональной среде, борьба за премиальные выплаты, а также профессионального выгорания педагогических работников, которое негативно сказывается на качестве их деятельности и социально-психологическом климате в коллективе. Таким образом, исследование феномена стресса в педагогическом контексте представляет собой необходимый шаг, направленный на поиск ответа на вопрос о способах сохранения личностного и профессионального благополучия в условиях высокой психоэмоциональной нагрузки.

Для осмысления феномена стресса в образовательной среде необходимо обратиться к его классической трактовке, предложенной основоположником учения о стрессе Гансом Селье [4]. Именно Селье, канадский патолог и эндокринолог, ввел термин «стресс» в научный обиход, опубликовав в 1936 году в журнале Nature статью «Синдром, вызываемый разными повреждающими агентами». Он определил стресс как «неспецифическую

реакцию организма на любое предъявленное ему требование». Принципиальное значение открытия Селье состояло в доказательстве того, что организм реагирует стереотипно на различные раздражители (холод, инфекция, эмоциональное потрясение), запуская общий адаптационный синдром (ОАС). Данный синдром включает три стадии: реакцию тревоги (мобилизация защитных сил), стадию резистентности (адаптацию к стрессору) и стадию истощения, наступающую при исчерпании адаптационных возможностей [4].

При рассмотрении стресса нередко допускается ошибка, заключающаяся в трактовке данного феномена исключительно как деструктивного фактора. По мнению Ганса Селье необходимо разграничивать понятия «дистресс» (вредоносный стресс, истощающий адаптационные ресурсы организма) и «эустресс» (конструктивный стресс, мобилизующий ресурсы и способствующий развитию). Эустресс лежит в основе учебной мотивации: ситуация интеллектуального вызова, необходимость публичного выступления, контрольная работа или экзамен представляют собой дозированные стрессоры, которые при условии адекватной педагогической поддержки способствуют формированию у обучающихся навыков совладания с трудностями, стрессоустойчивости и волевых качеств. Ключевая задача современной педагогической психологии заключается в определении тонкой грани, за которой напряжение перестает выполнять стимулирующую функцию и приобретает разрушительный характер. Актуальность данной задачи обусловлена ростом статистических данных о тревожных расстройствах среди школьников и студентов, а также распространенностью синдрома эмоционального выгорания среди педагогов, официально признанного Всемирной организацией здравоохранения профессиональным феноменом [4].

Особого внимания заслуживает концепция адаптационной энергии, предложенная также Гансом Селье. Ученый рассматривал ее как ограниченный ресурс, расходуемый в процессе приспособления к стрессовым условиям. Длительное нахождение педагога в ситуации хронического стресса приводит к истощению запасов адаптационной энергии, вследствие чего организм переходит в стадию «износа», что создает предпосылки для развития психосоматических заболеваний. При этом адаптационная энергия не только расходуется, но и может воспроизводиться при условии правильно дозированных нагрузок и полноценного отдыха.

По мнению зарубежных ученых, Р. Лазаруса и С. Фолькман [2], рассматривать стресс необходимо в рамках модели, в которой ключевая роль отводится когнитивной оценке ситуации. Субъект реагирует не на событие само по себе, а на его субъективную оценку с точки зрения потенциальной угрозы и собственных ресурсов для преодоления. Сбой в процессе оценки, при котором требования воспринимаются как чрезмерные, а поддержка – как недостаточная, приводит к развитию дистресса.

Современные исследования убедительно свидетельствуют о том, что образовательная среда выступает ведущей причиной стресса у педагогов. Выделяется понятие «академический стресс» – состояние напряжения, обусловленное несоответствием ресурсов обучающегося требованиям учебного

процесса [5]. Согласно исследованиям В.И. Моросановой [3], академический стресс оказывает разнонаправленное влияние на успеваемость (мобилизуя или дезорганизуя деятельность), однако практически всегда негативно сказывается на психологическом благополучии участников образовательного процесса.

Система дополнительного профессионального образования (повышение квалификации, профессиональная переподготовка) также обладает выраженной стрессогенной спецификой. Слушатели ДПО – это, как правило, взрослые состоявшиеся специалисты, совмещающие обучение с основной профессиональной деятельностью и семейными обязанностями. К ключевым стресс-факторам в системе ДПО относятся высокая интенсивность программ, часто сжатые сроки обучения, что требует усвоения значительных объемов информации в ограниченный период. Это приводит к интенсификации умственного труда. Совмещение ролей «руководитель/специалист» и «обучающийся» создает дополнительное ролевое напряжение.

Взрослые обучающиеся нередко болезненно переживают учебные неудачи, поскольку они ставят под сомнение их профессиональную компетентность, сформированную многолетним опытом. Страх «потерять лицо» в глазах коллег выступает мощным дистрессором. Взрослые обучающиеся могут проявлять сопротивление новым знаниям, если они вступают в противоречие с их устоявшимся практическим опытом.

В рамках авторского исследования, проведенного с целью выявления субъективных оценок психологического климата в образовательных учреждениях г. Лысьва, было проведено анкетирование студентов (75 человек). Оно основывалось на ретроспективном анализе их опыта обучения, начиная со школьных лет. По итогам анкетирования получены следующие результаты: 30% респондентов отмечали наличие конфликтов с учителями, 23% испытывали страх перед педагогами, 13% подвергались унижению со стороны учителей, 32% сталкивались с несправедливым отношением к себе.

Медицинский аспект проблемы стресса заслуживает особого внимания. Данные современных исследований убедительно свидетельствуют о том, что хронический дистресс в образовательной среде приводит к формированию стойких психосоматических расстройств – от функциональных нарушений (головные боли напряжения, диссомния, вегетативная дисфункция) до органической патологии (артериальная гипертензия, язвенная болезнь, иммунодефицитные состояния). В связи с этим разработка и внедрение профилактических стратегий, направленных на снижение уровня стресса и повышение адаптационных возможностей участников образовательного процесса, приобретает приоритетное значение.

Для профилактики дистресса в системе образования необходима особая педагогическая стратегия. Например, О.И. Зенкина и Л.В. Ладутько отмечают: «обучение взрослых имеет свою специфику, связанную с психологическими барьерами, преодоление которых требует применения особых экотехнологий обучения» [1].

Необходимо ориентироваться на следующие принципы бесстрессового обучения:

– принцип учета возрастных и профессиональных особенностей обучающихся,
– принцип психологической безопасности,
– принцип опоры на субъектный опыт (применение интерактивных методов),
– принцип дозирования нагрузок,
– принцип развития саморегуляции,
– принцип фасилитативного сопровождения,
– принцип позитивного подкрепления,
– принцип предсказуемости и прозрачности,
– принцип контекстности (связь учебного материала с профессиональными задачами),
– принцип рефлексивной обратной связи.

Исследования в области стрессоустойчивости показывают, что для преодоления стресса и профилактики дистресса значимыми факторами выступают высокая здоровая самооценка, развитые волевые качества и использование продуктивных копинг-стратегий [3].

Проведенный анализ феномена стресса в контексте сферы образования позволяет заключить, что данное явление выступает значимым фактором, определяющим качество жизни, состояние здоровья и профессиональную успешность всех субъектов образовательных отношений. Различие между конструктивным напряжением (эустрессом) и разрушительным дистрессом определяется не столько интенсивностью нагрузки, сколько наличием адаптационных ресурсов и субъективным восприятием ситуации. Данные современной науки свидетельствуют о высокой распространенности стрессовых состояний среди студентов, школьников и педагогов. Внедрение принципов бесстрессового обучения, является необходимым условием сохранения здоровья и обеспечения качества образования в условиях возрастающей психоэмоциональной нагрузки.

Список использованной литературы:

1. Зенкина О.И., Ладутько Л.В. Некоторые аспекты бесстрессового обучения в системе дополнительного образования // Дополнительное образование взрослых: формальное, неформальное, информальное : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25–26 нояб. 2021 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: И. В. Шеститко [и др.] ; науч. ред. Ю. Н. Кислякова. – Минск, 2021. – С. 96–100.

2. Лазарус Р.С., Фолькман С. Стресс, оценка ситуации и стратегии преодоления трудностей. – Нью-Йорк: Springer Publishing Company, 1984. – 456 с.

3. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. №1.

4. Селье Г. Стресс без дистресса / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1979. – 124 с.

5. Филиппова С.А., Куликова Т.И. Изучение проявления академического стресса у преподавателей психологии высшего учебного заведения // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2020. №4.

© Исаева В.М., 2026-01

УДК 376,37

Казаручик Г.Н. (Kazaruchik G.N.),
канд. пед. наук, доцент
БрГУ им. А. С. Пушкина
Беларусь, г. Брест

СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ

SPECIFICITY OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH DISLALIA

Аннотация: в статье раскрывается проблема нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией. Показаны количественные и качественные различия в нарушениях звукового строя языка у дошкольников с функциональной и механической дислалией.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, дислалия, звукопроизношение, механическая дислалия, функциональная дислалия.

Abstract. the article reveals the problem of sound pronunciation disorders in older preschool children with dyslalia. It shows the quantitative and qualitative differences in the disorders of the sound structure of the language in preschool children with functional and mechanical dyslalia.

Key words: older preschool children, dyslalia, sound pronunciation, mechanical dyslalia, functional dyslalia.

Количество детей и взрослых с различными нарушениями речи неуклонно растет. Способы оказания помощи лицам с речевыми расстройствами становятся предметом исследования ученых разных научных областей: педагогики, психологии, медицины. «Подобное неослабевающее внимание можно объяснить качественным своеобразием аномальности развития указанных лиц в зависимости от степени нарушения» [1, с. 111]. Это и относится и к такому речевому нарушению, как дислалия. Данный термин «обозначает нарушения звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата» [2, с. 41].

Несмотря на то, что из всей речевой функциональной системы при дислалии нарушается только звукопроизношение, данное речевое расстройство представляет большую проблему для детей. Если дислалию не устранить, то в

школьном возрасте у учащихся могут возникнуть проблемы на письме. Нарушенное звукопроизношение значительно ограничивает реализацию ряда профессий у взрослых. Поэтому дислалию надо обязательно устранять. И чем раньше, тем легче поддаются коррекции нарушенные звуки. Оптимальным считается дошкольный возраст.

Направления коррекционной работы во многом определяются формой дислалии: функциональной или механической. Указанные формы имеют разные причины и патогенез. Цель данной работы заключается в выявлении специфики нарушений звукопроизношения при функциональной и механической дислалии.

Исследование проводилось в ГУО «Начальная школа № 8 г. Бреста» и ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста». В исследовании приняли участие 20 воспитанников старшего дошкольного возраста с функциональной дислалией и 20 – с механической. Исследование показало, что у дошкольников с функциональной дислалией нарушено произношение только сонорных [л], [л’] (у 90 % детей), [р], [р’] (у 60 % детей) звуков. У воспитанников с механической дислалией нарушения более разнообразны. У 100 % дошкольников нарушены сонорные звуки [р], [р’], [л], [л’]. У 70 % нарушен свистящий звук [с], у 60 % – свистящие [с], [с’], у 45 % – свистящие [с], [с’], [з], [з’]. Данные нарушения обусловлены различными несложными аномалиями в строении артикуляционного аппарата. Приведем примеры.

Андрей Б. (6 лет 1 месяц, механическая дислалия, обусловленная массивным языком и укороченной подъязычной уздечкой)

1. Наблюдалось нарушение сонорного согласного звука – [р], [р’]. Изолированное произношение звуков [р], [р’] отсутствует. Чаще всего ребёнок заменял данный звук на [й] – параротацизм. Пример замены звука [р] на звук [й]: фона[р]ь – фона[й], п[р]яники – п[й]яники, [р]ека – [й]ека. Наблюдался также пропуск данного звука в речи ребенка. В сложных словах и предложениях мальчик пропускал этот звук, это зависело от положения данного звука в слогах, в словах и во фразах. Пример пропуска звука: ку[р]тка – ку[ ]тка, ка[р]андаш – ка[ ]андаш, жи[р]аф – жи[ ]аф.

2. Нарушенное произношение сонорного звука [л], [л’]. Изолированное произношение звуков [л], [л’] отсутствует, он заменяет его на звук у нескладовае. В словах и предложениях заменяет этот звук на звук [й] / [у] – параламбдацизм. Пример замены звука [л] на звуки [й] / [у]: ко[л]ьцо – ко[й]цо, ко[л]яска – ко[й]яска, во[л]к – во[у]к, [л]имон – [й]мон. Наблюдался также пропуск данного звука в речи ребёнка, это зависело от положения данного звука в слове или предложении. Пример пропуска звука [л]: зем[л]яника – зем[ ]яника, г[л]обус – г[ ]обус, х[л]еб – х[ ]еб.

3. Наблюдалось нарушение согласного звука – [с]. Изолированное произношение звука в норме. В сложных словах и предложениях заменял данный звук на [ш] – шипящий парасигматизм. Пример: [с]ад - [ш]ад, коля[с]ка - коля[ш]ка.

Иван Б. (6 лет 1 месяц, механическая дислалия, обусловленная отсутствием передних зубов и укороченной подъязычной уздечкой)

1. Наблюдалось нарушение сонорного согласного звука – [р], [р’]. Изолированное произношение звука [р] - увулярное, [р’] – отсутствует (он заменяет его на звук [л’]). В предложениях и сложных словах ребёнок заменял данный звук на [л’] – параротацизм. Пример замены звука [р] на звук [л’]: фона[р]ь – фона[л’], п[р]яники – п[л’]яники, [р]ека – [л’]ека, ск[р]ипка - ск[л’]ипка. Наблюдался также пропуск данного звука в речи ребенка. В сложных словах и предложениях мальчик пропускал этот звук, это зависело от положения данного звука в слогах, в словах и во фразах. Пример пропуска звука: ку[р]тка – ку[ ]тка, ка[р]андаш – ка[ ]андаш, жи[р]аф – жи[ ]аф.

2. Нарушенное произношение сонорного звука [л], [л’]. Изолированное произношение звуков [л] отсутствует, он заменяет его на звук [ў] (у краткое, свойственное белорусскому языку), а мягкий звук [л’] - присутствует. В словах и предложениях заменяет этот звук на звук [й] / [у] – параламбдацизм. Пример замены звука [л] на звуки [й] / [у]: ко[л]ьцо – ко[й]цо, ко[л]яска – ко[й]яска, во[л]к – во[у]к, [л]имон – [й]мон, [л]ампа – [у]мпа. Наблюдался также пропуск данного звука в речи ребёнка, это зависело от положения данного звука в слове или предложении. Пример пропуска звука [л]: зем[л]яника – зем[ ]яника, г[л]обус – г[ ]обус, х[л]еб – х[ ]еб.

Кирилл М. (5 лет 9 месяцев, механическая дислалия, обусловленная укороченной подъязычной уздечкой)

1. Нарушенное произношение сонорного звука [л], [л’]. Изолированное произношение звуков [л], [л’] присутствует. Чаще заменяет этот звук на звук [й] / [у] – параламбдацизм. Пример замены звука [л] на звуки [й] / [у]: ко[л]яска – ко[й]яска, во[л]к – во[у]к. Ребёнок мог правильно употреблять этот звук изолированно, но в словах, во фразах не употреблял его. Наблюдался также пропуск данного звука в речи ребенка, это наблюдалось редко и зависело от положения данного звука в слове или предложении. Пример пропуска звука [л]: г[л]обус – г[ ]обус. зем[л]яника – зем[ ]яника.

2. Наблюдалось нарушение сонорного согласного звука – [р], [р’]. Изолированное произношение звуков [р], [р’] – отсутствует. В предложениях и сложных словах ребенок заменял данный звук на [й] – параротацизм. Пример замены звука [р] на звук [л’]: фона[р]ь – фона[й], п[р]яники – п[й]яники, [р]ека – [й]ека, ск[р]ипка - ск[й]ипка. Наблюдался также пропуск данного звука в речи ребенка. В сложных словах и предложениях мальчик пропускал этот звук, это зависело от положения данного звука в слогах, в словах и во фразах. Пример пропуска звука: ку[р]тка – ку[ ]тка, ка[р]андаш – ка[ ]андаш, жи[р]аф – жи[ ]аф.

3. Наблюдалось нарушение согласного звука – [с], [с’]. Изолированное произношение звуков [с], [с’] – отсутствует, данные звуки ребенок заменял на звук [ш]. Также и в предложениях и сложных словах мальчик заменял данный звук на [ш] – шипящий параротацизм. Пример замены звука [с] на звук [ш]: [с]обака – [ш]обака, [с]ад – [ш]ад, коля[ш]ка – коля[ш]ка, [с]крипка - [ш]крипка.

4. Наблюдалось нарушение согласного звука – [з], [з’]. Изолированное произношение звуков [з], [з’] – отсутствует, данные звуки ребенок заменял на

звук [ж]. Также и в предложениях и сложных словах мальчик заменял данный звук на [ш] – шипящий параротацизм. Пример замены звука [з] на звук [ж]: [з]емляника – [ж]емляника, ку[з]нец – ку[ж]нец, коля[ш]ка – коля[ш]ка, [з]онт - [ж]онт.

Результаты обследования показали, что у воспитанников с функциональной дислалией искажениям или заменам подвергались звуки позднего онтогенеза, то есть те фонемы, которые, согласно нормативам речевого развития, усваиваются детьми в последнюю очередь. Детальный анализ характера нарушений артикуляции показал, что в большинстве случаев сложные по артикуляционной структуре звуки заменялись на более простые артикуляторно фонемы. Данная тенденция прослеживалась как при изолированном произнесении звука, так и в спонтанной речевой продукции.

Наиболее часто встречающимися видами фонетических замен были:

Параротацизм: замена звука [Р] на звуки [Й] или [Л]. Этот вид нарушения артикуляции характеризуется неспособностью ребенка правильно вибрировать кончиком языка, что приводит к замене вибранта [Р] на другие, более простые по артикуляции звуки. В данном случае, наблюдалась замена на переднеязычный [Л] и среднеязычный [Й].

Параламбдацизм: замена звука [Л] на звуки [Й] или [У]. При данном нарушении артикуляции ребенок испытывает трудности с подъемом кончика языка к альвеолам (верхним деснам). Вследствие этого, звук [Л] замещается на близкие по артикуляции, но более простые в произношении звуки [Й] и [У], которые также формируются при участии передней части спинки языка.

Таким образом, выявленные у детей нарушения звукопроизношения свидетельствуют о незавершенности формирования артикуляторных навыков, необходимых для правильного произнесения звуков позднего онтогенеза. Полученные данные подчеркивают необходимость проведения целенаправленной логопедической коррекции, направленной на нормализацию звуковой стороны речи у обследованных детей.

Анализ звукопроизношения детей с механической дислалией показал, что нарушения артикуляции чаще всего затрагивают целые группы звуков, а не отдельные фонемы. В ходе обследования были зарегистрированы искажения и замены как сонорных ([Р], [Л]), так и свистящих ([С], [З]) и шипящих ([Ш], [Ж]) звуков. Чаще встречались следующие замены:

Параротацизм: замена звука [Р] на звуки [Й] или [Л], обусловленная ограничением подвижности языка. Параламбдацизм: замена звука [Л] на звуки [Й] или [У], также связанная с трудностями подъема кончика языка. Парасигматизм: замена звука [С] на звук [Ш], [З] на звук [Ж], возможно, связанные с массивностью языка или неправильным его положением в ротовой полости.

У обследованных детей с механической дислалией были диагностированы следующие анатомо-физиологические особенности строения артикуляционного аппарата: укороченная подъязычная уздечка. Укорочение подъязычной связки ограничивает вертикальную подвижность языка, что затрудняет поднятие

кончика языка к альвеолам и, как следствие, препятствует правильному произнесению переднеязычных звуков.

Макроглоссия (массивный язык). Увеличенный объем языка затрудняет выполнение точных артикуляционных движений, необходимых для четкого произнесения фонем. Макроглоссия может влиять на артикуляцию различных групп звуков, включая сонорные, свистящие и шипящие.

Макрохейлия (массивные губы). Увеличенные размеры губ могут оказывать влияние на формирование губных и губно-зубных звуков.

Адентия/гиподентия (отсутствие/недостаток зубов). Отсутствие или недостаточное количество зубов создает препятствия для правильного формирования воздушной струи и артикуляции зубных звуков.

Полученные данные свидетельствуют о том, что органические дефекты периферического речевого аппарата негативно влияют на формирование правильного звукопроизношения и приводят к системным нарушениям артикуляции у детей. Необходима комплексная коррекционная работа, включающая логопедические занятия, а в некоторых случаях – консультацию и лечение у ортодонта, хирурга. Коррекционная работа должна быть направлена на компенсацию имеющихся анатомических недостатков и формирование правильных артикуляторных навыков. Сравнительный анализ результатов логопедического обследования детей с функциональной и механической дислалией позволяет выявить ряд ключевых отличий в этиологии, характере и степени выраженности речевых нарушений.

Таким образом, функциональная дислалия связана с незрелостью речевых механизмов, в то время как механическая дислалия обусловлена органическими дефектами речевого аппарата. Это различие в этиологии определяет и характер речевых нарушений: при функциональной дислалии наблюдается ограниченное количество замен, связанных с упрощением артикуляции, при механической – нарушения носят более системный характер и затрагивают большее количество звуков. Различия в этиологии и проявлениях дислалии определяют необходимость дифференцированного подхода к логопедической коррекции. В случае механической дислалии, помимо логопедических занятий, может потребоваться консультация и лечение у специалистов смежных дисциплин (ортодонта, хирурга). Логопедическая работа включает развитие фонематических функций, постановку, автоматизацию, дифференциацию звуков, введение их слова, словосочетания, предложения, связную речь.

Список использованной литературы:

1. Пустовойтова О.В., Емельянова О.А. Применение интерактивных технологий в работе с детьми с нарушениями речи в дошкольной образовательной организации // Мир детства и образование : сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2023. С. 110–115.

2. Соловьева Л.Г., Градова Г.Н. Логопедия : учеб. и практикум для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 191 с.

© Казаручик Г.Н., *2026-01*

УДК 373.24

Коваленко Ю.В. (Kovalenko J.V.), воспитатель
МДОУ «Д/С 27о.в.» г. Магнитогорска
Россия, Г. Магнитогорск

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

DEVELOPING MOTIVATIONAL READINESS FOR SCHOOL IN OLDER PRESCHOOLERS

Аннотация: Одной из актуальных проблем мотивационной готовности к обучению будущих первоклассников в современном мире, является рост числа «немотивированных» к обучению детей. Специалисты считают, что проблема неуспевающих в школе детей выходит за рамки психологической проблемы и становится одной из актуальных и трудно решаемых социальных проблем.

Ключевые слова: мотивационная готовность, дошкольник, обучение, школа

Abstract: One of the pressing issues affecting the motivational readiness of future first-graders for learning in today's world is the growing number of children who are "unmotivated" to learn. Experts believe that the problem of children underachieving in school goes beyond a psychological issue and is becoming a pressing and difficult-to-solve social problem.

Keywords: motivational readiness, preschooler, learning, school.

Мотивационная готовность-один из важнейших компонентов в общей системе подготовки детей к школе. Под мотивационной готовностью ребенка к школе понимается положительное отношение к школе, учению, как серьезной, сложной, но необходимой деятельности. «У старших дошкольников и младших школьников учебная мотивация складывается при наличии выраженной познавательной потребности, умении преодолевать трудности при решении различных задач и готовности занять новую социальную роль в обществе» [4, с.98].

Основными компонентами мотивационной готовности являются:

-правильные представления об учении и школе;

-желание идти в школу;

-познавательный интерес к окружающему [2].

Наша работа по формированию мотивационной готовности детей 6-7 лет (подготовительная к школе группа) строилась следующим образом:

В начале года с детьми были проведены диагностические обследования по формированию мотивационной готовности к обучению в школе и оказалось, что большинство детей «немотивированные» к обучению в школе. И тогда мы начали свою систему работы по формированию правильной мотивации к обучению в школе, которая содержит следующие критерии:

1. Познавательный интерес к окружающему выявлялся через:

-Знания об окружающем (диагностических результатах по ознакомлению с окружающим)

-Наличие в речи вопросов: Почему? Зачем? Что будет (через наблюдения, рассматривание картин: «В какое время года дети идут в школу? Почему?»

-Наличие интереса к дидактическим играм в свободной деятельности (наблюдение, беседа о любимых играх).

2. Правильные представления о школе выявлялись через:

-Беседу «Выявление отношения к школе и учению» (методика А.Л. Венгера, М.Р. Гинзбурга), содержащую следующие вопросы:

-Ты любишь играть? Во что?

-Играешь ли ты когда-нибудь в школу?

-Почему тебе нравится (не нравится) эта игра?

-Ты хочешь идти в школу?

-Что в школе хорошего, интересного?[1].

При обработке результатов диагностики: «Мотивационная готовность детей к школе» учитывались следующие критерии:

1. Знания о школе:

Высокий уровень-дети имеют правильные представления о школе, выделяют главные отличия школы; устанавливают связи между отдельными явлениями, делают верные выводы и обобщения.

Средний уровень-дети перечисляют большое количество фактов из жизни школы, часто бессистемных, не связанных между собой.

Низкий уровень-дети знают определенные факты, обращают внимание на наиболее яркие, внешне привлекательные события и явления, но часто не существенные (столовая, не надо спать, перемены).

2. Познавательный интерес:

Высокий уровень-ребенок ведет целенаправленный поиск ответа, предлагая разные варианты, отражающие существенные признаки

Средний уровень-ребенок ищет ответ путем случайного подбора фактов или ситуаций.

Низкий уровень-ребенка устраивает быстрый, часто не верный не обозначенный ответ, не прикладывает умственных усилий или дает ответ «Не знаю»

После обработки результатов диагностики работа строилась по следующим направлениям:

1. Для развития познавательного интереса к окружающему:

- На занятиях по ознакомлению с окружающим миром чаще использовались дидактические игры: «К какому времени года подойдет картинка? Почему? «Убери лишнее», «Собери цепочку»

- Вопросы: Почему? Зачем? Что будет если? (установление детьми причинно-следственных связей, рассуждения). Например: почему птицы улетают на юг? Почему смена времен года? Почему зимой холодно, а летом-жарко? Почему заяц меняет зимой серую шерстку на белую? Зачем слону хобот и длинные уши? Зачем жирафу-длинная шея.

- Детей с низким познавательным интересом чаще, чем других детей активизировали активными опросами при фронтальной работе, индивидуальными обращениями: Почему? Зачем? Что если?

Предлагали детям побывать в роли «учителя», помогали справиться с трудностями (оказание помощи), привлекали к анализу при подведении итога занятия (Что нового узнали? Что было интересного?)

2. Для формирования правильных представлений о школе и желании идти в школу использовали следующие формы и методы работы:

1. «1сентября» - экскурсия в ближайшую школу (наблюдение за праздником, торжественной линейкой, учениками, учителями). Беседа с детьми после экскурсии с целью формирования представлений о школе, о школьном празднике. Чтобы показать детям различные стороны школьной жизни: радость детей, идущих в школу; важность и значимость школьных знаний; содержание школьного обучения; школьная дружба и необходимость помогать школьным товарищам; правила поведения на уроке и школе. При этом важно показать детям образ «хорошего ученика» и «плохого ученика», строить беседу на сравнении образцов правильного и неправильного (с точки зрения организации школьного обучения) поведения.

2. Дети старшего дошкольного возраста с интересом воспринимают и лучше запоминают тексты с юмористическим содержанием:

- Л.Н. Толстого «Филиппок».

- Стихотворения школьной тематики: «В школу» (Агния Барто), «Первый урок» (Агния Барто), «Слыхали радостную весть» (Агния Барто), «Перемена» (Борис Заходер), «Что такое школа (Л. А. Арсенова), «Что ждет меня в школе (В. Моруга).

- Чтобы показать детям различные стороны школьной жизни рассматривали картины и фотографии, отражающие школьную жизнь и беседы по ним.

- Рисование на тему «В какой школе я хочу учиться?» (рисунок школы после экскурсии, рисунок школы будущего).

3. На занятиях по ознакомлению с окружающим: знакомили с профессией «учителя» (человек, который учит, дает знания). Знакомили со школой: что такое школа? (здание, в котором учатся), с главными отличиями школы (класс, парты, классная доска, перемена, звонок), кто там учится (дети-ученики), зачем дети ходят в школу? (чтобы получать знания), на занятиях рассказывается только о положительных сторонах обучения в школе.

Эта же работа была проведена и в свободной деятельности:

- Созданы условия для сюжетно-ролевой игры «Школа» (необходимые атрибуты) и начата работа по формированию у детей игровых навыков.

Детей с низким уровнем вовлекали в с/р игру «Школа», где была введена роль Незнайки-ученика, который не хочет учиться, всем мешает, нарушает установленные правила. Привлекать этих детей к роли «ученика», помощника для Незнайки, а детей с высоким уровнем к роли «учителя».

- Организация д/и: «Кому что нужно для работы», «Что возьмешь с собой в школу».

- Предложить детям рассмотреть картинки из школьной жизни и индивидуальные беседы о школе и школьной жизни.

Чтобы работа была эффективной необходимо организовать работу с родителями:

1. Анкетирование родителей «Какой я родитель».

2. В начале года на родительском собрании раскрыть понятие «Готовность ребенка к школе», остановиться на основных компонентах: мотивационная готовность, интеллектуальная, эмоционально-волевая, готовность в сфере общения.

3. Оформление родительского уголка на тему:

«Готовность ребенка к школе», «В школу с шести лет», «В семье растет будущий школьник».

4. Оформление папок- передвижек: «Готовим будущего первоклассника»

«Роль семьи в воспитании ребенка».

5. Индивидуальные беседы с родителями детей с низким уровнем мотивации, нацеливающие родителей на чтение художественной литературы, бесед с положительными отзывами о школе.

6. Работа кружка «Круглый стол с родителями», где я рассказывала о компонентах готовности ребенка к школе:

- мотивационной готовности к школе;
- интеллектуальной готовности;
- психологической готовности к школе;
- физической готовности к школе.

В конце года с детьми подготовительной группы были проведены диагностические обследования по формированию мотивационной готовности к обучению в школе и по ее результатам, у большинства детей была сформирована положительная мотивация к школьному обучению.

Список использованной литературы:

1. Венгер Л. Восприятие и обучение.-Москва: Просвещение,1969.-365с.

2. Гаврина С. Готов ли ваш ребенок к школе.-Москва: Росмэн-пресс. - 2001.-80с.

3. Сунагатуллина И.И., Тылле Д.А. Формирование мотивационной готовности к школьному обучению у старших дошкольников с задержкой психического развития // Мир детства и образование : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2021.С.97-101.

© Коваленко Ю.В.,2026-01

УДК 373.21

Койнова Л.О. (Koinova L.O.),
магистрант,
МГТУ им. Г.И. Носова
научный руководитель:
*доцент, канд. пед. наук Юревич С.Н. (*Yuryevich *S.N.)*

МИР ДЕТСТВА: ПАРАМЕТРЫ ИЗМЕРЕНИЯ

CHILDHOOD WORLD: MEASUREMENT PARAMETERS

Аннотация. В статье рассматривается феномен детства как особого периода онтогенеза, характеризующегося спецификой психического развития, социального взаимодействия и формирования ценностных ориентиров личности. Показано, что «мир детства» представляет собой не только возрастную стадию, но и культурно-историческую конструкцию, зависящую от социальных условий, семейной среды и образовательной политики. Анализируются основные подходы к пониманию детства в отечественной и зарубежной науке, выделяются ключевые характеристики современного детства в условиях цифровизации и трансформации социальных институтов. Отмечается важность сохранения развивающего и безопасного пространства для ребенка, обеспечивающего гармоничное сочетание игры, обучения и эмоциональной поддержки.

Ключевые слова: детство, методологические подходы, элементы «мира детства», педагогические условия.

Abstract. The article examines the phenomenon of childhood as a special period of ontogenesis, characterized by the specifics of mental development, social interaction, and the formation of personality values. It is shown that the "world of childhood" is not only an age stage, but also a cultural and historical construct that depends on social conditions, family environment, and educational policies. The article analyzes the main approaches to understanding childhood in Russian and foreign science, and highlights the key characteristics of modern childhood in the context of digitalization and transformation of social institutions. The importance of maintaining a developmental and safe environment for children, which provides a harmonious combination of play, learning, and emotional support, is emphasized.

***Keywords*:** childhood, methodological approaches, elements of the "world of childhood", pedagogical conditions.

Детство традиционно рассматривается как фундаментальный этап развития человека, в ходе которого закладываются базовые когнитивные структуры, эмоциональные схемы, нормы и ценности, определяющие дальнейшую жизненную траекторию личности. От качества проживаемого ребенком детства во многом зависят его психическое здоровье, социальная адаптация и способность к продуктивной деятельности во взрослом возрасте.

В современных условиях стремительных социальных и технологических изменений мир детства переживает существенную трансформацию. Расширяется медиапространство, изменяются формы досуга и коммуникации, возрастает роль цифровых технологий в повседневной жизни детей. Эти процессы порождают как новые возможности для развития, так и риски, связанные с перегрузкой информацией, снижением двигательной активности, дефицитом живого межличностного общения [5].

Цель настоящей статьи — проанализировать специфику «мира детства» в контексте современных методологических подходов, выявить ключевые тенденции и проблемы современного детства, а также обозначить условия, обеспечивающие благоприятное развитие ребенка.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1) рассмотреть методологические подходы к пониманию детства;

2) охарактеризовать структурные элементы «мира детства» (игра, общение, обучение, семейная среда);

3) проанализировать влияние цифровой среды на детство;

4) определить педагогические условия, способствующие сохранению развивающего и безопасного пространства детства.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, развитие ребенка осуществляется в процессе усвоения им социально-исторического опыта через общение и совместную деятельность со взрослыми и сверстниками [3]. Детство при этом предстает как особый период, характеризующийся ведущим типом деятельности (игровой, учебной), специфическими возрастными новообразованиями и социальной ситуацией развития. В рамках данного подхода «мир детства» понимается не только как биологически обусловленный возрастной этап, но, прежде всего, как социально опосредованное пространство, в котором ребенок осваивает культурные нормы, способы действия и формы общения. От качества культурных образцов и характера взаимодействия со взрослыми зависит направленность и темп развития личности.

Социологический подход рассматривает детство как социальный институт и статус, закрепленный нормами, правами и обязанностями, присущими определенной возрастной группе [4]. В этом контексте важно учитывать, как общество организует защиту прав детей, доступ к образованию, досугу и медицинской помощи, а также какие ожидания и требования предъявляются к детям в разных культурах и социальных слоях.

Антропологический подход подчеркивает вариативность детства: в разных культурных традициях по-разному понимаются границы детства, степень автономии ребенка, допустимые формы игры и труда. Таким образом, «мир детства» формируется на пересечении биологического созревания, культурных норм и экономических условий.

Психолого-педагогический подход акцентирует внимание на закономерностях психического развития ребенка и на тех педагогических условиях, которые способствуют его гармонизации. Работы Ж. Пиаже, Э. Эриксона, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева позволили выделить возрастные

стадии развития, их ведущие виды деятельности и соответствующие им психологические новообразования [1; 3]. С педагогической точки зрения «мир детства» — это организованное образовательное и воспитательное пространство, где создаются условия для развития познавательной активности, эмоциональной устойчивости, коммуникативных навыков и творческого потенциала ребенка.

Структурными элементами «мира детства» выступают: игра, общение, обучение, семейная среда и пр. Игра является ключевым элементом мира детства. В дошкольном и младшем школьном возрасте она выступает ведущим видом деятельности, благодаря которому происходит освоение социальных ролей, развитие воображения, речи и произвольности поведения [3]. В сюжетно-ролевой игре ребенок моделирует различные жизненные ситуации, учится координировать свои действия с действиями других, принимать и соблюдать правила.

В современном контексте традиционные формы игры дополняются цифровыми: компьютерными и мобильными играми, интерактивными образовательными платформами. Это расширяет спектр игровых возможностей, но одновременно требует от взрослых контроля за содержанием и временем, проводимым в виртуальном пространстве.

Общение со сверстниками и взрослыми составляет важнейший компонент мира детства. Через совместную деятельность ребенок осваивает нормы поведения, учится выражать и регулировать эмоции, формирует социальную идентичность. Семья выступает первой и базовой социальной средой, где закладываются модели доверия, поддержка и чувство безопасности [2].

Важную роль играют детские сообщества: группы в детском саду, школьные классы, кружки и секции. Они обеспечивают условия для развития навыков кооперации, эмпатии, лидерства и ответственности. При дефиците качественного общения повышается риск эмоциональной изоляции, тревожности, трудностей адаптации.

Мир детства включает в себя и образовательное пространство — от дошкольных учреждений до начальной школы. В этот период особенно интенсивно формируются познавательные интересы, базовые учебные навыки, мотивация к познанию. Важно, чтобы обучение не вытесняло игру, а органично с ней сочеталось, опираясь на возрастные возможности ребенка.

Эффективная образовательная среда в детстве характеризуется:

– вариативностью форм работы (игровые, исследовательские, проектные методы);

– субъектной позицией ребенка (возможность выбора, проявления инициативы);

– эмоциональной поддержкой и безоценочностью в начале обучения;

– учетом индивидуальных особенностей развития.

Одной из ключевых тенденций современного детства является стремительная цифровизация. Уже в дошкольном возрасте дети осваивают мобильные устройства, видеоплатформы, сети и игры. Цифровая среда

предоставляет возможность для расширения кругозора, обучения, творчества, но при этом связана с рядом рисков:

– снижение физической активности и нарушение режима сна;

– перегрузка нервной системы интенсивными визуальными стимулами;

– возможность столкновения с нежелательным контентом;

– формирование зависимости от гаджетов и социальных сетей.

Задача взрослых — не столько оградить детей от цифровой среды, сколько грамотно организовать взаимодействие с ней: дозировать время использования, подбирать развивающий и безопасный контент, формировать у ребенка медиаграмотность и критическое мышление.

Современное детство протекает в условиях изменения семейных моделей: роста числа неполных семей, семей с одним ребенком, занятости родителей в сфере услуг и удаленной занятости. Это влияет на распределение времени, проводимого с детьми, и на содержание воспитательных практик.

С одной стороны, возрастает значимость организованного дошкольного образования, дополнительного образования, различных центров развития. С другой стороны, наблюдается риск дефицита живого эмоционального контакта с родителями, подмены его материальными благами и цифровыми развлечениями. В таких условиях особую актуальность приобретает осознанное родительство, основанное на уважении к личности ребенка, диалоге и сотрудничестве.

Уровень благосостояния семьи, доступность качественного образования, инфраструктура района проживания (наличие детских площадок, секций, библиотек, безопасных общественных пространств) существенно определяют содержание мира детства. Социальное неравенство порождает различия в возможностях развития: от доступа к дополнительному образованию до культурного досуга.

Для формирования благоприятного мира детства важна согласованная деятельность социальных институтов: семьи, системы образования, здравоохранения, органов социальной защиты, культурных учреждений. Государственная политика в области детства должна быть направлена на снижение барьеров доступа к базовым и развивающим ресурсам.

На основе рассмотренных подходов и тенденций можно выделить ряд педагогических условий, способствующих гармоничному развитию ребенка:

1. Создание безопасной эмоциональной атмосферы. Ребенок должен ощущать принятие, поддержку и доверие со стороны значимых взрослых. Это снижает уровень тревожности, способствует формированию позитивной самооценки и уверенности в себе.

2. Сочетание игры и обучения. В дошкольном и младшем школьном возрасте обучение должно опираться на игровую деятельность, включать элементы исследования и творчества, что соответствует возрастным особенностям и поддерживает внутреннюю мотивацию.

3. Поддержка инициативы и самостоятельности. Возможность выбора вида деятельности, участие в принятии решений (на доступном уровне) развивают ответственность, субъектность и рефлексию.

4. Развитие коммуникативных навыков. Организация совместных проектов, коллективных игр, дискуссий, творческих мероприятий помогает ребенку научиться сотрудничеству, разрешению конфликтов, выстраиванию конструктивных отношений.

5. Ответственное включение цифровых технологий. Педагог и родитель выступают медиаторами между ребенком и цифровой средой, помогая ему осваивать технологии как инструмент познания и творчества, а не только развлечения.

6. Взаимодействие семьи и образовательных учреждений. Партнерские отношения между родителями и педагогами, регулярное обменивание информацией о развитии ребенка, совместные мероприятия создают единое воспитательное пространство.

Таким образом, мир детства представляет собой многомерное пространство, включающее психическое, социальное, культурное и цифровое измерения. Он формируется в сложном взаимодействии биологических закономерностей развития, культурно-исторического контекста, семейной среды, образовательной политики и медиареальности. Анализ показал, что современное детство характеризуется одновременно расширением возможностей для развития и ростом рисков, связанных с цифровизацией, изменением семейных структур и социально-экономическим неравенством. В этих условиях особое значение приобретает целенаправленное построение развивающего и безопасного мира детства, в котором игра, общение, обучение и цифровые технологии интегрированы таким образом, чтобы поддерживать гармоничное личностное развитие ребенка.

Список использованной литературы:

1. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Москва : Педагогика, 1978. – 304 с.

2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 944 с.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – Москва : Просвещение, 1991. – 95 с.

4. Джеймс А., Дженкс К., Прунти А. Социология детства. – Москва : Логос, 2010. – 352 с.

5. Прищепа Т. И. Детство в цифровую эпоху: возможности и риски // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 3. – С. 45–57.

© Койнова Л.О., 2026-01

УДК 373.24

Коновалова Т.Н. (Konovalova T.N.), зав. МДОУ «ЦРР-д/с № 67»,
Бадриева Л.Ш. (Badrieva L.Sh.),ст. воспитатель МДОУ «ЦРР-д/с № 67»,
Тюкинеева Н.В. (Tukineeva N.V.), воспитатель МДОУ «ЦРР-д/с № 67»,
Россия, г. Магнитогорск

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА И ВООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНИКИ ЭБРУ И ТИПОЛОГИИ ВОПРОСОВ ПО БЛУМУ

DEVELOPMENT OF SPEECH CREATIVITY AND IMAGINATION IN OLDER PRESCHOOLERS: INTEGRATION OF EBRU TECHNIQUES AND BLUM'S TYPOLOGY OF QUESTIONS

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития речевого творчества и воображения у детей старшего дошкольного возраста в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО). Предлагается модель интеграции нетрадиционной техники рисования на воде Эбру, как средства стимулирования воображения и типологии вопросов по Б. Блуму, как инструмента развития вербальных творческих способностей. Теоретико-методологическую основу работы составляют культурно-историческая теория Л.С. Выготского и методика развития речи О.С. Ушаковой. Представлены практические рекомендации по организации совместной деятельности педагога с детьми.

Abstract: The article examines the problem of developing speech creativity and imagination in older preschool children within the context of the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education (FSES PE) and the Federal Educational Program for Preschool Education (FEP PE). It proposes a model integrating the non-traditional water marbling technique (Ebru) as a means of stimulating imagination and Bloom’s taxonomy of questions as a tool for developing verbal creative abilities. The theoretical and methodological foundation of the work is based on L.S. Vygotsky’s cultural-historical theory and O.S. Ushakova’s speech development methodology. Practical recommendations for organizing joint activities between educators and children are presented.

Ключевые слова:
Речевое творчество, воображение, старшие дошкольники, ФГОС ДО, ФОП ДО, Л.С. Выготский, О.С. Ушакова, техника Эбру, типология Блума, развитие речи.

Keywords:
Speech creativity, imagination, older preschoolers, FSES PE (Federal State Educational Standard for Preschool Education), FEP PE (Federal Educational Program for Preschool Education), L.S. Vygotsky, O.S. Ushakova, Ebru technique, Bloom’s taxonomy, speech development.

Актуальность проблемы развития речевого творчества и воображения у старших дошкольников продиктована современными образовательными ориентирами. Согласно ФГОС ДО, развитие речевого творчества является одной из ключевых задач образовательной области «Речевое развитие». Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) конкретизирует эту задачу, подчеркивая необходимость формирования у детей связной речи, способности к построению речевых высказываний в различных ситуациях общения, а также развития воображения как основы творческих способностей [3].

Психологической основой данного процесса служат идеи Л.С. Выготского. В работе «Воображение и творчество в детском возрасте» он обосновал, что творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия опыта ребенка. Как подчеркивал ученый, чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее будет деятельность его воображения [1]. Это положение становится ключевым для обоснования необходимости обогащения чувственного опыта дошкольников, в том числе через художественно-эстетическую деятельность. «Нетрадиционные техники рисования на занятиях по изобразительной деятельности способствуют развитию у дошкольников творчества, психических процессов, эстетического вкуса, исследовательской деятельности, самостоятельности; их использование заметно активизирует познавательную, мыслительную деятельность детей» [4].

В контексте речевого развития значимым является подход О.С. Ушаковой, которая рассматривает формирование языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка как основу для придания процессу речевого развития творческого характера. Соединение чувственного опыта (воображения) с вербальным оформлением (речевое творчество) создает условия для порождения уникальных речевых продуктов детьми [2].

Исследования Л.С. Выготского позволяют понять психологическую природу творчества. Он выделил несколько форм связи воображения с действительностью, важнейшей из которых является зависимость творческого построения от богатства опыта человека [1]. Отсюда следует основной педагогический вывод: для создания прочного фундамента творческой деятельности ребенка необходимо расширять его опыт. В контексте нашего исследования техника Эбру выступает именно как средство обогащения опыта-сенсорного, эстетического, эмоционального.

Методика развития речи, разработанная О.С. Ушаковой, акцентирует внимание на формировании речевых навыков в единстве с развитием творческих способностей. Ее подход предполагает не просто усвоение детьми лексико-грамматических конструкций, но и развитие «чувства языка», что позволяет ребенку свободно экспериментировать со словом, создавая оригинальные речевые произведения (описания, повествования, сказки) [2].

ФГОС ДО и ФОП ДО задают вектор на интеграцию образовательных областей. Развитие речевого творчества не может происходить изолированно от художественно-эстетического и познавательного развития.

Взаимопроникновение этих областей создает синергетический эффект, когда художественный образ, рожденный в процессе рисования (Эбру), требует своего вербального воплощения. Эбру - древняя техника рисования на воде, которая является мощным катализатором для развития воображения у дошкольников. Работа в этой технике позволяет ребенку создавать свои уникальные, неповторимые абстрактные образы.

Рисунок на воде постоянно меняется, краски движутся, взаимодействуют друг с другом. Ребенок не может полностью контролировать процесс, что создает ситуацию «удивления результатом». В абстрактных цветовых пятнах ребенок учится видеть конкретные образы (бабочку, цветок, сказочную птицу, пейзаж). Эта способность - «опредмечивание» абстрактного - является ключевым механизмом работы творческого воображения. Как пишут педагоги, одна из задач программы - учить детей видеть в абстрактном изображении различные образы. Процесс рисования на воде напоминает магию, медитацию, игру. Он раскрепощает ребенка, снижает страхи («вдруг не получится»), что крайне важно для последующего речевого творчества.

В контексте идей Выготского, Эбру выступает инструментом накопления того самого богатого опыта переживаний и впечатлений. Впечатление от «танца красок» становится тем материалом, который будет переработан воображением и позже выражен в речи.

Типология вопросов Бенджамина Блума предлагает иерархию познавательных процессов: от простого запоминания до оценки и творчества. Для стимулирования речевого творчества старших дошкольников особую ценность представляют вопросы, которые побуждают детей анализировать, синтезировать и оценивать.

В работе с рисунками в технике Эбру типология Блума позволяет выстроить беседу, превращая процесс рассматривания в речевую творческую мастерскую:

Тип вопроса	Цель вопроса	Пример вопроса к рисунку Эбру
1.Простые (знание)	Актуализировать имеющиеся представления, вспомнить факты.	«Какие краски ты использовал?», «Что ты делал в начале работы?»
2.Уточняющие (понимание)	Уточнить смысл новой информации, побудить описать, объяснить смысл увиденного.	«Расскажи, что происходит на твоем рисунке?», «Почему ты выбрал именно эти цвета?»
3.Практические (применение)	Использовать понятия в новой ситуации. Установить взаимосвязь в опыте между знаниями и их реальным и практическим применением.	«Если бы это пятно стало живым, куда бы оно полетело?», «Как можно назвать эту линию?»

Продолжение таблицы

Тип вопроса	Цель вопроса	Пример вопроса к рисунку Эбру
4.Объясняющие (анализ)	Исследовать, найти взаимосвязи, установить причинно-следственные связи.	«Почему эти два цвета смешались именно так?», «На какие части можно разделить этот узор?»
5.Творческие (синтез)	Создать новое на основе имеющегося, делать прогнозы.	«Придумай сказку о том, как эти две капли краски встретились на воде», «Что было бы, если бы мы добавили сюда золотую
6. Оценочный (оценка)	Аргументировать свою точку зрения, дать оценку, связанную с проблемой предмета, событиями, фактами.	краску?» «Какое настроение у этого рисунка? Почему ты так думаешь?», «Какая часть рисунка самая загадочная?»

Как видно из таблицы, творческие вопросы напрямую побуждают ребенка к речевому творчеству - сочинению сюжетов, историй, сказок. Это полностью соответствует задачам ФГОС ДО по развитию речевого творчества.

Предлагаю модель, которая строится на последовательных этапах, связывающих воображение и речь:

1. Первый этап - создание. Создание визуального образа, обогащение чувственного опыта, развитие воображения. Дети осваивают технику Эбру, экспериментируют с цветом и формой, создают абстрактные и конкретные образы на воде. На этом этапе важен сам процесс, свободное самовыражение. Воспитатель выступает как партнер, помогающий технически, но не навязывающий тему.

2. Второй этап - рассматривание. Вербализация первичных впечатлений, эмоций. Рассматривание получившихся отпечатков. Использование вопросов по Блуму (простые, уточняющие): «На что похоже?», «Какое настроение у твоей картины?». Педагог фиксирует внимание на эмоциональной окраске образа.

3. Третий этап-обсуждения (Вопросы по Блуму). Стимулирование речевого творчества. Педагог задает практические, объясняющие вопросы. Кульминацией является ответы на творческие вопросы: придумать историю или сказку, героем которой стал образ, рожденный на воде. Например: «Жила-была капля синей краски. Однажды она упала в воду и встретила там…Кого она могла встретить?». Дети могут сочинять индивидуально или по цепочке.

4. Четвертый этап - рассказывания. Закрепление речевого опыта в игре или другом продукте. Инсценировка придуманной истории (драматизация, что также высоко ценил Выготский за связь с игрой), создание книги сказок группы, оформление выставки с речевыми комментариями детей.

Методические рекомендации для педагогов:

1. Создание развивающей среды. В группе должен быть организован центр «Волшебная вода», где находятся материалы для Эбру, а также альбомы с репродукциями, фотографиями работ, схемы для составления рассказов.

2. Речевая культура педагога. Как отмечается в методических материалах, речь педагога должна быть образцом. Задавая творческие вопросы, воспитатель должен демонстрировать богатство интонаций, выразительность, точность словоупотребления .

3. Принцип свободы и поддержки. Следуя заветам Выготского, важно не вторгаться в творческий процесс ребенка указаниями. Задача взрослого - не научить «рисовать правильно» или «рассказывать как в образце», а создать условия для самовыражения. Полная свобода без поддержки так же вредна, как и жесткая регламентация. Необходимо соблюдать баланс, помогая ребенку оформить его замысел.

4. Индивидуализация. Вопросы по Блуму позволяют дифференцированно подходить к детям. Ребенку с низким уровнем речевого развития можно задать больше простых и уточняющих вопросов, в то время как более подготовленным детям - творческие и оценочные вопросы.

Интеграция техники рисования на воде Эбру и типологии вопросов по Блуму представляет собой эффективный педагогический инструмент, полностью соответствующий требованиям ФГОС ДО и ФОП ДО. Эбру, обогащая чувственный опыт ребенка, создает ту необходимую базу для работы воображения, о которой писал Л.С. Выготский. В свою очередь, иерархическая система вопросов, особенно на уровне синтеза, позволяет перевести богатство внутренних образов в план внешней речи, развивая речевое творчество в русле методики О.С. Ушаковой.

Такая модель превращает процесс развития речи из простого упражнения в увлекательное путешествие от абстрактного цветового пятна к рождению уникального авторского текста, что является подлинной целью современного дошкольного образования.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1991. - 93 с.

2. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. - 256 с.

3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. - М.: ТЦ Сфера, 2024.-224 с.: табл. (Правовая библиотека образования).

4. Чернобровкин В.А., Тупикина Д.В. Использование нетрадиционных техник изобразительной деятельности в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста // Мир детства и образование : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019С.126-131.

© Коновалова Т.Н., 2026-01,
© Бадриева Л.Ш., 2026-01
©Тюкинеева Н.В., 2026-01

УДК 373.21

Левшина Н.И., (Levshina N.I.), к.п.н., доцент
МГТУ им. Г.И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-ДЕТИ-РОДИТЕЛИ»
COMMUNICATION SPACE IN THE "TEACHER-CHILDREN-PARENTS" SYSTEM

Аннотация: в статье раскрыта актуальность проблемы сотрудничества педагогов и семьи, представлен анализ нормативного документа. Автор описывает особенности социально-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью детского развития в детском саду и семье. Приводятся примеры форм сотрудничества всех субъектов образовательного процесса, способствующие формированию коммуникативного пространства в системе «педагог-дети-родители».

Ключевые слова: сотрудничество, субъект-субъектное взаимодействие, коммуникативное пространство.

Abstract: This article explores the relevance of collaboration between teachers and families and presents an analysis of the regulatory document. The author describes the specifics of social and pedagogical interaction between educational stakeholders for the purpose of child development in kindergarten and family settings. Examples of collaboration between all educational stakeholders are provided, facilitating the development of a communicative space within the teacher-children-parents system.

Keywords: collaboration, subject-subject interaction, communicative space.

Для современного ребёнка характерна ярко выраженная направленность личности в равной степени как на других людей, так и на себя и свою деятельность. Образование ребенка дошкольного возраста как субъекта общества происходит в условиях поликультурной среды и образовательного процесса, для которого характерно: направленность на развитие ребенка как субъекта детских видов деятельности и поведения, на организацию процесса накопления ребенком опыта взаимодействия с миром – опыта познания и проникновения в культуру, знакомства и приобщения к человеческим отношениям. Сегодня приоритетным является развитие таких качеств дошкольника как самостоятельность, толерантность, умение вести диалог, способность к самоорганизации.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) отмечается необходимость «создания условий для формирования ценностного отношения к окружающему миру, становления опыта действий и поступков на основе осмысления ценностей и обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей

(законных представителей) в вопросах воспитания, обучения и развития, охраны и укрепления здоровья детей, обеспечения их безопасности» [3].

В каждой из образовательных областей показана интеграция обучающих и воспитательных задач, особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся. В пункте 23.10. «Вариативность форм, методов и средств реализации Федеральной программы зависит не только от учёта возрастных особенностей обучающихся, их индивидуальных и особых образовательных потребностей, но и от личных интересов, мотивов, ожиданий, желаний детей» [3]. Важное значение имеет признание приоритетной субъективной позиции ребёнка в образовательном процессе.

Субъект-субъектное взаимодействие предполагает максимально возможный учет субъектных позиций участников образовательного процесса: педагога, детей и родителей. Педагог как субъект процесса образования дошкольника – это специалист, умеющий решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности. Одной из задач педагогов является устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса в дошкольной образовательной организации – родителями. Развитие ребенка во многом определяется влиянием, которое повседневно оказывают на него родители, социальное окружение, а также целенаправленная деятельность взрослых членов семьи по удовлетворению познавательных интересов детей, расширению их кругозора.

При определении стратегий познания и понимания ребенка важно учитывать многообразие факторов его жизни: пусть и небольшой, но уже имеющийся социокультурный опыт; детскую субкультуру, культуру ближайших взрослых. В.И. Турченко, Л.В. Градусова по результатам своего исследования делают вывод о том, что «направленность дошкольников на взаимодействие со сверстниками и взрослыми обнаруживается в ответах на вопрос «*Если у тебя что-то не получается, кого ты позовешь на помощь? Почему?*». Большинство детей обратятся за помощью к маме: *она всё умеет, много знает, она решит все проблемы, она добрая, потому что папа работает, «Маму. Позвоню и скажу: беги быстрее» (Милана Н.).*На второе место дети поставили подружку, друга: *«потому, что они друзья» (Игорь И.), «потому что они рядом» (Ира С.).*Третья часть детей обратятся за помощью к взрослым: *«потому что они взрослые» (Ира М.), «потому что они мои родители» (Ярослав К.), «они очень хорошо помогают» (Катя Т.), «Потому что им 30 лет» (Роза Ш.), «взрослые опытнее, чем мы дети» (Настя К..)*» [4].

Сотрудничество педагогов и семьи позволяет лучше узнать ребенка, посмотреть на него с разных позиций, увидеть в разных ситуациях, а значит, помочь в понимании его индивидуально-личностных особенностей, формировании ценных жизненных ориентиров.

В ряде работ педагогов (Е.П. Арнаутовой, В.М. Ивановой, В.П. Дубровой и др.) говорится о специфике педагогической позиции воспитателя по отношению к родителям, в которой сочетаются две функции: формальная и неформальная. Воспитатель выступает двух лицах – официальным лицом и тактичным, внимательным собеседником. Задача педагога – преодолеть

позицию назидательности в разговоре с родителями и выработать доверительный тон.

Социально-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса предполагает создание единого пространства детского развития в детском саду и семье, способствующего становлению у детей толерантного поведения, которое возможно только при условии осознания ребенком своего «Я» и формирования умения управлять своим поведением. Последнее возможно, если у ребенка сформирована «внутренняя позиция личности» (Л.И. Божович).

Современное социально-педагогическое взаимодействие представляет собой не только разновозрастную общность («дети-взрослые»), но и общность разных социумов («дети-воспитатели»; «дети-родители»; «дети-дети»). Дошкольное образование представляет собой сочетание семейного и общественного воспитания детей. Общественное воспитание реализуется в различных видах социума, в том числе в дошкольных образовательных учреждениях, в этой системе существует отношение «человек-человек». Развитие у ребёнка способностей к сотрудничеству, нахождения конструктивного решения в различных ситуациях общения, способности к созидательной деятельности – задачи, которые возможно могут быть решены через координированное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса на основе компетентностного подхода. Такой подход требует использование особых коммуникативных форм.

Проблема изменения позиции педагога, родителей, ориентация на общечеловеческие ценности, доверительный стиль диалогического общения ставит задачу изменения содержания, форм и методов взаимодействия педагога с детьми и их родителями.

Принципами организации коммуникативного пространства являются принципы гуманизации, диалогичности, активной деятельности, интегративности, рефлексии, сотрудничества. Реализация данных принципов позволяет создать условия организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагог-дети-родители» (Б.С. Волкова, В.А. Козырева, Б.Д. Парыгина, А.А. Почепцова и др.).

Ведущий принцип педагогики, основанной на философии диалога, – принцип позитивности. По отношению к дошкольному возрасту как начальному этапу формирования личности человека принцип этот характеризует:

– позитивная установка на широкое общее культурное развитие ребенка, всех его потенциальных возможностей и способностей;

– раскрытие перед ребенком его собственных возможностей в различных видах деятельности;

– построение педагогического процесса с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста, отличающихся, с одной стороны, высоким уровнем активности, инициативности, любознательности, а с другой – ограниченными возможностями, слабо развитой произвольностью поведения, чувством безопасности.

Формированию коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагог-дети-родители» способствует использование эвристических методов; игровых (анализ конфликтных ситуаций с использованием художественной литературы); интерактивные методы; игровые приёмы, стимулирующие позитивную самооценку и уверенность; ролевые игры; совместные мероприятия с родителями и другое.

Приведем пример педагогической лаборатории, которая проводится в начале и конце года. В начале года обсуждаются программы воспитания и обучения, обговаривают участие родителей в различных мероприятиях. Родителям предлагают заполнить анкету «Родитель – ребенок - детский сад» для получения информацию о каждом ребёнке. На основе этих данных планируется дальнейшая робота с дошкольниками при активном взаимодействии с родителями. В конце года в ходе проведения педагогической лаборатории подводятся итоги, анализируется прошедший год, полученные детьми знания, умения, навыки, достижения и ошибки.

Одной из форм взаимодействия с родителями является «Читательская конференция». За две недели до мероприятия, родителям раздаются материалы на темы: «Все мы похожи»; «Профилактика конфликтологии»; «Особенности взаимодействия детей и родителей»; «Как стать толерантным?» и другие. В ходе конференции родители прокомментируют то или иное высказывание, и зададут вопросы при обсуждении. Наиболее удачный совет, цитату, ответ помещают на стенд в рубрику «Копилка родительских советов». Другой формой является «Аукцион», который проходит в форме «продажи» полезных советов по выбранной теме. Совет, набравший наибольшее количество голосов, также помещается на стенд.

В ходе игротерапии в работе с родителями используются упражнения: «Продолжи фразу», «Сундучок успеха», «Акцент на лучшее», «Акцент на лучшее», «Проблемные ситуации», «Комплименты».

Совместные развлекательные игры, мероприятия направлены на привлечение внимания родителей к детскому саду, на установление неформальных контактов. Родители лучше узнают своего ребенка, поскольку они видят его в другой обстановке, сближаются с педагогами. Эффективны «деловые игры», направленные на умение находить выход из создавшихся конфликтных ситуаций, возникающих в общении между родителями и детьми, родителями педагогами.

Выявление успехов и неудач в процессе воспитания конкретного ребенка в данной семье, совместные сомнения и размышления – неоценимая помощь друг другу в понимании ребенка, в решении его индивидуальных проблем, в оптимизации его развития. Общение – самый привычный способ устанавливать отношения с другими людьми. Информационный обмен интересен и очень сложен: интонации, мимика, жесты, содержание сообщения – все дает информацию. Уникальность психологического влияния с помощью общения заключается в том, что каждый человек (будь то взрослый или ребенок) умеет лучше или не лучше других влиять на настроение, поступки и мысли окружающих его людей. У всех есть свои способы воздействия на других: у

родителей – на детей, у детей – на родителей и других взрослых, у педагогов – на родителей и детей и т.д. Дети остро нуждаются в помощи взрослого в процессе освоения диалогического общения со сверстниками.

О.Л. Зверева, Т.В. Кротова, Л. Свирская, А.В. Козлова отмечают, что проблемы межличностного (диалогического) общения для ребенка начинаются в основном в семье. Нежелание общаться (из-за нехватки времени, усталости родителей), неумение общаться (родители не знают, о чем разговаривать с ребенком, как строить диалогическое общение с ним) отрицательно влияет на деятельность и душевное самочувствие малыша [1].

Ю. Гладкова предлагает такие формы сотрудничества как: создание Свода честных правил «Педагог – ребенок – родитель», тренинг «Мы команда», «Неделя дошколёнка» (родители могут посмотреть любую форму детской деятельности у любого воспитателя и в любой группе), конкурсы проектов, семейных творческих работ.

Результаты зарубежных и отечественных исследователей доказали, что перейти к новым формам отношений родителей и педагогов позволяет открытость детского сада – это вовлечение родителей в образовательный процесс, от которого выигрывают все субъекты и прежде всего дети. Пример открытости демонстрирует воспитатель. Обращаясь к родителям, он не скрывает свои сомнения, просит совета, помощи, подчеркивая уважение к их опыту. «Родители уверены в том, что педагог всегда поможет им в решении педагогических проблем и в тоже время не навредит, поскольку будут учитываться мнение семьи и предложения по взаимодействию с ребёнком» [2, с.64].

Родители и члены семьи могут разнообразить жизнь детей в дошкольной образовательной организации, а у детей укрепится чувство гордости за свою семью, они с любовью и благодарностью смотрят на близких людей, которые многое знают и умеют. Важно учитывать принципиальное положение: эффективно построить работу в данном направлении возможно только при условии принятия педагогом семьи как субъекта образовательных отношений, именно субъект – это активный участник любой деятельности, в процессе которой он самореализуется.

Список использованной литературы:

1. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание : Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. - 2. изд., стер. - Москва : Akademia, 2000. – 157с.

2. Полунина А.А. К проблеме взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников // Мир детства и образование: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С.63-65.

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 "Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования" // https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/

4. Турченко В.И., Градусова Л.В., Левшина Н.И. Современный дошкольник в мире взрослых и сверстников, или "…племя молодое, незнакомое…"// Детский сад: теория и практика. 2011. № 1. С. 50-56.

© Левшина Н.И., 2026-01

УДК 373.21

Луговских А.В.(Lugovskikh A.V.), студентка 4 курса
МГТУ им. Г. И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

«КРУГИ ЛУЛЛИЯ» В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ СОСТАВЛЕНИЮ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ

"LULLIAN CIRCLES" IN TEACHING PRESCHOOLERS WRITING DESCRIPTIVE STORIES

Аннотация: в статье раскрыта актуальность проблемы обучения дошкольников составлению описательных рассказов. Обосновывается эффективность использования инновационной технологии «Круги Луллия» как средства наглядного моделирования, позволяющего в игровой форме сформировать у детей навыки связной речи. Предлагаются авторские игровые упражнения.

Ключевые слова: связная речь, описательный рассказ, дошкольники, круги Луллия, наглядное моделирование.

Abstract: This article explores the relevance of teaching preschoolers to compose descriptive narratives. It also explores the effectiveness of the innovative "Lullian Circles" technology as a means of visual modeling, allowing children to develop coherent speech skills through play. The author's own game exercises are offered.

Keywords: coherent speech, descriptive narrative, preschoolers, Lullian Circles, visual modeling.

Развитие связной речи является одной из приоритетных задач дошкольного образования, закрепленных в ФГОС ДО. Связная речь выступает важнейшим показателем речевого и интеллектуального развития ребенка, основой успешного обучения в школе и средством формирования личности и мировоззрения [2].

Описательный рассказ – один из самых сложных видов связной речи дошкольников. Детям трудно выделить свойства предметов, выстроить логическую структуру описания и подобрать нужные слова: их высказывания часто фрагментарны, бедны по словарю, либо сводятся к простому перечислению деталей («машина красная, она едет»), а иногда ребёнок и вовсе не может начать рассказ [1]. Педагогу важно учитывать индивидуальность дошкольника (каждый ребёнок имеет свои индивидуальные особенности,

поэтому может проявить себя не во всех видах организуемой речевой деятельности) [2].

В связи с этим, возникает необходимость поиска эффективных методов и приемов, способных не только заинтересовать ребенка, но и предоставить ему наглядную опору для построения развернутого высказывания. Одним из таких универсальных и высокорезультативных средств является технология «Круги Луллия», которая пришла в педагогику из ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) и успешно адаптирована для работы с дошкольниками [3].

Работа с кругами Луллия охватывает почти все области развития ребёнка. В речевом развитии формируются такие умения, как: активизация словаря (ребенок вынужден называть предметы, изображенные на картинках, их признаки и действия), развитие связной речи (составление предложений и рассказов по получившейся комбинации (например, «На красном круге — лиса, а на синем — заяц. Что может произойти?»), формирование грамматического строя: Согласование существительных с прилагательными («красное яблоко», «пушистый кот»), глаголами, употребление предлогов).

В познавательном развитии это: классификация и обобщение (объединение предметов в группы (посуда, одежда, животные), установление причинно-следственных связей (понимание, почему совместились именно эти картинки (съедобное/несъедобное, среда обитания), развитие воображения, фантазии и креативности, сравнение и анализ (сопоставление предметов на разных кругах, поиск сходств и различий).

В сенсорном развитии это умения: восприятие цвета и формы (подбор предметов по цвету, геометрической форме), развитие мелкой моторики (вращение кругов требует точных движений пальцами и кистями рук).

Главное достоинство Кругов Луллия в том, что, меняя картинки на секторах, возможно превратить игру в занятие по любой теме.

Модель 1: Найди сочетание (игра на классификацию).

Цель: Учить соотносить предмет и его признак, среду обитания, назначение.

Задача «Где чей дом?»: 1-й круг — животные (медведь, пчела, собака, рыба). 2-й круг — жилища (берлога, улей, конура, река). Ребенок крутит, ищет пару.

Задача «Чей малыш?»: Круг с взрослыми животными (кошка, курица, корова) — круг с детенышами (котенок, цыпленок, теленок).

Задача «Профессии и инструменты»: 1-й круг — люди профессий (врач, повар, художник). 2-й круг — предметы (градусник, половник, кисть).

Модель 2: Творческое рассказывание.

Цель: Составлять предложения и короткие рассказы, развивать связную речь.

Задача «Составь описание»: На 1-м круге — фрукты/овощи. На 2-м — их цвет. Совмещаем: «Яблоко — красное». Усложняем: на 3-м круге — форма (круглое, овальное).

Задача «Придумай историю»: Сектора — сказочные герои, волшебные предметы, места. При повороте получается случайный набор, про который нужно сочинить мини-историю.

Модель 3: Фантастические преобразования.

Цель: Учить придумывать новое, видеть нестандартные функции предметов.

Задача «Необычное животное»: 1-й круг — туловище (рыбы, птицы, зверя). 2-й круг — чья голова? 3-й круг — чем покрыто? (чешуя, перья, шерсть). Совмещаем наугад: «Рыба с головой петуха, покрытая шерстью». Как оно называется? Где живет? Что ест?

Задача «Волшебный предмет»: 1-й круг — предмет (ложка, ботинок, зонт). 2-й круг — свойство другого предмета (летает, светится, тает). Получаем «летающий ботинок» или «светящуюся ложку», ребёнок отвечает на вопрос: для чего это можно использовать?

Модель 4: Математика и грамота.

Цель: Закрепление счета, состава числа.

Задача «Сосчитай-ка»: На маленьком круге цифры (1, 2, 3, 4). На большом — количество предметов (яблоки, мячи). Нужно совместить цифру с нужным количеством

Модель 5: Экология и окружающий мир.

Задача «Времена года»: Круг с признаками времен года (снег, листопад, цветение, жара). Второй круг — одежда людей или занятия (катание на лыжах, купание в реке, сбор грибов).

Задача «Цепочка питания»: Круг 1 — кто ест? (волк, лиса, синица). Круг 2 — кого едят? (заяц, мышь, гусеница). Круг 3 — растение/убежище (дерево, куст, трава).

Одной из возможностей данного средства является формирование навыков составления описательных рассказов у детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) с использованием игрового пособия «Круги Луллия». Пособие представляет собой 2-4 круга разного диаметра, нанизанных на общий стержень (по типу пирамидки). Каждый круг разделен на 4-8 секторов. В зависимости от этапа работы сектора заполняются картинками или символами.

Планирование работы учитывает возрастные и психологические особенности дошкольников. Развивающее воздействие направлено на обогащение речи детей и обеспечение их всестороннего гармоничного развития.

Задачи методики:

- уточнение, обогащение и активизация словаря признаков (прилагательные, обозначающие цвет, форму, величину, материал, фактуру);
- формирование грамматической стороны речи (согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже);
- усвоение норм построения связного развернутого высказывания описательного типа (тематическое единство, соблюдение последовательности описания: название предмета, его свойства, действия с ним, отношение к нему);

• обучение использованию сенсорных эталонов (цвет, форма, величина) и символических средств для построения фразы;

• формирование коммуникативных навыков и воспитание мотивации к речевому общению.

Организация работы: занятия проводятся с детьми старшей или подготовительной группы 1 раз в неделю в рамках образовательной деятельности по развитию речи или в совместной деятельности педагога с детьми. Продолжительность занятий 20–25 минут, методика рассчитана на один учебный год (возможно деление на этапы).

Этапы обучения:

•Подготовительный. Дети знакомятся с пособием, учатся вращать круги и совмещать сектора. Развивается умение слушать и понимать инструкцию, формируются представления о сенсорных эталонах. Проводятся игры на классификацию: «Найди всё красное», «Покажи всё круглое». Отрабатываются названия предметов, действий и простейших признаков.

•Основной. Формируются лексико-грамматические конструкции и модели описательного рассказа. Дети учатся: выделять основные элементы описания (название, цвет, форма, величина, материал, части, действия); составлять словосочетания и простые предложения по наглядной модели на кругах; отвечать на вопросы полным предложением.

•Творческий. Закрепляется навык самостоятельного связного описания предметов. Вводятся упражнения: составление описательных загадок; рассказы-сравнения; творческие рассказы с элементами фантазирования (придумывание необычных предметов путём случайного совмещения секторов); воспроизведение описания по памяти; рассказывание в парах.

Виды игр и упражнений:

1. Дидактические игры с кругами:

•«Подбери признаки» (на первом (малом) круге – предметы: яблоко, машина, мяч, шапка; на втором круге – цвет; на третьем – форма; на четвертом – материал/фактура). Задача: подобрать к предмету соответствующие признаки и составить словосочетание или предложение.

•«Что бывает таким?» (педагог задает признак: «Что бывает круглым и резиновым?», ребенок ищет комбинацию на кругах и называет предмет).

•«Загадай загадку» (ребенок выставляет на кругах признаки предмета, не показывая сам предмет, а другие дети отгадывают, что загадано).

2. Сюжетно-ролевые и подвижные игры с элементами описания: «Магазин» (ребенок-продавец описывает товар с опорой на круги, покупатель угадывает), «Экскурсоводы в зоопарке» (описание животных), «Найди игрушку по описанию».

Целью подготовительных упражнений на каждом занятии является организация внимания детей, подготовка к восприятию темы (отгадывание загадок, уточнение слов-признаков, демонстрация игрушки). При закреплении используется прием совместного рассказывания: педагог начинает фразу, ребенок заканчивает, опираясь на картинку на круге.

Особое значение придается составлению творческого описания («Придумай необычный предмет»). Творческое рассказывание играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, предоставляя возможности для самостоятельного выражения мыслей, осознанного отражения связей между предметами, активизации знаний об окружающем. В процессе занятий с кругами Луллия, помимо основной задачи, решается комплекс дополнительных задач: активизация мышления (сравнение, анализ, синтез), развитие моторики пальцев рук, зрительного восприятия и внимания [3].

Приведём примеры:

1. Тема: «Описание фруктов и овощей». Задачи: учить подбирать признаки цвета, формы, вкуса к муляжам овощей и фруктов с опорой на круги Луллия; учить составлять описательный рассказ из 2–3 предложений; закреплять названия сенсорных эталонов. Используются круги с секторами: предметы (яблоко, помидор, огурец, апельсин, лимон) и признаки (цветные пятна, форма, схема вкуса).

2. Тема: «Опиши игрушку». Задачи: учить составлять описательный рассказ о любимой игрушке с опорой на наглядный план на кругах (4 кольца: материал, части, цвет, действие); упражнять в согласовании прилагательных с существительными; учить устанавливать последовательность описания.

3. Тема: «Магазин одежды» (сюжетно-ролевая игра с элементами описания). Задачи: учить составлять рассказы-описания предметов одежды (платье, куртка, шапка) по предложенному плану на кругах; формировать навыки диалогической речи (покупатель – продавец); активизировать словарь по теме.

Пособие «Круги Луллия» эффективный инструмент наглядного моделирования для работы с дошкольниками: оно помогает материализовать абстрактные понятия (форма, цвет, структура описания), повышает мотивацию к речевой деятельности и расширяет словарный запас. Кроме того, работа с пособием учит логике и последовательности изложения, способствует формированию грамматических конструкций и развитию связной монологической речи дошкольников.

Список использованной литературы:

1. Дюргус Е.С. Теория и методика развития речи детей раннего и дошкольного возраста : учебник— Москва : КноРус, 2026. — 342 с.

2. Левшина Н.И. Особенности речевого развития дошкольников с билингвизмом // В сборнике: МИР ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ. Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции. Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. Магнитогорск, 2020. С. 40-44.

3. Сегова Т.Д. Теории и технологии развития речи детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие. — Нижний Тагил : НТГСПИ, 2018. — 220 с.

© Луговских А.В., 2026-01

УДК 373.21

Мокрогузова Л.Н., (Mokroguzova L.N.), старший воспитатель,
Степанова Е.Л. (Stepanova E.L.), учитель-логопед;
Самигуллина Е.С. (Samigullina E.S.), педагог-психолог,
МДОУ «Д/с № 145 о.в.» г. Магнитогорска

ТЕХНОЛОГИЯ ФЕЛТИНГ КАК МЕТОД СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ, РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

FELTING TECHNOLOGY AS A METHOD OF SENSORY INTEGRATION, DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS AND IMPROVEMEND OF SPEECH IN PRESCHOOLERS

Аннотация: статья раскрывает особенности развития мелкой моторики рук посредством мокрого валяния, для успешной коррекции всех компонентов речевой системы.

Abstract: The article reveals the features of developing fine motor skills through wet felting, which is essential for successful correction of all components of the speech system.

Ключевые слова: валяние, технология, дети старшего дошкольного возраста, нарушением речи

Key words: felting, technology, children of senior preschool age, speech disorders

Современная система дошкольного образования ориентирована на всестороннее развитие личности ребёнка, включая сенсорное, моторное, речевое и эмоционально-волевое развитие. В условиях увеличения числа детей с речевыми нарушениями, несформированностью мелкой моторики и трудностями сенсорной интеграции особую актуальность приобретает поиск эффективных, мотивационно значимых и щадящих методов коррекционно-развивающей работы педагогов ДОУ.

Сенсорная интеграция — это процесс организации ощущений, получаемых от различных сенсорных систем, в единое целостное восприятие окружающего мира. Нарушения сенсорной интеграции могут проявляться в повышенной или сниженной чувствительности, трудностях координации движений, недостаточной сформированности мелкой моторики и речевых функций.

Речь – это, прежде всего мышечные ощущения, которые идут от речевых органов в кору головного мозга». Развитие речи детей напрямую связано с состоянием мелкой моторики рук и, исходя из этого, тренировка движений пальцев является одним из главных факторов. Ввиду того, что в настоящее время увеличивается число детей с нарушением речи, можно считать проблему развития координации движения пальцев рук - актуальной. Мелкая моторика – это согласованные движения пальцев рук, умение ребенка «пользоваться» этими движениями. Исследованием этой проблемы занимались В.А.

Сухомлинский, М.М. Кольцова, Н.И. Новиков, И.П. Павлов. В своей книге М.М. Кольцова подводит итог своих исследований: «связь функции кисти рук и речи» оказалась настолько тесной и значительной, что тренировку пальцев рук считаем возможным рассматривать как мощный физиологический стимул развития речи.

Мелкая моторика рук играет важнейшую роль в общем психическом развитии ребёнка. Согласно исследованиям нейропсихологии, развитие мелкой моторики и речи обусловлено общностью нейронных механизмов. Моторные навыки, связанные с тонкими движениям пальцев, активируют зоны мозга, прилежащие к речевым центрам, тем самым стимулируя развитие артикуляционной базы, фонематического слуха и словарного запаса. Психолог Н.Д. Ухова отмечала, что действия с предметами способствуют формированию устойчивых представлений о форме, величине, структуре объектов, что отражается в речевом описании этих объектов и в построении связных высказываний. В дошкольной практике это означает, что дети, активно вовлечённые в творческую деятельность, быстрее осваивают сложные грамматические структуры и расширяют лексический запас. «Большая часть родителей, думая о том, как лучше подготовить ребенка к школе, обращают внимание, как правило, на чтение и счет. Взрослые даже не представляют, насколько важно развивать мелкую моторику у ребенка» [1].

Ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память и внимание. Ребенок со скованными движениями неумелых пальцев отстает в психомоторном развитии, у него возникают проблемы с речью.

Для детей с нарушениями речи наряду с традиционными методами и приемами используются и нетрадиционные. Но одним из эффективных нетрадиционных техник является мокрое валяние из шерсти.

Валяние шерсти – это старинная техника валяния шерсти, основанная на способности натуральных шерстяных волокон сцепляться между собой под воздействием воды, мыла и механического трения. На протяжении многих веков, валяные изделия сопровождают человека. Как только люди приручили животных, они научились использовать их шерсть. Отдельно хочется отметить: лечебное воздействие валяния на человека не только валяных вещей, а именно самого процесса мокрого валяния. При работе, мы делаем совершенно замечательный массаж, напоминающий знаменитый су-джок. Волокна шерсти мягко массируют точки наших ладоней и пальцев, а эти области, как известно, отвечают, за правильную работу всего организма. К тому же сам процесс достаточно ритмичный и оказывает успокаивающее, даже немного расслабляющее воздействие.

Включение в логопедическую работу технологии мокрого валяния с детьми дошкольного возраста с ОВЗ способствует более успешной коррекции всех компонентов речевой системы:

— звукопроизношение (на этапах постановки и автоматизации звуков. Например, при проведении артикуляционной гимнастики при постановке звука «С». Ребёнок при выполнении упражнений: «Трубочка», «Заборчик»,

«Улыбка», «Птенчик», «Лопатка» может моделировать расположение валяного из шерсти язычка, придавая ему форму, которую он занимает при выполнении комплекса упражнений;

— фонематическое восприятие (отделить кусок шерсти, если услышишь заданный звук, свалять фигуру, в названии которой заданный звук);

— лексико-грамматический строй речи (даёт возможность детям с ОВЗ запомнить новые слова, используя тактильный и зрительный анализаторы. Например, через валяние фигур животных дети учатся выделять части целого и отрабатывать падежные окончания (кошка без чего? без ушей, волк без чего? без хвоста);

— связную речь (работа над пересказом, рассказом, в составлении описательного рассказа не по картинке, а по образу, созданному своими руками из шерсти (домашние животные, перелётные птицы, грибы, ягоды и т.д.) поможет ребёнку лучше осознать объект, что делает рассказ более развернутым и логичным).

Неотъемлемым условием использования технологии мокрого валяния с детьми дошкольного возраста является отсутствие у ребенка аллергии на шерсть. Для мокрого валяния используется только детское гипоаллергенное мыло и только натуральная овечья шерсть.

Необходимый материал и оборудование для использования методики мокрого валяния:

— воздушно-пузырчатая пленка;
— мягкое жидкое мыло и теплая вода;
— сетка (москитная);
— полотенце или салфетка х/б;
— пульверизатор;
— разноцветная шерсть.

Пошаговая инструкция использования технологии мокрого валяния:

1. Подготовить трафарет будущего изделия (эскиз);
2. Положите пленку пузырчатой стороной вверх на ровную поверхность;
3. Вытянуть из ленты маленькие пучки шерсти;
4. Выложить шерстяные пучки параллельно друг другу, так, чтобы один край немного перекрывал другой. Выбирая цвета, ориентироваться на эскиз. Таким образом, выложите первый слой;
5. Второй слой выкладывать в другую сторону. Например, если первый слой шел слева направо, то второй должен идти сверху вниз;
6. Повторить шаги 2 - 4, пока у не получится 4 слоя;
7. Посмотреть, нет ли просветов. Если есть, закрыть их кусочком шерсти подходящего цвета;
8. Изображение накрыть сеткой. Она должна закрывать будущее изделие целиком;
9. Приготовить мыльный раствор: смешать два стакана теплой воды с тремя столовыми ложками жидкого мыла. Налить его в пульверизатор;
10. Двигаясь от центра к краям, увлажнять работу мыльным раствором, проминая ее руками;

11. Снять сетку и подравнять края, заправив вовнутрь выступающие участки;

12. Снова накрыть сеткой и круговыми движениями разглаживать шерстяную картину. Следить, чтобы сетка случайно не привалялась к шерсти;

13. Ущипнуть шерсть: если ворсинки остались на месте, то сетку можно убирать, а изделие переворачивать изнанкой вверх;

14. Повторить шаг 12, пока не будет готова изнанка;

15. Разложить воздушно-пузырчатую пленку. Положить на нее изделие и скатать все вместе в рулон;

16. Катать рулон по расстеленному полотенцу пару минут;

17. Развернуть рулон и перевернуть картину на 90 градусов, повторить шаги 15-16;

18. В заключение прополоскать работу сначала в горячей воде, потом в холодной, пока полностью не смоется мыло;

19. Чистое изделие разложить на ровной горизонтальной поверхности и дождаться полного высыхания.

Специалисты нашего детского сада (учитель-логопед, педагог-психолог) в свою работу включают нетрадиционную методику технологии мокрого валяния с детьми дошкольного возраста с ОВЗ для коррекции речевых нарушений. Такая методика не заменяет традиционные, а дополняет их, работая через интерес, игру, творчество и сенсорное восприятие [2].

Предлагаем ознакомиться со схемами, разработанными учителем-логопедом к занятию по развитию лексико-грамматического строя речи (рис. 1 и 2).



Рис. 1 Схема валяния к занятию "Автоматизация звука [р] в слогах, словах и предложениях с использованием нетрадиционного приёма сенсорной интеграции для детей старшего возраста



Рис.2
Схема валяния к занятию по совершенствованию лексико-грамматического строя речи «Дикие животные» с детьми с тяжелыми нарушениями речи в подготовительной к школе группе

Работа с шерстью развивает креативное мышление, обогащает тактильные ощущения, способствует освоению позитивных форм поведения, корректирует тревожные состояния, предупреждает переутомление и перепады настроения у дошкольников. Помимо всего этого у ребенка развивается чувство внутреннего контроля, так как здесь задействованы кинестетические и зрительные анализаторы, что стимулирует развитие сенсомоторных умений и в целом – правого полушария головного мозга, отвечающего за ориентацию в пространстве.

Таким образом, методика использования технологии валяния как нетрадиционного метода сенсорной интеграции, развития мелкой моторики и совершенствования речи дошкольников является эффективным нетрадиционным логопедическим методом, способствующим коррекции и совершенствованию речевого развития дошкольников. Она обеспечивает комплексное воздействие на моторную, сенсорную и речевую сферы ребёнка, повышает мотивацию к занятиям и активизирует речевую деятельность. Использование валяния в логопедической практике позволяет разнообразить коррекционную работу и повысить её результативность.

Список использованной литературы:

1. Папкова Л.Г. Развитие мелкой моторики у детей с ОВЗ// Мир детства и образование : сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. С. 65-68.
2. Шинковская К.А. Вещицы из войлока. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА.- 2008.- 96с.

©Мокрогузова Л.Н., 2026-01
©Степанова Е.Л., 2026-01
©Самигуллина Е.С., 2026-01

УДК 373.24

Напалкова В.П., (NapalkovaV.P),
студент МГТУ им. Г.И. Носова,
Шепилова Н.А.,(Shepilova N.A.),
канд. пед. наук, доцент
МГТУ им. Г.И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОО

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COHERENT MONOLOGIC SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANISATIONS

Аннотация: В статье рассматриваются психолого-педагогические условия, способствующие эффективному развитию связной монологической речи у детей 5–7 лет в дошкольных образовательных организациях. Представлены результаты экспериментальной работы по проблеме развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста.

Abstract: The article discusses the psychological and pedagogical conditions that contribute to the effective development of coherent monologue speech in children aged 5–7 in preschool educational organizations. The article presents the results of an experimental study on the development of coherent monologue speech in older preschool children.

Ключевые слова: развитие речи, связная монологическая речь, старший дошкольный возраст, ДОО, психолого-педагогические условия.

Key words: speech development, coherent monologue speech, senior preschool age, preschool educational institution, psychological and pedagogical conditions.

Связная монологическая речь представляет собой логически упорядоченное и развернутое высказывание, сообщающее определенную информацию. Она существенно сложнее диалогической, поскольку включает в себя составление планового замысла, его четкую организацию и применение разнообразных языковых средств. Данный аспект служит индикатором уровня речевой подготовленности детей младшего школьного возраста. В период пяти-семи лет малыши начинают самостоятельно составлять рассказы и пересказы, применяя сложносочиненные и сложноподчиненные синтаксические конструкции. [4].

Психолого-педагогические условия, которые обеспечивают качественное и продуктивное формирование навыков связного монологического высказывания у дошкольников в возрасте 5–7 лет в условиях образовательной организации, могут быть охарактеризованы следующим образом:

1. Провоцирование у дошкольников образовательных стимулов посредством организации проблемных ситуаций, побуждающих к формированию развернутых речевых высказываний (например, обсуждение этических аспектов поступков персонажей, поиск альтернативных способов решения проблем). Формирование творческих умений рассказывания и построения сюжетных линий, способствующих развитию воображения и навыков логичного и связного выражения мыслей.

2. Организация планомерного обучения, предполагающего поэтапное освоение навыков монологической речи: начиная с воспроизведения пересказа и заканчивая самостоятельным созданием описательных, повествовательных и рассуждающих речевых высказываний. Внедрение в процесс обучения наглядных средств (наблюдения, рассматривания, моделирования), а также игровых приемов (драматизации, дидактические игры, мнемотехнические техники). Особое значение приобретает система обучения связной речи на первоначальном этапе, когда закладываются основы для ее дальнейшего развития [1].

3. Комплексное развитие лексико-грамматических компетенций за счет расширения активного и пассивного словарного запаса, совершенствования точности лексического выбора, а также формирования навыков продуктивного применения различных синтаксических конструкций, включая сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

4. Использование педагогических методов и приемов, эффективность которых подтверждена эмпирическими исследованиями [3].

Прием наглядного моделирования заключается в использовании разнообразных моделей: предметных, предметно-схематических и только схематических.

Применение мнемотаблиц и различныхе схем облегчает процесс запоминания и упрощает дальнейшее воспроизведение. Совместное выполнение рассказов и их написание по частям способствует успешному развитию умений выстраивать мысли в высказывании, а также совместной деятельности в группе и координации с ее участниками.

5. Создание предметно-развивающей среды предполагает обустройство уголков и площадок, которые стимулируют развитие детской речи. Это могут быть зоны для чтения, уголки постановок, выставки творческих работ с пояснениями. Для занятий и самостоятельного освоения материала можно использовать сюжеты, сюжетные картинки, картосхемы и игровые материалы.

6. Взаимодействие с семьей. Родителей привлекают к формированию речи ребенка путем совместного участия в мероприятиях, консультирования по вопросам поддержания домашнего речевого общения и чтения. Проводятся консультации и мастер-классы, направленные на развитие монологической речи с акцентом на домашние методики воспитания.

7. Современные технологии обучения. Активное применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и компьютерных дидактических игр, интерактивных упражнений значительно стимулируют мотивацию детей, способствуют повышению эффективности учебного

процесса, делают занятия более результативными и интересными.

Использование методов теории решения изобретательских задач способствует развитию как логического мышления, так и творческой активности у обучающихся, что особенно значимо для речевой практики.

Задачи проводимого исследования:

1. Определить качество сформированности связной речи у старших дошкольников, обучающихся в дошкольном образовательном учреждении.

2. Проанализировать результативность применения психолого-педагогического комплекса мероприятий, обеспечивающих развитие связного монологического высказывания у дошкольников старшего возраста, воспитывающихся в детском саду.

3. Оценить динамические изменения в развитии связной речи в монологической форме после внедрения вышеуказанного комплекса мер.

В рамках выбранной задачи сформулирована рабочая гипотеза, предполагающая, что совершенствование навыков связного монологического высказывания протекает параллельно с комплексным обеспечением психолого-педагогических условий, представленных в виде развития образовательной среды, ориентированной на мотивацию; включения в процесс обучения систематического использования мнемотехники совместно с визуализацией; регулярного расширения лексического запаса; введения речевых упражнений в игровые и познавательные занятия; а также активного взаимодействия с родительской общественностью.

В ходе диагностики применялся комплекс приемов: наблюдение; диагностика развития О.С. Ушаковой [5]; опрос педагогов; а также анализ полученных результатов психолого-педагогического эксперимента.

Критерии оценки: логичность и последовательность изложения; полнота раскрытия темы; лексическое разнообразие; грамматическая правильность; объем высказывания (количество предложений).

В таблице 1 собраны результаты проверки уровня начальной подготовленности.

Таблица 1 Результаты диагностики развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста

Уровень	Кол-во детей	%	Характеристика
Высокий	3	15	Умеют строить связные высказывания, используют сложные предложения, богатый словарный запас
Средний	12	60	Строят связные рассказы с небольшими логическими ошибками, словарный запас достаточный, но не разнообразный

Продолжене таблицы 1

Уровень	Кол-во детей	%	Характеристика
Низкий	5	25	Рассказы краткие, с нарушениями логики и последовательности, ограниченный словарный запас, простые предложения

Отмечается недостаточное использование визуальных пособий, таких как мнемосхемы и таблицы, а также преобладание репродуктивных методов, например пересказа, над продуктивными, включающими составление рассказов; выявлен дефицит связей речевых заданий с другими видами деятельности и низкая вовлеченность родителей в речевое развитие детей.

Для решения выявленных проблем разработали и внедрили комплекс психолого-педагогических условий, направленных на развитие связной монологической речи у старших дошкольников в детском саду.

1. Формирование мотивирующей среды. Создан «Центр речевого развития» с дидактическими материалами; использованы проблемные ситуации для активизации монологической речи: «Объясни инопланетянину, что такое зима».

2. Визуальное моделирование и мнемотехника: задействованы мнемотаблицы для построения описательных рассказов; схемы, позволяющие структурировать повествование на начало, середину и конец [4].

3. Обогащение лексики: проведены тематические беседы (к примеру, «Профессии», «Времена года» и др.); дидактические игры на подбор синонимов, антонимов, эпитетов.

4. Включение в игровую деятельность: организованы дидактические игры («Опиши игрушку», «Составь рассказ по картинке»); театрализованные постановки с самостоятельным придумываем диалогов и монологов [2].

5. Сотрудничество с семьей: проведены мастер-классы для родителей по применению мнемотехники дома; даны домашние задания («Придумать сказку про любимую игрушку»).

После внедрения комплекса психолого-педагогических условий развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста были получены следующие результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2 - Сравнительные результаты экспериментальной работы

Уровень	До эксперимента	После эксперимента	Динамика
Высокий	15 % (3 ребёнка)	40 % (8 детей)	+25 %
Средний	60 % (12 детей)	50 % (10 детей)	–10 %
Низкий	25 % (5 детей)	10 % (2 ребёнка)	–15 %

Были выявлены такие качественные изменения: увеличение среднего объема высказывания с 4–5 до 8–10 предложений; рост лексического разнообразия (использование эпитетов, сравнений); улучшение логической структуры рассказов (четкое выделение начала, середины, конца); повышение речевой активности в свободной деятельности.

По результатам исследования, эффективными явились такие методы развития связной монологической речи: мнемотехника, театрализованные игры; взаимодействие с семьей.

Отметим, что целенаправленная работа по созданию психолого-педагогических условий значительно повышает уровень развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста. Предложенные методы могут быть адаптированы для использования в любых ДОО с учетом индивидуальных особенностей детей.

Дальнейшие исследование может быть направлено на изучение влияния цифровых технологий на развитие монологической речи в дошкольном возрасте.

Список использованной литературы:

1. Белова Д.Н. Коррекционная работа по развитию связной речи младших школьников на материале сказок // Мир детства и образование: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2024. – С. 19-20.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – Москва : Просвещение, 1981. – 255 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва : АСТ, 2020. – 576 с.
4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – Москва : АРКТИ, 2002. – 144 с.
5. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – Москва : Изд - во Института психотерапии, 2001. – 256 с.

© Напалкова В.П., 2026-01
© Шепилова Н.А., 2026-01

УДК 372.8

Наумов Ю. А. (Naumov Y.A.),
Учитель истории и обществознания
МАОУ «Академический лицей им. В.В. Шерстнёва»,
Костомарова Е. В. (Kostomarova E. V.)
Зам.директора МАОУ
«Академический лицей им. В.В. Шерстнёва»,
Россия, г. Магнитогорск

УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ «ИСТОРИЯ» В ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССАХ: ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

THE SUBJECT "HISTORY" IN ENGINEERING CLASSES: POTENTIAL FOR THE FORMATION OF ENGINEERING THINKING AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS

Аннотация: в статье рассматривается потенциал учебного предмета «История» в инженерных классах. Анализируются его возможности в формировании инженерного мышления и профессионального самоопределения обучающихся. Обосновывается значимость истории как ресурса профильного обучения.

Ключевые слова: учебный предмет «История», инженерные классы, инженерное мышление, профессиональное самоопределение, профильное обучение.

Abstract: The article examines the potential of the subject «History» in engineering classes. Its possibilities in the formation of engineering thinking and professional self-determination of students are analyzed. The significance of history as a resource of specialized training is substantiated.

Keywords: educational subject «History», engineering classes, engineering thinking, professional self-determination, specialized training.

Развитие инженерных классов в современной школе связано с запросами высокотехнологичной экономики, развитием новых технологий и наукоёмких производств, а также необходимостью подготовки будущих инженерных кадров [2, с. 136-137]. В научно-методической литературе инженерные классы рассматриваются как инструмент профессиональной навигации старшеклассников, сочетающий углублённое изучение профильных дисциплин, решение прикладных инженерных задач и проектную деятельность [2, с. 138].

Практика моделирования образовательного процесса в инженерных классах на сегодняшний день достаточно разнообразна. Наиболее распространены технологический профиль с углублённым изучением математики, информатики и физики, естественнонаучный профиль с углублённым изучением биологии и химии, а также универсальный профиль, предполагающий выбор предметов в соответствии с образовательными предпочтениями обучающихся и предполагаемой траекторией дальнейшего обучения.

Практически во всех классах (независимо от профиля обучения) предусмотрены в качестве элективных курсов инженерный практикум, индивидуальный проект и курсы по выбору [4, с. 18-19]. На фоне развития инженерных классов нередко высказывается мнение о снижении роли предметов гуманитарного цикла, в том числе, учебного предмета «История».

Вместе с тем анализ литературы показывает, что потенциал учебного предмета «История» как средства формирования инженерного мышления и профессионального самоопределения обучающихся инженерных классов достаточно высок.

Цель статьи – проанализировать и теоретически обосновать возможности учебного предмета «История» как средства формирования инженерного

мышления и профессионального самоопределения обучающихся инженерных классов.

Изучение литературы по проблеме преподавания в инженерных классах позволяет нам рассматривать их «как инструмент профессиональной навигации старшеклассников, сочетающий углублённое изучение профильных дисциплин, проектную деятельность и решение прикладных задач» [2, с. 138]. Одним из значимых результатов такого обучения выступает инженерное мышление, понимаемое как комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, обеспечивающих решение инженерно-технических задач [3, с. 45].

Развитие инженерного мышления связывается с метапредметностью, практической направленностью обучения и проектно-исследовательской деятельностью; в числе основных мыслительных действий выделяются понимание, применение, анализ, синтез и оценка [3, с. 45].

Учебный предмет «История» обладает существенным потенциалом в формировании таких способов мышления: раскрытие причинно-следственных связей, сравнение исторических явлений, формулирование выводов и анализ исторических источников [7, с. 20].

Методологические исследования указывают, что работа с источниками переводит ученика от извлечения информации к её интерпретации и объяснению фактов в контексте учебного исследования [8, с. 371]. При этом, весьма важным с точки зрения формирования исторической аутентичности и развития патриотизма, мы рассматриваем необходимость дополнения и расширения материала учебного предмета в вопросах изучения истории родного края.

В практике МАОУ «Академический лицей им. В.В. Шерстнёва» организация дополнительной внеурочной деятельности через посещение музеев, организация экскурсионной деятельности по территории родного края, встреча с интересными людьми на основе интеграции с предметами инженерного профиля (математика, физика, химия, биологии т.д.). Особое место занимает проект «Школьный музей», а именно привлечение обучающихся классов с углубленным изучением информатики к разработке дизайн-проекта музея, сайта виртуального музея.

Дополнительные возможности обеспечивает и предусмотренный в учебном плане курс по выбору «Инженерный практикум», «Инженерные решения в строительных технологиях (история и современность)» [4, с. 18-19] и индивидуальный проект. Это позволяет рассматривать историю как содержательно значимый ресурс формирования аналитического, системного и исследовательского мышления обучающихся.

Профессиональное самоопределение старшеклассников связано не только с выбором профессии, но и с осмыслением собственных интересов, способностей и жизненных целей [9, с.381]. В современных условиях этот процесс усложняется высокой степенью неопределённости, быстрым обновлением технологий и необходимостью выстраивать индивидуальную образовательно-профессиональную траекторию [1, с. 14-15].

Для инженерных классов данная задача особенно важна, поскольку они ориентированы не только на углублённую подготовку по профильным дисциплинам, но и на профессиональную навигацию обучающихся, формирование позитивного отношения к инженерной деятельности и осознанный выбор профессиональных интересов [2, с.138]. При этом существенным условием такого выбора выступает наличие у школьников представлений о содержании инженерной деятельности, требованиях профессии и возможностях самореализации в ней [9, с.382]. В связи с этим подготовка обучающихся к выбору инженерного профиля осуществляется, как и процесс профессионального самоопределения, на протяжении всего периода обучения в лицее через реализацию модели «Предпрофессиональная подготовка и профессиональное обучение старшеклассников в условиях многопрофильного лицея» [6].

Системный подход в реализации задач профессионального самоопределения обучающихся в рамках данной модели поддерживается, в частности, потенциальными возможностями учебного предмета «История». Включение в процесс преподавания предмета отдельных аспектов истории развития техники, промышленного развития региона, инженерных решений и биографий изобретателей, исторических личностей региона создаёт для обучающихся возможность увидеть общественную значимость инженерного труда и его связь с потребностями эпохи и региона, увидеть влияние личности на историю, проанализировать вклад отдельных династий в профессии. Подобные практики создают благоприятные условия для проектной деятельности и исследовательской работы со школьниками на основе использования исторических данных и умения работать с источниками информации. Это даёт основания рассматривать историю как содержательно значимый элемент инженерного профиля.

Подобный подход связывает результаты обучения по предмету «История» с пониманием значения труда в развитии общества, представлением о разнообразии профессий и готовностью к осознанному выбору будущей деятельности [7, с. 19] и позволяет рассматривать историю как важное средство профессионального самоопределения обучающихся инженерных классов [2, с. 140].

Реализация потенциала учебного предмета «История» в инженерных классах требует такой организации обучения, при которой исторический материал включается в решение задач профильной подготовки. Это не только соответствует логике построения образовательного процесса в данных классах, но и выдвигает определённые требования к профессиональной подготовке педагога. Приведённые примеры свидетельствуют о необходимости владения определенными педагогическими приемами и средствами преподавания, такими как интегрированные уроки, уроки-исследования, уроки-конференции, экскурсии и т.д.

По наблюдениям педагогов, интегрированные уроки, работа с историческими источниками и включение регионального материала повышают познавательный интерес обучающихся к предмету и делают его содержание

более личностно значимым. Организация внеклассных мероприятий также предопределяет формирование положительного интереса к предмету.

В качестве конкретных форм работы нами используются экскурсии в Музей истории «Магнитостроя», Магнитогорский историко-краеведческий музей и музей ПАО «ММК», профориентационные экскурсии по промышленным маршрутам ММК, историко-технические викторины «Инженерная история Магнитки», интеллектуальные игры по истории науки и техники, встречи с инженерами и представителями металлургического производства, а также исследовательские проекты по истории промышленного развития Магнитогорска, трудовых династий и инженерных решений в истории города.

Особое место отводится процессам непрерывного профессионального самосовершенствования педагогов. Использование в практике преподавания предмета интерактивных средств обучения предполагает развитие профессиональных компетенций педагога. Участие в процессах внутрикорпоративного обучения (педагогические советы, семинары-практикумы, мастер-классы и т.д.) по вопросам организации межпредметных интегрированных курсов и уроков, разработке заданий и проблемных ситуаций практико-ориентированной направленности, развитию исследовательской деятельности усиливает потенциал учебного предмета в формировании и развитии инженерного мышления обучающихся.

Реализация потенциала учебного предмета «История» в инженерных классах предполагает развитие профессиональных компетенций педагога. Особое значение приобретают умения проектировать межпредметные интегрированные курсы и уроки, разрабатывать практико-ориентированные задания и проблемные ситуации, организовывать проектно-исследовательскую деятельность обучающихся.

В этой связи важным условием выступает повышение квалификации педагогов, в том числе по программам «Развитие креативного мышления обучающихся в образовательной деятельности», «Организация проектно-исследовательской деятельности в ходе изучения курсов истории в условиях реализации ФГОС», «Реализация культурно-досуговой деятельности учащихся и современные технологии активного обучения в условиях реализации ФГОС». Это обеспечивает методическую готовность учителя к реализации задач профильного обучения в инженерных классах.

Комплексный подход к проблеме формирования и развития инженерного мышления через использование потенциала учебного предмета «История» способствует развитию общекультурных компетенций обучающихся, повышению качества знаний и формированию положительной мотивации к изучению истории [5, с. 65-67].

Учебный предмет «История» в инженерных классах обладает значительным образовательным и профориентационным потенциалом. Он способствует развитию аналитического, системного и исследовательского мышления, формирует навыки интерпретации информации, сопоставления

фактов и аргументированного вывода, что делает его содержательно значимым для инженерного профиля обучения.

Одновременно история расширяет представления обучающихся о развитии техники, промышленности и инженерного труда, тем самым содействуя их профессиональному самоопределению. Использование интегрированных уроков, проектной деятельности, исторических источников и регионального материала позволяет рассматривать историю не только как обязательный учебный предмет, но и как важный ресурс предпрофессиональной подготовки обучающихся инженерных классов.

Список использованной литературы:

1. Богуславский М.В., Милованов К.Ю. Научно-методическое сопровождение системы профессионального самоопределения в общеобразовательной школе (российский и зарубежный опыт) : методические рекомендации для учителей общеобразовательных школ. – М.: ФГБНУ ИСМО, 2024. – 30 с.

2. Васильева О.Н., Коновалова Н.В. Инженерные классы как инструмент профессиональной навигации // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 12. – С. 136–143.

3. Зуев П.В., Кощеева Е.С. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 44–49.

4. Ломакина Т.Ю. Реализация профильного обучения технологической (инженерной) направленности на уровне среднего общего образования: методические рекомендации / Т.Ю. Ломакина, Н.В. Васильченко, А.Ю. Пентин [и др.] ; под ред. Т.Ю. Ломакиной. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2024. – 55 с.

5. Подколзина С.В. Методика разработки и проведения интегрированных уроков по физике и истории в основной школе // Вестник магистратуры. – 2013. – № 4(19). – С. 65–67.

6. Смушкевич Л.Н., Костомарова Е.В., Савва Л.И. Организация предпрофессиональной подготовки и профессионального обучения старшеклассников в условиях многопрофильного лицея посредством применения целевых моделей наставничества // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11, № 5.

7. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. История (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). – М., 2025. – 150 с.

8. Хлытина О.М. Организация работы старшеклассников с историческими источниками: от овладения умениями к познанию // Вестник Омского ун-та. – 2011. – № 3. – С. 367–373.

9. Чубова Е.П., Богуславская В.В. Профессиональное самоопределение старших школьников в сфере инженерно-технического // Вестник ДГТУ. – 2011. – Т. 11, № 3(54). – С. 379–383.

© Наумов Ю.А., 2026-01
© Костомарова Е.В., 2026-01

УДК 376.1

Пенькова А.А. (Penkova A.A.), доцент
МГТУ им. Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск,

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ГРУПП

FORMATION OF INCLUSIVE CULTURE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE ORGANIZATION OF COMMUNICATION GROUPS

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования инклюзивной культуры у обучающихся младшего школьного возраста. Автор обосновывает необходимость преодоления социальных барьеров в инклюзивном образовании посредством организации коммуникативных групп. Раскрываются цели, содержание и структура данных групп, их значение в социализации детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и в воспитании толерантности у их нейротипичных сверстников.

***Ключевые слова*:** инклюзивное образование, инклюзивная культура, младший школьный возраст, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), коммуникативные группы.

Abstract: The article is devoted to the problem of the formation of an inclusive culture among younger schoolchildren. The author substantiates the need to overcome social barriers in inclusive education through the organization of communication groups. The article reveals the goals, content and structure of these groups, their developing potential for the socialization of children with disabilities and the education of tolerance among neurotypical peers.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, primary school age, children with disabilities, communication groups.

Становление инклюзивного образования является закономерным этапом эволюции специальной педагогики, отражающим глобальную гуманистическую тенденцию к признанию равных прав всех членов общества. В XXI веке инклюзия утверждается в качестве ведущей мировой тенденции: современные государства декларируют право каждого гражданина на доступное и качественное образование вне зависимости от его психофизических особенностей, социального статуса или иных индивидуальных различий.

Обязательность реализации инклюзивного образования закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Реализация инклюзивного подхода в образовании способствует не только актуализации интеллектуального и творческого потенциала

обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и дестигматизации данной категории людей в общественном сознании, но и создает условия для формирования у нейротипичных обучающихся социально значимых компетенций. Это, прежде всего, толерантность, эмпатия, коммуникативные навыки и компоненты дивергентного мышления [4].

Однако, несмотря на признание инклюзии приоритетным направлением образовательной политики, её полноценное становление в России сталкивается с рядом серьезных препятствий.

Например, по мнению директора Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО МГППУ – С.В. Алёхиной, наряду с «архитектурными» барьерами ключевую роль имеют барьеры социальные, возникающие в сфере межличностных отношений [1, с. 45].

Социальные барьеры не имеют материального выражения, но зачастую оказываются более труднопреодолимыми, так как обусловлены низким уровнем сформированности инклюзивной культуры у всех субъектов образовательного процесса. Участники образования зачастую демонстрируют неготовность к инклюзии: родители нейротипичных детей, как правило, руководствуются стереотипами о снижении качества образования в условиях совместного обучения; администрация школы и педагоги также сомневаются в успешности реализации модели «включенного» образования, а обучающиеся, не имеющие особенностей в развитии, не владеют достаточным уровнем терпимости к различиям, что также способствует возникновению дискриминации в инклюзивной среде.

В научных трудах, посвященных развитию отечественной модели «включенного» образования, отмечается рациональность организации воспитательной работы, целью которой является формирование инклюзивной компетентности субъектов образования на ранних этапах школьного обучения [6, с. 41].

Период обучения в младших классах сенситивен для усвоения социальных норм, смены ведущей деятельности с игровой на учебные и активные становления нравственных качеств личности. Именно в начальной школе закладываются основы отношения к особенностям и различиям, которые при позитивном варианте развития трансформируются в социально важное для личности качество – толерантность, а при отрицательном – закрепляются в виде стигматизирующих стереотипов.

Следует учитывать, что обучающиеся младшего школьного возраста, в отличие от взрослых людей, не обладают готовностью к усвоению теоретического материала в форме лекций и анализу эмпирических данных, подтверждающих эффективность инклюзивных практик. Ведущую роль в образовательном процессе для данной категории обучающихся играют эмоциональная вовлеченность, демонстрация поведенческих паттернов и актуализация игрового компонента деятельности.

Учитывая данные возрастные особенности, мы предполагаем, что первостепенным решением обозначенной проблемы может являться

организация коммуникативного взаимодействия детей младшего школьного возраста и их особенных одноклассников в условиях инклюзивного образования.

Коммуникативные группы – это специально организованные занятия, направленные на развитие у детей навыков общения, уверенности в себе и способности эффективно взаимодействовать с окружающими. В таких группах дети участвуют в различных упражнениях и играх, способствующих раскрытию их потенциала и преодолению застенчивости [3, с. 157].

Данный формат коммуникативного взаимодействия активно применяется в различных инклюзивных проектах, например, в проекте «Ресурсный класс» на базе образовательных учреждений Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, а также городов Челябинской области – Челябинска, Магнитогорска, Миасса. Изучив опыт организации коммуникативных групп данными учреждениями, мы выделили несколько основных аспектов представленного формата инклюзивного взаимодействия.

Так, коммуникативные группы создаются и реализуются специалистами, осуществляющими профессиональную деятельность с особенными обучающимися, – специальными педагогами, тьюторами, классными руководителями инклюзивных классов и т. д.

Организуя коммуникативную группу, педагогам необходимо соблюдать ее неформальный характер: взаимодействие нормотипичных и особенных обучающихся организуется в игровой форме, особое внимание уделяется естественному общению в процессе совместной деятельности.

При данном формате групп, педагог выступает в роли организатора группы и помощника ее участников. Специалист анализирует действия обучающихся и создает ситуации для общения: задает вопросы, модерирует взаимодействие, оказывает поддержку при использовании, в частности, альтернативных средств коммуникации.

Для обучающихся, имеющих особенности в физическом и/или психическом развитии на коммуникативных группах создается «ситуация успеха», то есть материалы, задания, способы коммуникации и длительность встреч адаптируются под потребности и возможности всех участников группы. Так, например, если особенный ребенок не владеет навыками письменной речи, то педагогами исключаются письменные задания и определяется альтернативная деятельность: рисование, подвижные игры, устные упражнения и т. д. [7, с.59].

Также, важным аспектом организации коммуникативных групп является их открытость: группы функционируют не изолированно, а являются частью общей инклюзивной среды образовательного учреждения. Навыки, отработанные в малой группе, затем поддерживаются и развиваются в течение всего учебного дня.

Как правило, коммуникативные группы имеют определенную – базовую – структуру в организациях инклюзивных встреч. При этом их тематика предполагает широкую вариативность: совместные праздники, творческие мастер-классы, подвижные игры. Так, в МОУ «СОШ № 25» г. Касли

коммуникативная группа была организована в формате интеллектуальных игр, направленных на развитие познавательной активности и командного взаимодействия; на базе МБОУ «СОШ № 109» г. Челябинска основой для инклюзивного взаимодействия выступило совместное чаепитие, способствующее неформальному общению и эмоциональному сближению участников; в МОУ «СОШ № 20» г. Магнитогорска была проведена коммуникативная группа, посвященная русским народным традициям, программа которой включала хороводные игры, тематическую викторину и коллективную творческую работу по созданию аппликации [2, с. 15].

Представленные примеры иллюстрируют широкий спектр возможностей для организации инклюзивного взаимодействия в зависимости от возраста участников и их интересов. Однако вне зависимости от выбранной тематики, структура коммуникативного занятия, как правило, состоит из четырех последовательных этапов, каждый из которых решает специфические задачи [5].

Первым этапом является блок двигательной активности и эмоционального настроя. Целью данного блока является снятие эмоционального напряжения, создание безопасной и доверительной атмосферы, а также установление позитивного контакта между участниками группы и ведущим. К инструментарию данного блока относятся такие приемы, как «круг приветствия», предполагающий вербальное и невербальное взаимодействие участников, или совместные музыкально-ритмические разминки, способствующие мышечной релаксации.

Второй этап занятия направлен на развитие коммуникативных навыков. В рамках данного этапа решаются задачи активизации общения между участниками, отработки навыков слушания, выражения своих мыслей и эмоций. Совместная деятельность организуется через парные или групповые упражнения, коммуникативные игры, моделирование ситуаций общения.

Третий этап посвящен совместной творческой деятельности. Основная задача данного этапа – сплочение группы в процессе кооперации для достижения общей цели, развитие креативности и нестандартного мышления. Форматы работы включают в себя совместное рисование, коллажирование, лепку или другие виды творческой деятельности, требующие согласованных действий всех членов группы.

Завершающим, четвертым, этапом выступает рефлексия занятия. Участникам предоставляется возможность проанализировать свои впечатления от происходящего, подвести итоги работы.

Отметим, что коммуникативные встречи могут проходить в формате «равнозначности», когда участники с ограниченными возможностями здоровья имеют коммуникативные навыки, приближённые к нейротипичным детям, или в формате «наставничества», когда есть существенная разница в уровне коммуникативных навыков.

При каждом из данных форматов организации группы положительные результаты получает каждый участник. Для детей, имеющих особенности в развитии, это становится отличной возможностью для социализации, а для их

нейротипичных сверстников – функциональным позитивным досугом и возможностью для формирования толерантных качеств. Участие в инклюзивной образовательной среде также способствует развитию у нейротипичных школьников социального интеллекта: они овладевают навыками командной работы, вербальной и невербальной коммуникации (включая альтернативные средства общения), а также учатся распознавать эмоциональные состояния и соблюдать психологические границы детей с особыми потребностями. Это создает основу для формирования толерантного сознания и ценностного отношения к разнообразию.

Таким образом, становление инклюзивного образования в России сопряжено с преодолением социальных барьеров, обусловленных дефицитом инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса. Формирование данной культуры требует организации воспитательной работы уже в младшем школьном возрасте, сенситивном для усвоения социальных норм. Анализ практики инклюзивных школ подтверждает, что эффективным инструментом решения данной задачи выступают коммуникативные группы. Внедрение сверстнико-опосредованных практик является необходимым условием построения инклюзивной образовательной среды и способствует формированию компонентов инклюзивной культуры каждого из участников в позитивной и творческой форме.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В., Новикова Н.В., Казакова Л.А. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография /под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71 - 95.

2. Мицан Е.Л., Пушкарева А., Трегуб А.А. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьёй в условиях инклюзивного образования. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – 47 с.

3. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / руководитель авторского коллектива: А. И. Козорез. — Москва : АНО Ресурсный класс, 2015.— 360 с.

4. Егорова Е.А., Санникова Л.Н. Инклюзивное образование в Челябинской области: опыт и перспективы // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. С.59-62.

5. Самсонова, Е.В. Технологии инклюзивного образования в современной школе // Психологическая наука и образование. — 2018. — № 3. — С. 45–52.

6. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С.В. Алехиной, Е.В.Самсоновой. – М.: МГППУ, 2022. – 151 с.
7. Чуешева, Н. А., Дорохова Е.С. Организация инклюзивного образования: учебно–методическое пособие. — Барнаул: АлтГПУ, 2022. — 62 с.

© Пенькова А.А., 2026-01

УДК 373.1

Попова А.Н. (Popova A.N.),
учитель начальных классов
МБОУ «СОШ № 116»
Россия, г. Челябинск
Пустовойтова О.В., (Pustovoitova O.V.),
к.филол.н., доцент,
МГТУ им. Г.И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ ПРАКТИКУЮЩЕГО ПЕДАГОГА

ORGANIZING DISTANCE LEARNING IN PRIMARY SCHOOL: THE EXPERIENCE OF A PRACTICAL TEACHER

Аннотация: В представленной статье рассматривается вопрос об организации занятий обучающихся начальной школы в дистанционном формате. Раскрыты причины перехода от уроков в традиционном оффлайн формате на онлайн. Прежде всего это – социальная ситуация развития общества, когда те или иные факторы, например, высокий уровень заболеваемости школьников, проведение мероприятий на базе школы, не позволяют провести уроки в классической форме. В материале статьи описан ход проведения урока по русскому языку на цифровой платформе Сферум, которая позволяет обеспечить стабильный доступ участников образовательных отношений к видеозвонку, организованному педагогом, а полученные знания проверить на образовательной платформе Учи.ру.

Abstract: This article examines the organization of remote classes for elementary school students. The reasons for the transition from traditional offline to online lessons are explored. Primarily, this is due to the social context in which certain factors, such as high school morbidity and school-based events, prevent traditional lessons from being held. The article describes a Russian language lesson on the Sferum digital platform, which allows participants to access a video call organized by a teacher and to test their acquired knowledge on the Uchi.ru educational platform.

Ключевые слова: начальная школа, дистанционное обучение, педагог,

цифровые инструменты, урок.

Keywords: Primary school, distance learning, teacher, digital tools, lesson.

Современная система образования развивается под воздействием различных факторов, среди них социальные, экономические, политические. Так социальный фактор оказал огромное влияние на трансформацию образовательного процесса в школе в период пандемии коронавируса, когда обучение в традиционном оффлайн формате стало невозможным. Именно тогда были выявлены определенные проблемы с организацией обучения школьников в дистанционном формате. На сегодняшний день система дистанционного и электронного обучения стала неотъемлемой частью образовательного процесса, отработаны навыки его организации, проведения и оценки знаний обучающихся.

Вопрос об эффективности организации занятий для обучающихся начальной школы является актуальным. Исследователи Н.А. Асанова, Т.В. Архипова в научной статье «Преимущества и недостатки дистанционного обучения в начальной школе» отмечают его положительные стороны:

1) возможность доставки образовательного контента в удаленные регионы и местности;
2) возможность преодоления географических и культурных барьеров;
3) доступ к цифровым образовательным ресурсам, разработанным педагогом для лучшего усвоения материала;
4) снижение затрат на дорогу и экономия временных ресурсов [1].

Исследователь Е.С. Сойко в статье «Цифровая трансформация образования в начальной школе: баланс возможностей, рисков и необходимых компетенций» пишет не только о преимуществах онлайн образования, но и выделяет риски, связанные с ним.

Прежде всего:

1) возникновение проблем со здоровьем у обучающихся из-за чрезмерной перегрузки использования цифровых устройств;
2) возможность возникновения цифровой зависимости;
3) возникновение угрозы кибербуллинга в чатах [5].

В статье «Интерактивные цифровые медиа как средство повышения вовлеченности и персонализации обучения младших школьников» автор О.И. Карсункин в качества преимущества использования цифровых сервисов в организации образовательного процесса обучающихся выделяет цифровые медиа. С их помощью учитель может повысить познавательную мотивацию ребенка и эффективность обучения, создать благоприятную психологическую атмосферу для детей с разным уровнем знаний, умений, навыков [2].

В этой связи роль педагога в создании грамотной и безопасной для участников образовательных отношений цифровой образовательной среды очень велика. Также исследователь отмечает важность антропоцентрического подхода трансформации образования, сущность которого заключается в том, чтобы педагогическая система была управляемой в условиях цифровой неопределенности и мультитаскинга [4].

Одним из цифровых инструментов, который используют педагоги в своей практике для организации онлайн занятий является – Сферум. Преимуществами данного ресурса можно назвать следующие:

1) чат педагога с обучающимися создаётся автоматически по связке с сетевым городом;
2) простой и доступный для учеников начальной школы интерфейс;
3) быстрое подключение к звонку;
4) стабильная связь с учителем [3].

Организация занятия в дистанционном формате осуществляется учителем до его начала согласно школьному расписанию. Продолжительность такая же, как и обычный школьный урок – 40 минут. В указанное время учитель осуществляет звонок в общем чате детей. Ученики подключаются, педагог видит всех присутствующих и предлагает им отключить микрофоны на своих устройствах, чтобы минимизировать шумовые помехи.

На примере занятия в 4 классе по русскому языку продемонстрируем его организацию посредством цифрового ресурса – Сферум.

Урок по теме «Падежные окончания имен прилагательных».

Цель урока: Отработать навык правописания окончания имен прилагательных.

В ходе проведения занятия должны быть достигнуты следующие результаты:

1. Личностные: развитие познавательного процесса, активности и самостоятельности в ходе выполнения заданий.
2. Предметные: формирование умения определять падежные окончания имен прилагательных, находить орфограммы в словах и применять изученные правила.
3. Метапредметные:

1) регулятивные: выявлять причины собственного успеха или неудачи (почему ответ был правильный или, наоборот, что стало помехой при ответе на вопрос);
2) коммуникативные: умение аргументировать свой ответ;
3) познавательные: умение формулировать выводы, применяя в доказательство правила на основе наблюдения за учебным материалом.

Ход урока в дистанционном формате может быть следующим.

Учитель обозначает детям цель урока и проговаривает каждый его этап. Записываем число, классная работа. В формате онлайн, если нет возможности транслировать чистописание, то его лучше пропустить. Чистописание необходимо продемонстрировать на экране с подробным объяснением.

Далее, следуя за учителем, школьники записывают словарные слова под диктовку.

Слова: здравствуйте, снегирь, Москва, сапоги, велосипед, вокзал, впереди (все слова каждый ребенок проговаривает).

Выбираем отвечающего ребенка, (предварительно он поднимает руку, включает на устройстве микрофон). Обучающийся произносит слова так, как он

их записал у себя в тетради. Поправляем, если были допущены ошибки, остальные ребята исправляю ошибки у себя при необходимости.

Открываем учебник русского языка (авторов В.П. Канакин, В.Г. Горецкий, 2 часть «Школа России»), стр. 10.

– Ребята, рассмотрите таблицу. Давайте прочитаем слова по родам и сравним окончания. Называем имена ребят, кто читает, они предварительно включают у себя микрофоны.

– Какой вывод мы может сделать? Спрашиваем по поднятой руке.

– Подводим к правилу на стр. 11. Имена прилагательные изменяются по падежам и стоят в том же числе и роде, как и имя существительное, с которым они связаны по смыслу.

Устно разбираем упражнение номер 17.

«Ночное небо» – небо-Оно моё – средний род, ед. число, Именительный падеж, соответственно у «ночное» будут те же признаки, что и у имени существительного, которое с ним связано по смыслу.

Переходим к практической части.

Учебник, стр. 11 упражнение 18.

Дети выполняют его самостоятельно в течение 10 минут.

Выбираем обучающихся для проверки. Каждый читает по записанному словосочетанию, проговаривая как они определяли род, число и падеж имени прилагательного.

Подводим итог урока. Детям за устные ответы выставляем отметки. В конце занятия обучающие получают домашнее задание на закрепление материала. Домашнее задание может быть организовано на образовательной платформе «Учи.ру» в соответствии с темой, изученной в классе.

Как показывает практика, новые темы лучше не брать на дистанционном обучении, только повторение. Но когда учитель не знает его длительность, то возможно чередование вариантов работ. Если дети получили на занятии письменное задание, то оно загружается для проверки учителем в школьный мессенджер MAX. Если это было задание на портале «Учи.ру», то там просматриваем ошибки, задания с которыми ребенок не справился, и с учетом проведенного анализа успеха выполнения детьми заданий, педагог планирует следующий урок.

На платформе Учи.ру педагог может использовать готовые конспекты уроков в соответствии с учебным планом программы «Школа России», а также составить индивидуальные задания для школьников самостоятельно, исходя из их образовательных потребностей. Обучающиеся выполняют задания, отправленные учителем. От качества их освоения зависит какие упражнения получит школьник для отработки навыков. Также педагог получает от системы информацию, какое задание было у ребенка неверно выполнено. Учителю показывается процентное соотношение качественного выполнения заданий и выставляется отметка. Педагогу остается только перенести отметку в систему Сетевой город.

Чтобы не перегружать обучающего цифровым образовательным ресурсом, на платформе так же есть готовые задания – карточки и рабочие листы по

основным предметам, разного уровня – базовый и повышенной сложности. Учитель может прикрепить карточку в чате с учениками, дома дети ее распечатывают и выполняют традиционным способом, если нет возможно распечатать, карточку можно просто переписать в тетрадь и выполнить задания.

Чтобы урок состоялся без снижения качества образования необходимо создать следующие условия:

1) материально-техническая база: в условиях школы должна быть создана цифровая образовательная среда, которая позволит педагогу транслировать учебный материал посредством цифровых технологий. Необходимо современное оборудование, отвечающее требованиям организации занятий в дистанционном формате;

2) высокий уровень компетентности учителей в сфере применения цифровых технологий, умение быстро реагировать на цифровые сбои и объективно оценивать знания обучающихся в онлайн-формате.

Также важна готовность родителей и учеников для взаимодействия в цифровом формате, их умение использовать потенциал образовательных платформ и мессенджеров.

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день организация дистанционного обучения детей младшего школьного возраста может быть эффективной и безопасной. Качество образования при этом не снижается, а уровень мотивационной готовности к познавательной активности достаточно высок за счет интерактивного образовательного контента.

Список использованной литературы:

1. Асанова Н.А., Архипова Т.В. Преимущества и недостатки дистанционного обучения в начальной школе // Вестник Кыргызского Национального Университета имени Жусупа Баласагына. – 2023. – № 2(114). – С. 336-343.

2. Карсункин О.И. Интерактивные цифровые медиа как средство повышения вовлечённости и персонализации обучения младших школьников // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : Материалы IV Международной научно-практической конференции, Донецк, 26 июня 2025 года. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2025. – С. 115-121.

3. Пустовойтова О.В. Сферум как инструмент взаимодействия педагога и родителей в условиях цифровой образовательной среды // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : Тезисы докладов 83-й международной научно-технической конференции. Том 3, Магнитогорск, 21–25 апреля 2025 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2025. – С. 219.

4. Пустовойтова О.В. Цифровые решения в подготовке профессиональных педагогических кадров // Математика, информатика, физика: проблемы и перспективы : Сборник научных статей международной научно-практической конференции, Оренбург, 24–25 апреля 2025 года. –

Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2025. – С. 438-443.

5. Сойко Е.С. Цифровая трансформация образования в начальной школе: баланс возможностей, рисков и необходимых компетенций // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики - 2025 : Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Тула, 22–24 октября 2025 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. – С. 101-105.

© Попова А.Н., 2026-01
© Пустовойтова О.В., 2026-01

УДК 376

Овсянникова Е.А. (Ovsyannikova E.A.), к.п.н., доцент,
Пушкарева Т.И. (T.I. Pushkareva) студент,
МГТУ им. Г.И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

РОЛЬ КИНЕСТЕТИЧЕСКОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

THE ROLE OF KINESTHETIC SENSITIVITY IN THE PREVENTION OF DYSGRAPHIA IN 6–7-YEAR-OLD PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Аннотация: в статье рассматривается проблема дисграфии у детей младшего школьного возраста и роль кинестетической чувствительности в процессе письма. Анализируется взаимосвязь между телесными ощущениями и формированием графомоторного навыка. Предлагаются практические методы и упражнения, направленные на развитие кинестетического компонента для эффективной коррекции нарушений письменной речи.

Ключевые слова: кинестетическая чувствительность, проприоцепция, общее недоразвитие речи, дисграфия, графомоторный навык.

Abstract: the article discusses the problem of dysgraphia in primary school children and the role of kinesthetic sensitivity in the writing process. The relationship between bodily sensations and the formation of graphomotor skills is analyzed. Practical methods and exercises are proposed to develop the kinesthetic component for effective correction of written speech disorders.

Keywords: kinesthetic sensitivity, proprioception, general speech underdevelopment, dysgraphia, graphomotor skill.

Формирование готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), является актуальной проблемой, так как такие дети сталкиваются с комплексными трудностями в овладении чтением и

письмом, что снижает общую способность к успешному обучению в школе. «В последнее время наблюдается тенденция к увеличению детей с речевыми нарушениями как письменными, так и устными. Вследствие этого обостряется другая проблема – коррекция речевых недостатков. И одним из самых распространенных нарушений речи у детей является общее недоразвитие речи» [5,с.97].

Научные исследования таких авторов, как Т.В. Ахутина, Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, доказывают, что данная категория дошкольников составляет группу высокого риска по возникновению дисграфии в школьном возрасте. Дисграфия представляет собой одно из наиболее распространенных нарушений письменной речи среди учащихся начальных классов, затрудняющее процесс освоения орфографических и графических навыков [1, с. 272].

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках. При дисграфии дети младших классов школы с трудом овладевают письмом. Специфические ошибки письма выражаются в замене, пропуске, перестановке или добавлении букв, а также в неверном оформлении предложений, пропусках или вставках частей слова и других подобных нарушениях [4].

Традиционные методы профилактики нарушений письма в основном концентрируются на развитии фонематического восприятия, лексико-грамматической стороны речи и зрительно-пространственных функций. При этом зачастую недооценивается значимость кинестетического (мышечного) чувства — способности воспринимать положение тела и его частей, а также направление и силу совершаемых движений.

В структуре дисграфии у младших школьников, имеющих в анамнезе ОНР, часто выделяют ошибки, обусловленные несформированностью кинестетического компонента движений: смешение букв по кинетическому сходству, пропуски элементов, зеркальное письмо, нарушения нажима и темпа. Многие из этих трудностей имеют свои корни в дошкольном возрасте и могут быть скорректированы при условии целенаправленного развития кинестетической чувствительности на этапе подготовки к школе [1, с. 274].

А.Р. Лурия рассматривал письмо, как сложную функциональную систему, в основе которой лежат три главных нейропсихологических фактора. Он выделил три функциональных блока мозга, задействованных в процессе письма:

I блок – отвечает за регуляцию тонуса и бодрствования, его задача поддерживать активность коры головного мозга при выполнении письма;

II блок — блок приёма, переработки и хранения информации, расположенный в задних отделах коры. Его функция заключается в переработке слухоречевой (распознавание и различение фонем, идентификация речевых единиц, поддержание слухоречевой памяти), кинестетической информации (дифференциация артикуляционных позиций и анализ ощущений, возникающих при движении руки во время письма), переработка зрительной

информации (актуализация зрительных образов букв и слов, зрительно-моторная координация при письме);

III блок — блок программирования, регуляции и контроля, расположенный в лобной отделах коры. Он обеспечивает планирование письменной деятельности, реализацию и контроль в процессе письма, а также контроль за движением руки при письме [3].

Автор отмечал, что письмо начинается с кинестетического анализа – ощущения положения руки, пальцев и направления движения. Только при наличии чёткого кинестетического образа буквы возможно её автоматизированное воспроизведение.

Кинестетическая чувствительность является основой графомоторного навыка и при его несформированной у детей наблюдается трудности при выработке устойчивой формулы буквы: процесс закрепления правильного движения руки протекает крайне медленно, что затрудняет процесс освоения письменной речи. Автоматизация письма возможна только тогда, когда мозг хранит эталон движения для каждой буквы, так называемую мышечную память – тогда её можно писать быстро и точно без постоянного зрительного контроля [4].

Когда кинестетический эталон не сформирован, ребёнок вынужден: планировать каждое движение отдельно, из-за чего появляются паузы, так как мозг «вспоминает», куда вести линию дальше; допускает ошибки при отвлечении, поэтому нарушается последовательность движений; пишет с неравномерным нажимом, давит, то слишком сильно, то слишком слабо, в результате быстро утомляется из-за необходимости постоянно контролировать действия.

В норме к 6-7 годам у ребёнка формируется достаточно точный кинестетический контроль. Он демонстрирует способность удерживать сложные позы пальцев, дифференцирует похожие артикуляционные уклады, контролирует нажим и амплитуду движений при рисовании и письме. При общем недоразвитии речи этот процесс задерживается. Несформированность кинестетической основы движений является одним из ключевых факторов возникновения специфических дисграфических ошибок, проявляющихся: пропуском, заменой или искажением графических элементов из-за отсутствия устойчивого двигательного образа буквы (кинемы); нарушением темпа и плавности при письме; трудностями удержания правильной артикуляционной позы при внутреннем проговаривании письма. Всё это может способствовать к появлению оптической и кинестетической дисграфии [3].

Профилактика дисграфии предполагает реализацию комплексного подхода, где развитие кинестетической чувствительности имеет особое значение. Перед началом коррекционной работы необходимо провести диагностику уровня её сформированности, а также оценить другие компоненты письменной речи: зрительное восприятие, пространственные представления, слуховую дифференциацию звуков и моторные навыки. Это покажет, какие именно звенья нарушены и поможет выстроить грамотную коррекционную работу.

Коррекционная работа должна быть направлена не на механическом прописывании строк, а на развитие у ребёнка осознанного контроля за движением руки, понимания пространственных отношений, координации движений. Если ребёнок не ощущает положение своего тела и конечностей, ему сложно научиться правильно держать карандаш, соблюдать строку и регулировать нажим [4].

Методы коррекционной работы по развитию кинестетической чувствительности можно разделить на три этапа: подготовительный, тактильный и графомоторный.

1. Подготовительный этап. Формирование схемы тела и мышечного контроля. Прежде, чем научить руку писать, необходимо научить ребёнка чувствовать своё тело, ощущать напряжение и расслабление. Нарушение мышечного праксиса (способности запоминать и воспроизводить положения тела) часто лежит в основе зеркального письма.

— Упражнения на контраст напряжения-расслабления: «Кулачки-ладошки» (сильно сжать кулак, почувствовать вибрацию, затем расслабить), «Сосулька» (стоя на носочках, тянемся вверх, замираем – холодная сосулька; затем «таем» — падаем расслабленно вниз).

— Упражнения пальчиковой гимнастики с элементами усиления, помогают развивать кинестетическую осведомлённость, укреплять мышцы кистей и пальцев, улучшить координацию и контроль движений: «Силачи» с силой сжимать и разжимать кулаки (10-15 раз), фиксируя напряжение на 2-3 секунды; «Гусеница» «шагать» пальцами вперёд и назад, как гусеница (10 шагов назад, 10 шагов вперёд, для усиления подложить под пальцы тонкую резинку и выполнять шаги, растягивая её).

2. Развитие тактильно-кинестетической чувствительности (подготовка руки). На данном этапе учим руку «видеть» и «думать» через прикосновение.

— Поиск мелких предметов в крупе с закрытыми глазами. Ребёнок учится ощупывать предмет и идентифицировать его, полагаясь только на мышечные рецепторы пальцев.

— Обведение пальцем букв, вырезанных из наждачной или бархатной бумаги. Движение происходит с тактильным подкреплением, в результате формируется кинестетический образ буквы.

— Массаж и самомассаж: жёсткими щётками, мячиками Су-джок, массажными кольцами. Особое внимание уделяется подушечкам пальцев, ладоням, предплечьям. Это «будит» проводящие пути от рецепторов к мозгу.

3. Формирование графомоторных навыков. Дисграфия часто возникает из-за того, что ребёнок пытается запомнить букву визуально, но у него нет «моторного» подкрепления.

— Обведение трафаретов. Важно, чтобы ребёнок чувствовал границу, а не просто вёл карандашом по линии.

— Письмо пальцем на крупе (манка, рис), на песке. Это требует большей кинестетической отдачи, чем гладкая бумага и учит регулировать нажим.

— Письмо в воздухе: эффективный способ снятия спастики и подключения крупной моторики. Ребёнок пишет букву в воздухе всей рукой, затем локтем, затем только кистью.

— Упражнения, требующие одновременной работы рук (рисование обеими руками симметричных рисунков), катание ребристого карандаша акатание ребристого карандаша между ладонями), не только развивают чувствительность, но и синхронизируют работу полушарий).

Важным условием эффективности коррекционной работы является последовательность: от развёрнутых действий, требующих зрительно-речевого контроля, к свёрнутым автоматизированным действиям, опирающимся преимущественно на проприоцепцию.

Таким образом, можно утверждать, что кинестетическая чувствительность является одним из ключевых факторов, способствующих формированию полноценного графомоторного навыка. У детей с общим недоразвитием речи недостаточность кинестетического праксиса выступает существенным фактором риска возникновения дисграфии. Систематическое включение в коррекционно-логопедическую работу с дошкольниками 6-7 лет упражнений, направленных на развитие кинестетической чувствительности рук, создаёт прочную основу для успешного овладения письменной речью и существенно снижает вероятность возникновения дисграфии в школьном возрасте.

Список использованной литературы:

1. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. – Москва : В. Секачев, 2008. – 128 с.

3. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – Санкт-Петербург : Союз, 2020. – 224 с.

4. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. — Москва : Академия, 2002. – 345 с.

5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – Москва : Владос, 2019. – 256 с.

Сунагатуллина И.И., Синицына Т.В. Особенности развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022.С. 97-101.

© Е.А. Овсянникова, 2026-01
© Т.И. Пушкарева, 2026-01

УДК 373.21

Санасапова К.В., магистрант
(Sanasapova K.V.)
МГТУ им. Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

К ПРОБЛЕМЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ДОО

ON THE PROBLEM OF INFORMATION SECURITY IN INTERACTION WITH FAMILIES OF PRESCHOOL PUPILS

Аннотация: в статье раскрываются возможности использования цифровых технологий во взаимодействии с семьями воспитанников ДОО. Предлагаются основные виды цифровых технологий, преимущества и риски их использования, а также рекомендации для педагогов для эффективного применения.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, взаимодействие.

Abstract: the article reveals the possibilities of using digital technologies in interaction with families of preschool children. The main types of digital technologies, the advantages and risks of their use, as well as recommendations for teachers for effective use are offered.

Keywords: digitalization, digital technologies, interaction.

Современные родители — занятые люди, часто не имеющие возможности регулярно посещать ДОО. Цифровизация общества меняет способы коммуникации: всё больше информации передаётся онлайн. В условиях пандемии и после неё дистанционные формы взаимодействия стали нормой.

Согласно исследованиям, использование цифровых технологий в ДОО повышает вовлечённость родителей в образовательный процесс; делает информацию более доступной и оперативной, а также способствует формированию партнёрских отношений между семьёй и ДОО.

Целями использования цифровых технологий во взаимодействии с семьями являются:

– обеспечение открытости воспитательно-образовательного процесса;
– становление партнёрских взаимоотношений семьи и педагогов;
– повышение педагогической компетентности родителей;
– формирование единой информационной среды для развития ребёнка;
– оперативное информирование о событиях и достижениях детей;
– сбор обратной связи и анализ потребностей семей.

Использование цифровых технологий в ДОО регулируется рядом документов:

– Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– Федеральным законом от 27 июля 2006 г. №149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»;

– Федеральным законом от 27 июля 2006 г. №152-ФЗ «О персональных данных»;

– СанПиН и другими локальными актами ДОО.

Ряд авторов определяют следующие цифровые технологии для взаимодействия дошкольных образовательных организаций (ДОО) с семьями:

1. В научной публикации М.Ю. Ротермель «Использование цифровых технологий во взаимодействии с родителями детей дошкольного возраста» упоминает мультимедийные презентации, сотовую связь и мессенджеры как инструменты взаимодействия с родителями. По мнению автора, «мультимедийные презентации — современный способ взаимодействия с родителями во время проведения родительских собраний, мастер-классов, публичных отчётов и др.» [4].

2. В своей работе Л.М. Чариева и О.В. Алексеева «Виртуальное общение с родителями в дошкольном образовательном учреждении» выделяют следующие цифровые инструменты взаимодействия педагогов ДОО с родителями: сайт дошкольного учреждения, группа в социальной сети, мессенджеры. Авторы отмечают, что такие инструменты «экономят время на информирование родителей, позволяют быстро получать обратную связь, обеспечивают общение в режиме реального времени и допускают отложенные ответы» [6].

3. Р.Ф. Миннуллина и Ф.С. Газизова отмечают, что на современном этапе распространён дистанционный формат взаимодействия педагогов и родителей с использованием бесплатных площадок для онлайн-видеоконференций (Zoom, Skype, Google Hangouts), мессенджеров (Viber, WhatsApp), электронной почты, социальных сетей. Через онлайн-сообщества родители могут обмениваться мнениями, инициативами, фото- и видеоматериалами обсуждать актуальные вопросы. Педагоги могут проводить онлайн-опросы и анкетирования, решать с родителями организационные вопросы [2].

В работе Е.В. Типович «Информационно-коммуникационные технологии в работе с семьёй воспитанников дошкольной образовательной организации» выделены четыре принципа результативного информирования родителей при использовании ИКТ [5]:

1. Актуальность — информация должна быть свежей и значимой для родителей.

2. Конкретность — чёткость формулировок, отсутствие лишней информации.

3. Позитивность — акцент на достижениях детей, конструктивный подход к проблемам.

4. Регулярность — систематическое обновление контента и поддержание диалога.

Преимуществами использования цифровых технологий во взаимодействии ДОО с семьями являются: оперативность обмена информацией (мгновенные уведомления и экстренные оповещения), многоканальность коммуникации (мессенджеры, соцсети, email, образовательные платформы), наглядность за счёт фото - и видеоматериалов, регулярность информирования (ежедневные отчёты, онлайн - дневники), интерактивность (опросы, вебинары, дискуссии, совместные проекты), удобство и доступность (получение данных в любое время и месте, архив сообщений), экономия ресурсов (сокращение печати и временных затрат педагогов), персонализация общения (индивидуальные рекомендации и сообщения) [1; 2].

Кроме перечисленного, использование цифровых технологий способствует повышению педагогической компетентности родителей (доступ к просветительским материалам и консультациям специалистов), укреплению партнёрских отношений (открытость, доверие, совместное решение задач) и соблюдению конфиденциальности (контроль доступа, приватные каналы обсуждения) — всё это в комплексе оптимизирует взаимодействие, делает его более продуктивным и ориентированным на потребности каждой семьи.

Но при всем этом, необходимо отметить риски и ограничения в использовании цифровых технологий. К ним относятся:

– цифровой разрыв (не все родители одинаково комфортно чувствуют себя в цифровом пространстве);

– перегрузка информацией;

– снижение личного общения;

– технические проблемы (сбои в работе платформ, отсутствие интернета);

– вопросы информационной безопасности и защиты персональных данных;

– риск формального подхода к взаимодействию.

Представим ряд практических рекомендаций для педагогов:

1. Сочетать онлайн - и офлайн-формы взаимодействия. Виртуальное общение не должно полностью заменять личные встречи.

2. Проводить обучение для родителей по работе с цифровыми инструментами (краткие инструктажи, памятки).

3. Разработать правила общения в чатах и на платформах (время отправки сообщений, стиль общения, модерация).

4. Обеспечить защиту персональных данных — использовать закрытые группы, ограничивать доступ к конфиденциальной информации.

5. Регулярно обновлять контент на сайте, в соцсетях и чатах. Информация должна быть актуальной и полезной.

6. Использовать разные форматы — текст, фото, видео, аудио — для повышения вовлечённости.

7. Анализировать обратную связь и корректировать стратегию взаимодействия.

Цифровые технологии открывают новые возможности для взаимодействия ДОО с семьями воспитанников. Они позволяют сделать образовательный процесс более открытым, гибким и эффективным. Однако важно помнить, что технологии — это инструмент, а не цель. Ключевыми остаются принципы партнёрства, доверия и уважения между педагогами и родителями. Грамотное сочетание традиционных и цифровых методов поможет создать единую образовательную среду, в которой каждый ребёнок сможет полноценно развиваться.

Список использованной литературы:

1. Абросимова Р.В., Юревич С.Н. Официальный сайт дошкольного образовательного учреждения как инструмент информационного взаимодействия с родителями // В сборнике: Мир детства и образование. Сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск, 2025. С.91-92.
2. Миннуллина Р.Ф., Газизова Ф.С. Цифровые технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями // Педагогика и психология в образовании: современные вызовы, традиции и инновации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (18 ноября 2024 года, г. Якутск) / под ред. А.Г. Корниловой, Р. Е. Герасимовой, Т. А. Макаренко. Киров: Изд-во МЦИТО, 2024. С. 144–148.
3. Ротермель М.Ю. Использование цифровых технологий во взаимодействии с родителями детей дошкольного возраста // Инновационная наука. 2020. №4. С. 177–179.
4. Типович Е.В. Информационно-коммуникационные технологии в работе с семьёй воспитанников дошкольной образовательной организации // Электронный научный архив Уральского государственного педагогического университета. 2018. URL: https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/59922/2/typovich.pdf (дата обращения: 16.03.2026).
5. Чариева Л.М., Алексеева О.В. Виртуальное общение с родителями в дошкольном образовательном учреждении // Молодой учёный. 2022. №2 (397). С. 230–232.

© Санасапова К.В., 2026-01

УДК 376.1

Санникова Л.Н. (Sannikova L.N.),
канд. пед. наук, доцент
МГТУ им. Г. И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск,
Уржумова И.Е. (Urzhumova I.E.)
магистрант,
МГТУ им. Г. И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЬЮТОРА В ДОО: АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ

TUTOR'S ACTIVITY IN PRESCHOOL INSTITUTIONS: CURRENT TASKS

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с тьюторской деятельностью в дошкольной организации. Обобщены подходы к содержанию и роли деятельности тьютора; обозначены документы, регулирующие его деятельность и выделены актуальные задачи, которые стоят перед тьютором в условиях современного детского сада. Актуальность темы обусловлена ростом числа детей с ограниченными возможностями в детском саду и необходимостью осмысления нормативных и функциональных аспектов новой педагогической профессии.

Ключевые слова: тьютор, дети с ограниченными возможностями здоровья, тьюторское сопровождении, дошкольная образовательная организация.

Abstract. This article examines issues related to tutoring in preschool settings. Approaches to the content and role of tutors are summarized, documents regulating their activities are outlined, and the current challenges facing tutors in modern kindergarten settings are highlighted. The relevance of this topic is driven by the growing number of children with disabilities in kindergartens and the need to understand the regulatory and functional aspects of the new teaching profession.

Keywords: tutor, children with disabilities, tutoring support, preschool educational institution.

Современная система образования активно развивается в инклюзивном направлении, в том числе это касается и дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО). Число детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), поступающих в детские сады, постоянно растет, тем самым усиливается востребованность такого специалиста как тьютор. При этом профессиональная деятельность тьютора в ДОО по-прежнему остается нововведением и нуждается в четком понимании нормативных основ, функциональных обязанностей и актуальных задач, стоящих перед таким специалистом.

Для понимания сущности тьюторской деятельности в образовании необходимо уточнить суть и содержание самого понятия – «тьютор». В «Атласе новых профессий» тьютор – «педагог, который сопровождает индивидуальное развитие учеников рамках дисциплин, формирующих образовательную программу. Он отвечает на вопросы, разрабатывает индивидуальные задания, рекомендует траекторию карьерного развития и т.д. [2].

Одной из задач в Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее – ФОП ДО) выступает «создание условий для равного доступа к образованию для всех детей дошкольного возраста с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3].

Профессия «тьютор» в России находится на этапе формирования и является относительно новой для сферы общего образования. Ее нормативное

закрепление произошло только в 2017 году с утверждением профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», который включил обобщенную трудовую функцию «Тьюторское сопровождение обучающихся».

Однако большинство исследователей едины во мнении о том, что «введение в штатное расписание образовательных учреждений ставки тьютора поможет решить многие вопросы в организации образовательного процесса с детьми с особыми образовательными потребностями [1].

По мнению В.В. Семеновой и И.А. Мойстус работа тьютора не существует отдельно от общего педагогического процесса — она органично встраивается в него на всех этапах развития дошкольника. Главная задача тьюторского сопровождения — создать такую среду обучения и воспитания, где ребёнок сможет двигаться вперёд: не просто повторять уже освоенное, а уверенно выходить на новый уровень, оставаясь в «зоне ближайшего развития». При этом отношения между тьютором и ребёнком выстраиваются не по принципу «наставник — ученик», а как партнерские: взрослый поддерживает инициативу малыша, уважает его выбор и помогает раскрыться [9].

В научной работе Е.В. Вовк отмечается, что суть тьюторского сопровождения состоит в построении образовательного маршрута для ребёнка, где на каждом этапе происходит рефлексивный анализ: достигнутые результаты соотносятся с его личными интересами и поставленными целями. Это позволяет гибко корректировать направление развития и поддерживать мотивацию к обучению [5].

По мнению Д.А. Мосуновой профессиональная деятельность тьютора нацелена на сопровождение процесса разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося. В современном образовательном контексте тьюторское сопровождение представляет собой комплексную педагогическую технологию, обеспечивающую системную поддержку ребёнка в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации [8].

Обобщая авторские исследования, выделим следующие ключевые задачи тьюторского сопровождения в ДОО:

– формирование образовательного пространства как развивающей среды, индивидуализированной с учётом особенностей конкретного ребёнка;

– организация взаимодействия с участниками образовательного процесса, включая воспитателей, детей с ОВЗ, родителей, представителей общественных организаций и других заинтересованных сторон;

– консультирование семей по вопросам развития детей с ОВЗ и обеспечения защиты их прав;

– создание условий, способствующих успешному развитию, обучению, адаптации и социализации детей с ОВЗ, а также максимальному раскрытию их потенциала.

Ключевым нормативным документом, регламентирующим организацию тьюторского сопровождения в современных образовательных организациях, выступает Письмо Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2019 г. № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и

инвалидностью» [6]. В нём закреплено, что предоставление услуг тьютора относится к специальным условиям получения образования для обучающихся ОВЗ, а также детально прописаны должностные обязанности тьютора при работе с данной категорией детей.

Должностные обязанности тьютора по сопровождению обучающихся с инвалидностью и ОВЗ включают:

1. сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов: выявление образовательных потребностей; разработка учебных планов и адаптированных программ; подбор педагогических средств индивидуализации; индивидуальная работа по развитию познавательных интересов; взаимодействие с родителями по корректировке и анализу учебных планов;
2. организация образовательной среды: анализ образовательных ресурсов (внутри и вне организации); координация сетевых сообществ для реализации образовательных маршрутов; зонирование пространства по видам деятельности; помощь семье в создании образовательной среды дома.
3. организационно-методическое обеспечение: разработка методических средств для адаптированной среды; контроль и оценка эффективности образовательных маршрутов; консультирование участников образовательного процесса [6].

В рамках статьи обратимся к исследованиям Н.Ю. Васильевой, которая раскрыла направления работы тьюторов в ДОО:

1. построение и сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) осуществляется на основе комплексной диагностики их индивидуальных особенностей и образовательных потребностей. В рамках этого направления осуществляется подбор соответствующих педагогических средств, выявление и развитие познавательных интересов обучающихся, а также активное взаимодействие с их родителями;
2. создание развивающей образовательной среды для детей ОВЗ. В рамках этой задачи тьютор проводит диагностику соответствия текущей образовательной среды потребностям воспитанников с ОВЗ, координирует взаимодействие участников образовательного процесса для её модернизации при необходимости, а также оказывает консультативную поддержку семьям в формировании благоприятной образовательной среды в домашних условиях;
4. организационно-методическое обеспечение образования детей с ОВЗ: подбор материалов, консультирование педагогов и родителей, а также оценка эффективности индивидуальных образовательных маршрутов [7].

Таким образом, тьютор в детском саду сегодня — это не просто «помощник» или сопровождающий, а ключевая фигура, обеспечивающая реализацию права каждого ребенка на качественное и доступное образование. Его деятельность направлена на то, чтобы ребенок с особыми образовательными потребностями не просто присутствовал в детском саду, а активно развивался, осваивал новые навыки и чувствовал себя полноценным членом детского коллектива.

Список использованных источников:

1. Асфандиярова Г.Р., Санникова Л.Н. Анализ состояния социокультурной адаптации детей с разными национальностями в практике дошкольного образовательного учреждения //В сборнике: Мир детства и образование. Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогрск, 2022. С. 26-29.
2. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. — М.: Интеллектуальная Литература, 2020. — 456 с.
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрировано Минюстом России 28.12.2022, регистрационный № 71847). – Текст: электронный. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044 (дата обращения 26.01.2026).
4. Гибадуллина Ю. М. Развитие ролевой позиции педагога в образовательном процессе вуза: дис. … канд. пед. наук. – Омск, 2016. – 308 с.
5. Вовк, Е.В. Тьюторское сопровождение детей как средство решения проблемы их адаптации к социально-образовательному пространству организации дошкольного образования // Педагогический вестник. – 2020. – № 12. – С. 12-14.
6. Письмо Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2019 г. № ТС-551/07. Текст: электронный // Министерство просвещения РФ. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72084878/ (дата обращения: 22.02.2026).
7. Васильева Н.Ю. К вопросу тьюторского сопровождения детей с ОВЗ // Актуальные проблемы начального общего образования: теория и практика : материалы IV Международной научно-практической конференции, Чита, 25–26 ноября 2021 года. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2021. – С. 150-154.
8. Мосунова Д.А. Тьюторское сопровождение детей в дошкольной образовательной организации // Аллея науки. – 2022. – Т. 1, № 4(67). – С. 1054-1058.
9. Семенова В.В., Мойстус И.А. Тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста в условиях Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения // Психология обучения. – 2017. – № 6. – С. 6-12.

© Санникова Л.Н, , 2026-01
©Уржумова И.Е., 2026-01

УДК 373.22

Скрипник Г.Г. (Skripnik G.G.), воспитатель
Калинина О.В. (Kalinina O.V.), старший воспитатель
МДОУ «Д/с № 27 о.в.» г. Магнитогорска
Россия, г. Магнитогорск

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FORMATION OF SELF-SERVICE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация: в статье рассматривается тема формирования навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста. Показана роль игровой деятельности в развитии самостоятельности и закреплении элементарных бытовых навыков.

Ключевые слова: дошкольники, самообслуживание, самостоятельность, игра.

Abstract: the article examines the development of self-care and self-service skills in preschool children. The role of play activities in fostering independence and reinforcing basic everyday skills is highlighted.

Key words: preschool children, self-service skills, independence, play.

В развивающейся позиции ребёнка «я сам», «я могу», «я научусь», «я умею» заложены зачатки будущих важнейших качеств: самостоятельности, ответственности, активности в познании мира и деятельности. И поэтому очень важно всячески поддерживать и развивать эти тенденции в поведении и стремлении ребёнка.

Уже в два года ребёнок может проявлять самостоятельность в первых трудовых действиях, например, осваивать простые навыки самообслуживания.

Самообслуживание — это деятельность ребёнка, направленная на уход за собой. Этот вид труда очень важен, так как он учит ребёнка обходиться без помощи взрослого, самостоятельно поддерживать чистоту и порядок, одеваться и раздеваться, принимать пищу и выполнять элементарные санитарно-гигиенические процедуры.

В психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется проблеме трудового воспитания и развитию самостоятельности ребёнка. Данной теме посвящены труды отечественных авторов: Н. М. Аксариной, Л.С. Выготского, Л. Н. Галигузовой, А. С. Малер и В. Г. Нечаевой [1].

В современных условиях остро стоит вопрос формирования у детей навыков самообслуживания в обществе и в домашних условиях. При этом общество в разные периоды развития предъявляет ребенку разные требования, обусловленные сформировавшимися установками. Поэтому формирование навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста столь же важно для человека, как и умение, разговаривать, писать, читать [3].

На сегодняшний день задачи развития навыков самообслуживания остаются актуальными на всех возрастных этапах развития личности дошкольников.

Работая, с детьми младшего дошкольного возраста, была ясна необходимость работы в данном направлении. Начиная работу с детьми младшего дошкольного возраста, из наблюдений выяснилось, что 80% детей испытывают трудности в самостоятельном одевании на прогулку и раздевании по возвращению с прогулки, не знают последовательности одевания. Выяснилось, что лишь немногие дети могут самостоятельно одеваться и раздеваться. У большинства из них не только отсутствуют элементарные навыки самообслуживания, но и наблюдается нежелание выполнять действия самостоятельно. Это связано с тем, что родители часто чрезмерно опекают детей и делают всё за них. Попытки ребёнка что-то сделать самому нередко останавливаются взрослыми, которые считают, что смогут выполнить это лучше и быстрее. Поэтому родители чаще сами одевают и раздевают ребёнка, в то время как он отвлекается на внешние факторы (игрушки или телефон).

Основной вид деятельности в детском саду — это игра. И формировать навыки самообслуживания у детей мы начали с использования игровых упражнений: «Научим куклу Катю одевать колготки», «Научим куклу Катю снимать носочки перед прогулкой и выворачивать их», «Разденем куклу после прогулки», игровых ситуаций «Поможем кукле Маше собраться в гости к зайчатам» или «Каждая ножка – в свой домик».

Постепенно все игровые ситуации и упражнения переходят в сюжетно-ролевые игры, в играх дети овладевали умениями, необходимыми для формирования навыков самообслуживания. Для развития и формирования этих навыков используются куклы, на одежде которых есть пуговицы, кнопки или липучки.

Положительные эмоции у детей вызывали и практические упражнения: «Самые аккуратные», «Послушные пуговицы», «Бантики и пуговки», «Собираемся на прогулку», «Чистые варежки», «Мишка-торопыжка», «Ловкие пальчики», «Моя обувь».

В работе с детьми используем следующие игровые упражнения:

Игровое упражнение «Весёлые пуговки»

Цель: формировать навыки самообслуживания, учить детей застёгивать крупные пуговицы, помогать друг другу и развивать мелкую моторику рук.

Детям предлагались силуэты детской одежды с пуговицами для обучения застёгивать «волшебные пуговки» вначале на силуэтах, потом на своих кофточках, рубашках. Малыши получали поддержку, похвалу за самостоятельную инициативу.

Это упражнение развивает мелкую моторику рук. Вначале предметы для обучения, а именно, пуговицы и петлицы были большими, потом задача усложнялась, и детям предлагалось застегнуть одежду на кукле, у которой петлицы были уже меньше. Дети с удовольствием играют с куклами, одевают их, застёгивают пуговицы на их одежде [3].

Для развития мелкой моторики у детей применялись различные приёмы. Один из наиболее эффективных — это шнуровка. Работа со шнурками могла проводиться на предметах одежды, обуви или игрушках. Особое внимание уделялось отработке навыков застёгивания пуговиц и умению правильно шнуровать ботинки. Всё это превращалось в увлекательную игру, где дети выполняли задания с положительной мотивацией, что повышало интерес и желание развивать свои умения.

Игровое упражнение «Бантики и пуговки»

Цель: формировать у детей навыки самообслуживания, учить шнуровать ботинки, застёгивать пуговицы, липучки, молнии. Развивать мелкую моторику рук. Детям предлагались силуэты обуви с прорезями для шнурков, и задача малышей заключалась в том, чтобы правильно зашнуровать ботинок и завязать бантик. Сначала воспитатель демонстрировал выполнение упражнения, показывая каждый этап, а затем предлагал детям повторить действия самостоятельно, поддерживая их и подбадривая.

Игровое упражнение «Моя обувь»

Цель: учить детей самостоятельно снимать обувь, развязывать шнурки, расстёгивать липучки и застёжки, а также аккуратно ставить обувь на полку.

После прогулки воспитателям часто помогает следующее упражнение.

Игровое упражнение: «Достань рыбку»

Цель: учить детей выворачивать колготки и штаны на лицевую сторону, и складывать их пополам, убирая в шкафчик.

Малышам также предлагались дидактические игры. Например, игра «Собери одежду из частей» (разрезные картинки).

Цель игры: учить ребят находить вверх и низ одежды.

Детям предлагаются разрезные картинки одежды, из них нужно сложить целую картинку, благодаря этому дети закрепляют знания о правильном порядке надевания одежды. В эту игру могут играть до 5 детей. Сначала предлагаются образцы одежды, задание: разложить так же, как на образце, потом задание усложняется, когда малыши уже перестают путать вверх и низ одежды.

Дидактическая игра «Найди пару»

Цель: создание условий для развития умений различать парную одежду, находить по цвету.

Оборудование: вырезанные из картона носки правый и левый, шапка, шарф, варежки правая и левая.

В эту игру могут играть несколько детей, проводя её по принципу лото. Воспитатель показывает картинку, а дети, если узнают свой предмет, называют его и забирают. Побеждает тот, кто быстрее всех найдёт соответствующую пару. А также в эту игру могут играть от двух до четырех детей самостоятельно.

Решая задачи художественно-эстетического развития, мы продолжали работу по формированию навыков самообслуживания. Детям предлагались различные вкладыши, шнуровки, листы с молниями, а также были подготовлены игры: «Обведи по контуру предмет одежды», «Угадай по силуэту

предмет одежды», «Раскрась варежку», «Найди недостающую часть одежды», «Покажи, как правильно надеть колготки».

На первом родительском собрании родители ознакомились с задачами по формированию навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста. Получили информацию, что в процессе обучения взрослому крайне важно встать в позицию помощника, а не опекающего. И такая позиция должна сохраняться на протяжении всего дошкольного детства ребёнка [2].

Последовательность обучения выглядит примерно так: сначала взрослый, обучая, показывает приемы, повторяет показ, выполняет вместе с ребёнком, затем помогает ребёнку совершать их самостоятельно.

Для родителей разработаны консультации на тему: «Формирование навыков самообслуживания у детей 3-4 лет», «Одеть или надеть?», «Советы для родителей, которые помогут научить ребёнка одеваться», «Что дети должны научиться делать самостоятельно?», «Значение в самообслуживании в воспитании детей», «Как помочь ребёнку стать самостоятельным», «Я сам!» или кризис 3 лет».

Совместно с родителями мы оформили стенгазету «Как дети собираются в детский сад». Организовали и провели конкурс семейных творческих работ «Одежда для куклы», где родители мастерили различную сезонную кукольную одежду с использованием шнурков, кнопок, липучек, пуговиц.

Чтобы научить детей одеваться последовательно, в приемной были размещены схемы с порядком одевания.

Благодаря выстроенной системе работы, у детей младшей группы к их возрасту сформировались навыки самообслуживания.

Список использованной литературы:

1. Акулова Е. Ф. Психолого-педагогические условия воспитания самостоятельности в младшем дошкольном возрасте // Наука, образование, общество. — 2018. — № 4. — С. 24–47.
2. Конина Е. Ю. Формирование культурно-гигиенических навыков у детей: игровой комплект. — М.: Айрис-пресс, 2020. — 12 с.
3. Моржина Е. В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. — М.: Теревинф, 2017. — 157 с.

© Скрипник Г.Г., 2026-01
© Калинина О.В., 2026-01

УДК 373.2

Стряпухина И.С. (Stryapukhina I.S.), воспитатель
Калинина О.В. (Kalinina O.V.), старший воспитатель
МДОУ «Д/с № 27 о.в.» г. Магнитогорска
Россия, г. Магнитогорск

ПРИОБЩЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОРИИ, КУЛЬТУРЕ И ТРАДИЦИЯМ НАРОДОВ ЮЖНОГО УРАЛА

INTRODUCING OLDER PRESCHOOLERS TO THE HISTORY, CULTURE, AND TRADITIONS OF THE PEOPLES OF THE SOUTHERN URALS

Аннотация: в статье освещаются вопросы формирования у дошкольников начальных представлений об этнической и национальной культуре народов ближайшего и отдаленного национального окружения. С раннего детства ребенок живет в родной национальной среде, знакомится с культурными ценностями и нравственными ориентирами, заложенными в культуре народа. Взрослея, он сам становится представителем своего народа, хранителем и продолжателем традиций.

Ключевые слова: история, культура, национальные традиции и обычаи, нравственно- патриотические чувства.

Abstract: The article highlights the issues of forming initial ideas about the ethnic and national culture of the peoples of the immediate and distant national environment in preschool children. From an early age, a child lives in their native national environment, becoming familiar with the cultural values and moral guidelines inherent in their people's culture. As they grow older, they become representatives of their own people, preserving and continuing their traditions.

Keywords: history, culture, national traditions and customs, moral and patriotic feelings.

Тема совместного проживания разных народов для мира, России, и в том числе Южного Урала, в последнее время стала очень актуальной. Челябинская область многонациональна, на ее территории проживают представители более 30 народов: русские, татары, башкиры, немцы, евреи, азербайджанцы и др. Чтобы отношения между этносами были цивилизованными и гармоничными, дошкольники и их родители должны знать историю, культуру, обычаи, традиции своего и других народов, внесших вклад в развитие региона [1].

Для поддержания у дошкольников познавательного интереса, формирования элементарных знаний о традициях, быте, культуре народов родного края и развития детской любознательности, мы начали работу по ознакомлению детей с историей, культурой и традициями народов Южного Урала.

Целью данной работы является объединение усилий семьи и ДОУ в вопросах формирования у детей нравственно-патриотических чувств и толерантности к людям других национальностей, проживающих на территории Южного Урала.

Мы определили основные задачи работы в этом направлении:

– Формирование представлений о национальных традициях, обычаях, жилищах, костюмах, фольклоре жителей Южного Урала.

– Развитие познавательной активности детей.

– Знакомство детей и их родителей с народными играми.

– Воспитание чувства толерантности к представителям других национальностей, чувство гордости за свой народ и его культуру.

Наша работа начинается со знакомства детей с географическими особенностями Уральского региона. Большой интерес у дошкольников вызывает рассматривание карты Южного Урала со всем многообразием гор, рек и озер.

Следующим этапом нашей работы является знакомство детей с символикой России и с государственной символикой Республики Башкортостан.

Через образовательную деятельность, рассматривание иллюстраций, чтение научно-познавательной литературы, мы знакомим детей с появлением на Уральской земле народов различных национальностей.

Группы нашего детского сада посещают дети разных национальностей, у каждой национальности есть своя культура и традиции, народные праздники. Мы формируем у дошкольников понимание того, что людей разных национальностей объединяет любовь к Родине, интерес к её многонациональной культуре и искусству.

Для формирования у детей гражданской принадлежности, воспитания патриотических чувств, работы «Центров краеведения» в каждой возрастной группе нашего учреждения стало недостаточно. Мы создали и постепенно наполняем экспонатами музей «Наш дом – Южный Урал» [3].

В музее открыто два центра: «Русская изба» и «Башкирская юрта». Посещая эти центры, ребята узнают много нового, интересного и попадают в атмосферу «народного прошлого». Здесь есть возможность не только побывать в русской избе или в башкирской юрте, но и примерить национальные костюмы, поиграть на национальных музыкальных инструментах.

Детям интересно рассматривать различные рисунки (орнаменты), изображённые на разных предметах: посуде, одежде, избах.

Национальный орнамент — это уникальный язык символов, узоров и мотивов, отражающий представления народов об окружающем мире, его культуре и истории. Каждый элемент орнамента, несёт в себе глубокий смысл, является ярким свидетельством художественного таланта народов, его любви к родной земле и бережного отношения к культурному наследию.

С дошкольниками организуются дидактические игры: «Собери орнамент»; «Четвёртый лишний»; «Найди пару»; «Предметы народного быта»; «Русские ремесла»; «Подбери по цвету»; «Укрась тюбетейку»; «Укрась юрту»; «Укрась русскую избу».

Народная посуда — это настоящее произведение искусства, отражающие самобытность и культуру народов. Изготовленная из глины, дерева, бересты или металла, она отличалась не только практичностью, но и красотой, украшенная росписью, резьбой и орнаментом, передающими любовь к родной земле и связь с традициями.

В нашем детском саду проводятся различные народные праздники («Колядки», «Масленица», «Покровская ярмарка»).

Народные праздники — это яркий калейдоскоп традиций, обрядов и гуляний, отражающих связь человека с природой, историей и духовными ценностями.

А вот побывать на народных башкирских праздниках и познакомиться с национальными башкирскими блюдами можно посредством виртуальных экскурсий. На территории учреждения мы создали «национальные мини-уголки». В летнее время дети могут побывать «У бабушки в деревне» или «укрыться» от жаркого солнышка в башкирской юрте.

В ходе нашей систематической работы, были составлены следующие педагогические разработки:

- Картотеки народных подвижных игр, атрибуты к ним;
- Картотеки считалок, закличек;
- Дидактические игры «Четвёртый лишний», «Найди пару»
- Конспекты досугов, праздников и развлечений;
- Консультации для родителей, педагогов.

Таким образом, система работы способствует формированию у детей интереса к различным видам национальной культуры народов Южного Урала; развивает толерантность и интерес к национальным традициям, играм; способствует приобщению детей к этнокультуре народов Урала. «Таким образом, воспитание патриотизма и духовно-нравственных ценностей у дошкольников является крайне важной задачей, которая имеет не только образовательное, но и социальное значение. В современных условиях, в которых общество сталкивается с кризисом ценностей, утраты традиционных ориентиров, особенно важно формировать у детей прочные моральные установки, любовь к Родине, уважение к её культуре и истории» [2, с.37].

Список использованной литературы:

1.Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: - Москва: Детство - Пресс, 2002.

2. Климин С.Г., Попцов А.Н. Воспитание патриотизма и духовно-нравственных ценностей у дошкольников // Мир детства и образование: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С.36-37.

3. Наш дом – Южный Урал: программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики/ Ред.-сост. Е.С. Бабунова - Челябинск: Взгляд, 2007. С. 7-26

© Стряпухина И.С., 2026-01
© Калинина О.В., 2026-01

УДК 376

Сунагатуллина И.И. (Sunagatullina I.I.),
канд. пед. н., доцент,
Кулова К.А. (Kulova K.A.).,студентка
Артемьева Е.Е. (Artemyeva.E.E), студентка
МГТУ им. Г. И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ПЕСКОТЕРАПИИ

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH HINHES BY SAND THERAPY

Аннотация: статья посвящена развитию мелкой моторики у дошкольников с ЗПР через пескотерапию. Рассматриваются механизмы влияния игры с песком на сенсорное развитие, координацию, речь, снижение тревожности и повышение мотивации. Предложены упражнения и рекомендации, подчеркивающие эффективность пескотерапии для комплексного развития детей с ЗПР.

Ключевые слова: мелкая моторика, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, пескотерапия.

Abstract: The article is devoted to the development of fine motor skills in preschool children with mental retardation through sand therapy. The mechanisms of the influence of sand play on sensory development, coordination, speech, anxiety reduction, and motivation increase are considered. Exercises and recommendations are proposed, emphasizing the effectiveness of sand therapy for the comprehensive development of children with mental retardation.

Keywords: fine motor skills, preschool children, mental retardation, sand therapy.

Дошкольный возраст - это период активного формирования всех психических функций ребенка, становления его личности и подготовки к школьному обучению. Одним из ключевых аспектов развития является мелкая моторика – совокупность скоординированных движений пальцев и кистей рук. З.А. Мочалова отмечает, что специальная работа по формированию ловкости пальцев рук благотворно влияет на процесс развития речи, улучшает артикуляционные движения, подготавливает рукописное письмо и является эффективным инструменнтом, повышающим работоспособность коры головного мозга, а, следовательно, и уровень мышления, памяти, внимания [3, с. 424-425].

Развитие мелкой моторики приобретает критическое значение для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Как отмечает А.А Шайдурова, данной проблемой занимались такие отечественные специалисты, как Л.В. Антакова-Фомина, М.М Кольцова, Б.И. Пинский, М.Монтессори, Е.А. Екжанова и другие [4, с. 563]. У детей с ЗПР часто наблюдаются трудности с координацией

движений, неловкость, недостаточная дифференцированность пальцев, что затрудняет выполнение точных манипуляций и негативно сказывается на общем развитии. Традиционные методы коррекции не всегда оказываются достаточно эффективными или увлекательными. В связи с этим, поиск новых, более мотивирующих и доступных подходов становится актуальной задачей. Одним из таких инновационных и при этом давно известных методов является пескотерапия.

Пескотерапия (или песочная терапия) – это метод психокоррекционной работы, основанный на игре с песком. Он позволяет ребенку выразить свои эмоции, переживания, фантазии, а также развивать различные психические процессы в безопасной и творческой среде. Песок, благодаря своей пластичности и податливости, является идеальным материалом для развития сенсорных ощущений и мелкой моторики.

Согласно Н. Г. Минаевой, принципы песочной терапии были разработаны основателем аналитической психологии К.Г. Юнгом. С.Г. Рыбакова объясняет, что данный метод базируется на сочетании невербальной и вербальной экспрессии клиентов [2, с. 5].

В контексте психолого-педагогической работы песочная терапия раскрывается по-новому, преследуя специфические цели. Песок, будучи природным материалом с особой энергетикой, обладает рядом преимуществ перед такими традиционными средствами, как глина или пластилин. Как отмечает Л.Д. Лебедева, игры с песком являются одной из естественных форм детской активности, не нуждающейся в дополнительной мотивации, поскольку песок всегда притягивает детей. Эта неотъемлемая привлекательность делает песочную терапию особенно эффективной для коррекционных, развивающих и образовательных мероприятий. Таким образом, "педагогическая песочница" - еще одно название этого направления - успешно используется для психолого-педагогической диагностики, обучения, воспитания, психопрофилактики и коррекции.

Представим механизмы влияния пескотерапии на развитие мелкой моторики у детей с ЗПР:

1. Сенсорная стимуляция. Контакт с песком (сухим, влажным, кинетическим) обеспечивает мощную тактильную стимуляцию. Различные фракции песка, его температура, влажность активизируют нервные окончания на кончиках пальцев, что способствует формированию более точных и дифференцированных ощущений. У детей с ЗПР часто наблюдается недостаточная сенсорная интеграция, и песок помогает компенсировать этот дефицит.

2. Развитие координации и ловкости. Игры с песком предполагают выполнение разнообразных движений: пересыпание, сжимание, разглаживание, рисование пальцами, строительство. Все это требует согласованной работы мелких мышц кисти и пальцев, улучшает глазомер и координацию "глаз-рука".

3. Формирование произвольных движений. В процессе пескотерапии ребенок учится целенаправленно управлять своими движениями, выполнять

задания по инструкции, что особенно важно для детей с ЗПР, у которых часто страдает произвольная регуляция деятельности.

4. Стимуляция речевого развития. Доказано, что развитие мелкой моторики напрямую связано с развитием речевых центров головного мозга. Работа с песком активизирует эти зоны, способствуя улучшению артикуляции, обогащению словарного запаса и формированию связной речи. Часто в песочнице дети проговаривают свои действия, комментируют постройки, что дополнительно стимулирует речь.

5. Снижение тревожности и повышение мотивации. Песок обладает расслабляющим и успокаивающим эффектом. Игровая форма пескотерапии делает процесс обучения увлекательным и ненавязчивым, что особенно важно для детей с ЗПР, которые часто испытывают трудности с концентрацией внимания и быстро утомляются. Снижение тревожности способствует более эффективному усвоению нового материала.

6. Развитие пространственных представлений и воображения. Создание различных фигур, ландшафтов, сюжетов в песочнице способствует развитию пространственного мышления, фантазии и творческих способностей.

Для детей дошкольного возраста с ЗПР важно начинать с простых упражнений и постепенно усложнять их.

В качестве примеров упражнений и игр с песком для развития мелкой моторики можно рассмотреть следующие:

1. "Здравствуй, песок!": Ребенок погружает руки в песок, пересыпает его из ладони в ладонь, ощупывает, сжимает. Цель – сенсорная адаптация и стимуляция.

2. "Песочный дождик": Ребенок медленно пересыпает песок между пальцами, наблюдая за "дождиком".

3. "Отпечатки": Оставлять отпечатки ладоней, кулачков, пальцев на влажном песке. Можно использовать фигурки животных, камешки, ракушки.

4. "Рисование на песке": Пальцами или палочками рисовать простые фигуры (круги, квадраты), линии, буквы, цифры.

5. "Секретики": Закапывать мелкие игрушки или камешки в песок и находить их.

6. "Строительство": С помощью формочек, лопаток, рук строить башенки, замки, дорожки.

7. "Песочные узоры": Используя различные мелкие предметы (бусины, пуговицы, палочки), создавать узоры на поверхности песка.

8. "Песочные истории": Создание целых сюжетов с использованием миниатюрных фигурок людей, животных, растений. Это упражнение прекрасно развивает не только моторику, но и речь, воображение.

Предлагаем рекомендации по организации занятий пескотерапией:

- безопасность: используйте чистый, специально обработанный песок. Обеспечьте удобное и безопасное место для занятий (песочница, специальный стол).

- доступность: все материалы (песок, игрушки, формочки) должны быть легко доступны ребенку.

- игровая форма: занятия должны проходить в непринужденной, игровой форме. Избегайте принуждения.

- постепенность: начинайте с простых упражнений, постепенно усложняя их.

- индивидуальный подход: учитывайте индивидуальные особенности и темп развития каждого ребенка с ЗПР.

- поощрение: хвалите ребенка за любые успехи, даже самые незначительные.

- продолжительность: занятия не должны быть слишком долгими, чтобы избежать утомления (15-25 минут, в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей).

- сопровождение специалиста: Желательно, чтобы занятия проводились или курировались специалистом (педагогом-психологом, дефектологом).

Пескотерапия является ценным и эффективным инструментом в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста с ЗПР. Она не только способствует значительному улучшению мелкой моторики, но и оказывает комплексное положительное влияние на все сферы развития ребенка: сенсорную, когнитивную, эмоциональную и социальную [1, с. 12]. Благодаря своей привлекательности и доступности, песок открывает новые возможности для стимуляции развития, помогая детям с ЗПР успешно адаптироваться к окружающему миру и подготовиться к дальнейшему обучению. Включение пескотерапии в систему коррекционно-развивающей работы позволяет сделать процесс обучения более интересным, эффективным и гуманным.

Список использованной литературы:

1.Абросимова Р.В., Сунагатуллина И.И. Арт-технологии как средство развития пространственных представлений у дошкольников с ЗПР // Мир детства и образование : Сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 25–26 апреля 2024 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 12-14.

2.Минаева Н.Г., М.В. Быстрова Особенности развития познавательных процессов у дошкольников с задержкой психического развития и коррекция их недостатков средствами песочной терапии // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции, Саранск, 28 мая 2020 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2020. – С. 51.

3. Мочалова З.А. Влияние мелкой моторики на развитие речи у детей дошкольного возраста с ЗПР // Инновационные технологии развития образования в пространстве социально-гуманитарных, психолого-педагогических и технических наук : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей, Ессентуки, 12 февраля 2025 года. – Пятигорск: ООО "Рекламно-информационное агентство на Кавказских Минеральных Водах", 2025. – С. 423-427.

4. Шайдурова А.А. Программа работы учителя-дефектолога по развитию мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с использованием песочной терапии // Детство в современном мире - 2023 : Материалы Всероссийской (с международным участием) студенческой научно-практической конференции, Пермь, 23 мая 2023 года. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023. – С. 562-565.

© Сунагатуллина И.И., 2026-01
© Кулова К.А., 2026-01
© Артемьева Е.Е. 2026-01

УДК 373.2

Умуткужина Р.Р. (Umutkuzhina R.R.), воспитатель.
Калинина О.В. (Kalinina O.V.), старший воспитатель
МДОУ «Д/с № 27 о.в.» г. Магнитогорск
Россия, г. Магнитогорск

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES AS A MEANS OF DEVELOPING PRESCHOOLERS' CREATIVE ABILITIES

Аннотация: В статье раскрывается тема применения в работе с детьми младшего дошкольного возраста нетрадиционной техники рисования с использованием бытовых приборов (вилка). Рисование является одним из наиболее эффективных способов личностного роста. Оно позволяет детям выражать свои мысли и чувства, а также формировать представление о целостной картине мира.

Ключевые слова: рисование, лепка, воображение, ребенок, бытовые предметы, вилка.

Abstract: The article describes the use of non-traditional drawing techniques using household appliances (forks) in working with children. Drawing is one of the most effective ways of personal growth. It allows children to express their thoughts and feelings, as well as to form an understanding of a coherent picture of the world.

Keywords: drawing, modeling, imagination, child, household items, fork.

«Одной из приоритетных задач дошкольного образования, согласно ключевым нормативно-правовым документам (Федеральный закон «Об образовании в РФ», Конвенции прав ребенка, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и др.), является достижение оптимального уровня развития каждого ребенка, который позволил бы ему быть успешным на следующем возрастном этапе развития»[3].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, художественно-эстетическое развитие является

основополагающим для раскрытия индивидуальных способностей и творческих задатков каждого ребенка. Особое место в этом направлении занимают нетрадиционные техники рисования, которые обогащают изобразительную деятельность за счет применения нестандартных материалов и оригинальных методов художественного творчества.

Актуальность проблемы заключается в том, что изобразительная деятельность с применением нетрадиционных материалов и техник способствует развитию творческих способностей детей в младшей группе. Традиционные способы и техники рисования (кистью, карандашами, мелками, гуашью) не всегда позволяют детям широко раскрыть свои творческие способности [1].

Именно поэтому внедрение нетрадиционных техник рисования в образовательный процесс младших дошкольников становится не просто желательным, а одним из условий для полноценного раскрытия их потенциала. Эти методы, выходящие за рамки привычных инструментов и материалов, открывают перед малышами новые горизонты для экспериментов и самовыражения. Использование пальчиковых красок, создание отпечатков листьев и ладошек, рисование ватными палочками, нитками или даже природными материалами, такими как песок и крупы, стимулирует сенсорное восприятие ребенка, развивает мелкую моторику и координацию движений. Каждый новый материал и техника становятся для ребенка открытием, побуждающим его к поиску нестандартных решений и формированию собственного уникального видения [2].

Каждая техника рисования уникальна и интересна, в такой деятельности работа каждого ребенка неповторима, индивидуальна. Все техники можно комбинировать, совмещать, дополнять другими видами. Приятно наблюдать за эмоциональным состоянием воспитанников: у детей горят глаза, они улыбаются, делятся своими впечатлениями, восторженно обсуждают свои работы и работы своих товарищей [1].

Занимаясь изобразительной деятельностью, наибольшей интерес у дошкольников вызывает использование бытовых инструментов, например, вилки, как нетрадиционной техники рисования. Это открывает новые горизонты для экспериментов с текстурой и формой, позволяя создавать уникальные, ранее недостижимые эффекты. Зубцы вилки, скользя по поверхности листа, могут оставлять за собой тонкие, параллельные линии, имитирующие траву или волосы, или же, при более сильном нажатии и изменении угла, формировать широкие, фактурные мазки, напоминающие волны или складки ткани. Более того, взаимодействие с таким привычным предметом, как вилка, привносит в процесс рисования элемент игры и неожиданности.

Вариативность применения вилки не ограничивается лишь ее зубцами; обратная сторона, ручка, также может быть использована для создания отпечатков или для распределения краски, добавляя еще один слой непредсказуемости и оригинальности в творческий процесс. Этот подход не только расширяет арсенал художника, но и стимулирует к поиску новых,

нестандартных решений, превращая обыденные предметы в мощные инструменты самовыражения.

При организации детской выставки «Мой сказочный питомец» проходило знакомство малышей с нетрадиционной техникой рисования с помощью вилки. Задачами данной работы стали: формирование интереса к нетрадиционной технике рисования; овладение техникой рисования вилкой; формирование умения создавать несложные сюжетные композиции; обучение располагать изображения по всему листу; развитие воображения, мышления и интереса к нетрадиционной технике рисования; формирование доброжелательных взаимоотношений между детьми; воспитание любознательности, доброго и заботливого отношения к животным.

Детям было дано задание нарисовать их любимое животное. Наши юные художники с энтузиазмом взялись за дело, и вскоре пространство выставки наполнилось удивительными созданиями. Каждый ребенок, вдохновленный своей фантазией, представил миру своего уникального сказочного питомца. Кто-то выбрал привычного кота или собаку, но придал им необычные черты: крылья, радужную шерсть или светящиеся глаза. Другие же полностью погрузились в мир фантазии, создав существ, которых никогда не встретишь в природе – пушистых дракончиков, говорящих ежей или летающих рыбок.

Техника рисования вилкой оказалась настоящим открытием для многих. Дети с удовольствием экспериментировали, создавая объемные мазки, имитирующие шерсть, перья или чешую. Разнообразие цветов гуаши позволило воплотить самые смелые идеи, а фактура, создаваемая зубцами вилки, придавала работам особую выразительность.

На выставке можно было увидеть не только отдельных питомцев, но и целые истории. Некоторые дети создали небольшие сюжетные композиции, где их сказочные животные взаимодействовали друг с другом, играли или отправлялись в увлекательные приключения. Это демонстрировало не только умение работать с материалом, но и способность мыслить образами, выстраивать повествование.

Расположение работ по всему листу также было продумано. Дети старались заполнить пространство, создавая ощущение целого мира, где живут их фантастические существа. Это способствовало развитию пространственного мышления и умения гармонично располагать элементы на плоскости.

Особенно ценным было наблюдать, как дети делились своими идеями и помогали друг другу. Обсуждение работ, обмен впечатлениями – все это способствовало формированию доброжелательной атмосферы и умению ценить творчество других. Эта выставка стала не просто демонстрацией детских работ, но и настоящим праздником воображения, любознательности и любви к животным. Каждый ребенок, создавая своего сказочного питомца, учился видеть мир по-новому, проявлять заботу и доброту, а также открывать для себя новые, удивительные способы самовыражения.

Особое внимание заслуживает аспект формирования доброго и заботливого отношения к животным. Создавая своих сказочных питомцев, дети не просто рисовали, они наделяли их характером, придумывали им истории,

представляли, как будут о них заботиться. Это незримо, но очень эффективно прививало им эмпатию и ответственность, расширяя их кругозор и формируя гуманное отношение ко всему живому.

Выставка «Мой сказочный питомец» стала не просто событием, а целым проектом, который объединил детей, родителей и педагогов. Она продемонстрировала, что искусство доступно каждому, а процесс созидания может быть не только увлекательным, но и глубоко развивающим. Успех мероприятия вдохновил нас на новые идеи и планы, подтвердив, что подобные инициативы играют ключевую роль в гармоничном развитии детей дошкольного возраста, открывая им двери в мир творчества и безграничных возможностей.

В результате проделанной работы можно сделать вывод о том, что, нетрадиционное рисование становиться мощным инструментом не только для развития художественных навыков, но и для познавательного, нравственного воспитания дошкольников, их социально-коммуникативного развития, а также является одним из компонентов взаимодействия с родителями.

Список используемой литературы:

1. Давыдова Г.Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду: в 2 ч. - М.: «Скрипторий 2003», 2008. - с. 85.

2. Глазкова Н. Н. Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческих способностей детей // Работа с дошкольниками. 2009. С. 146.

3. Гумерова З.Р., Санникова Л.Н. Конструктивные умения старших дошкольников: использование современных материалов // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. - С. 56-59.

© Умуткужина Р.Р., 2026-01
© Калинина О.В., 2026-01

УДК 374

Хаматнурова Е.Н. (Khamatnurova E.N.),
канд. пед. наук, доцент,
ЛФ ФГАОУ ВО «ПНИПУ», г. Лысьва, Россия
Каменских Д.Е. (Kamenskikh D.E.), магистрант
ЛФ ФГАОУ ВО «ПНИПУ», г. Лысьва, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ ТЕХНОПАРКЕ «КВАНТОРИУМ»: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ «КВАНТОРИУМА» МАОУ «ЛИЦЕЙ «ВЕКТОРИЯ» г. ЛЫСЬВА)

PEDAGOGICAL MODEL OF FORMING INSTRUMENTAL THINKING OF SCHOOLCHILDREN IN THE CHILDREN'S TECHNO-PARK «QUANTORIUM»: EXPERIENCE OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION (ON THE EXAMPLE OF «QUANTORIUM» OF THE SCHOOL «VECTORIA» OF LYSVA)

Аннотация: в статье представлена авторская педагогическая модель формирования инженерного мышления школьников в условиях детского технопарка «Кванториум». Модель разработана на основе интеграции проектного, системно-деятельностного и технологического подходов и включает целевой, методологический, содержательно-операционный и диагностический блоки. Описаны этапы её апробации в «Кванториуме» на базе МАОУ «Лицей «ВЕКТОРиЯ», а также полученные результаты констатирующего эксперимента. Статья адресована исследователям в области педагогики, методистам и практикам дополнительного образования технической направленности.

Ключевые слова: инженерное мышление, детский технопарк «Кванториум», педагогическая модель, проектно-ориентированное обучение, дополнительное образование школьников.

Abstract: the article presents the author's pedagogical model of the formation of engineering thinking of schoolchildren in the conditions of the children's technopark «Quantorium». The model is developed based on the integration of design, system-activity and technological approaches and includes target, methodological, substantive, operational and diagnostic blocks. The stages of its testing in the «Quantorium» on the basis of MAOU "Lyceum «VECTORiA», as well as the obtained results of the ascertaining experiment, are described. The article is addressed to researchers in the field of pedagogy, methodologists and practitioners of additional technical education.

Keywords: engineering thinking, children's technopark «Quantorium», pedagogical model, project-oriented learning, additional education of schoolchildren.

Современные вызовы технологического развития и цифровой трансформации общества актуализируют задачу раннего формирования инженерного мышления у школьников. В этой связи особую роль играют детские технопарки «Кванториум», реализующие программы дополнительного образования, направленные на развитие технических и инженерных компетенций. Однако эффективность их деятельности в значительной степени зависит от наличия научно обоснованной педагогической модели, обеспечивающей системный подход к формированию инженерного мышления как многокомпонентного психолого-педагогического феномена.

В данной статье представлена педагогическая модель, разработанная для реализации в условиях «Кванториума» и апробированная на базе МАОУ «Лицей «ВЕКТОРиЯ» г.Лысьва. Модель направлена на формирование инженерного мышления через интеграцию теоретического знания, практической деятельности и диагностики результатов.

Разработанная педагогическая модель основывается на синтезе трёх методологических подходов: проектно-ориентированном, системно-деятельностном и технологическом, что обеспечивает её комплексность и практическую ориентированность.

Проектно-ориентированный подход задаёт основную логику образовательного процесса, заключающуюся в организации обучения через выполнение школьниками реальных инженерных проектов. Это позволяет обеспечить не только усвоение знаний, но и их непосредственное применение, развитие навыков проектирования и конструирования.

Системно-деятельностный подход акцентирует внимание на активности самого обучающегося, который в процессе решения проблемных ситуаций и выполнения практических заданий осваивает ключевые инженерные компетенции. Данный подход способствует формированию умения самостоятельно ставить цели, планировать действия и рефлексировать полученный опыт.

Технологический подход обеспечивает структурирование педагогического процесса за счёт использования чётких алгоритмов, современных образовательных технологий и инструментов, что повышает управляемость и результативность обучения [4].

В основе реализации модели лежит система принципов, определяющих конкретные педагогические действия. Проектный принцип обеспечивает интеграцию теоретических знаний и практических навыков в процессе выполнения инженерных проектов [1]. Принцип практической направленности ориентирует образовательный процесс на решение реальных инженерных задач и создание практически значимых продуктов. Принцип интеграции предполагает объединение различных областей знаний и компетенций для формирования целостного представления об инженерной деятельности. Принцип научности требует использования в образовательном процессе научно обоснованных методов и технологий обучения [3]. Принцип развивающего обучения направлен на стимулирование познавательной активности учащихся и развитие их интеллектуальных способностей [2].

Модель имеет блочную структуру и включает четыре взаимосвязанных компонента: целевой, методологический, содержательно-операционный и диагностический.

Цель модели определена как формирование инженерного мышления школьников в рамках освоения программ «Кванториума». Для её достижения был решен комплекс задач:

— развитие креативности и инновационного мышления;

— развитие навыков системного анализа и решения проблем;

— формирование умений проектировать и конструировать технические объекты;

— развитие исследовательских навыков и способности к командной работе;

— развитие коммуникативных навыков и умения презентовать результаты работы.

Содержательным ядром модели является структура инженерного мышления, трактуемого как комплекс четырёх взаимосвязанных компонентов:

— Техническое мышление, которое охватывает как операционально-практическую составляющую (знание и умение работать с инструментами, например, 3D-принтерами или лазерными граверами), так и аналитическую способность к сбору, обработке и интерпретации данных.

— Конструктивное мышление, которое включает пространственное воображение, умение работать с чертежами и моделями, а также способность к планированию и организации деятельности.

— Исследовательское мышление, в которое входят творческое мышление, критическое мышление, умение преодолевать трудности и способность к решению проблем.

— Экономическое мышление, которое подразумевает под собой умение рассчитывать затраты на материалы, оборудование, рабочую силу и другие ресурсы, необходимые для реализации инженерного проекта, умение находить оптимальные способы использования ресурсов для достижения поставленных инженерных целей с минимальными затратами и способность оценивать экономические выгоды от реализации инженерного решения [5].

В образовательном процессе используются методы, адекватные поставленным задачам: технология коллективного взаимодействия, проблемного обучения, проектный метод, приёмы развития критического мышления и игровые методики. Технико-ресурсное обеспечение включает материально-техническую базу, специализированное программное обеспечение, образовательные ресурсы и средства онлайн-доступа к информации.

Важной частью модели является система оценки результатов. Диагностический блок обеспечивает оценку уровня сформированности инженерного мышления через совокупность методов: тестирование для проверки знаний, анкетирование для выявления мотивации и самооценки, анализ продуктов проектной деятельности и педагогическое наблюдение за процессом работы.

Критерии оценки строго соответствуют четырём выделенным компонентам инженерного мышления. На основе совокупности баллов по всем критериям определяется один из трёх уровней сформированности:

1. «Первые шаги» — начальный уровень, характеризующийся фрагментарными знаниями и репродуктивными умениями.

2. «Проектирование будущего» — средний уровень, на котором учащиеся способны самостоятельно планировать и реализовывать инженерные проекты.

3. «Инженер-новатор» — высокий уровень, проявляющийся в способности генерировать инновационные идеи и создавать технически и экономически обоснованные решения.

Практическая апробация модели была осуществлена в Хайтек-цехе «Кванториума» на базе лицея. Констатирующий эксперимент с участием 15 учащихся 7-х классов позволил оценить исходный уровень развития

инженерного мышления. Применение авторского диагностического инструментария показало распределение учащихся по уровням: 40% — «Первые шаги», 46,7% — «Проектирование будущего», 13,3% — «Инженер-новатор».

Полученные данные подтвердили наличие значительного потенциала для развития и необходимость целенаправленной педагогической работы. Результаты эксперимента легли в основу корректировки учебных программ «Кванториума» с усилением проектной составляющей, междисциплинарных связей и практико-ориентированных заданий в соответствии с принципами предложенной модели.

Представленная педагогическая модель формирования инженерного мышления школьников представляет собой целостную систему, интегрирующую целевые установки, методологическую базу, содержательное наполнение и диагностический инструментарий. Её ключевым достоинством является практико-ориентированность и технологичность, позволяющая внедрять модель в реальный образовательный процесс детских технопарков «Кванториум».

Апробация модели в условиях конкретного образовательного учреждения продемонстрировала её работоспособность и диагностическую ценность. Дальнейшее исследование может быть связано с изучением долгосрочных эффектов реализации модели, а также её адаптацией для различных возрастных групп и направлений технического творчества в системе дополнительного образования.

Список использованной литературы

1. Алексеенко А.Е. Условия организации проектно-ориентированного обучения будущих инженеров в русле конвергентного образования // Вестник Вятского государственного университета. — 2022. — № 3. — С. 98-106.
2. Велиева С.А. Технология развивающегося обучения и ее разновидность применения в современной школе // Форум молодых ученых. — 2018. — № 2(18). — С. 92-95.
3. Даммер М.Д. Роль принципа научности в формировании содержания обучения // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2012. — № 4. — С. 30-33.
4. Писаренко В.И. Технологический подход в современной педагогике // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — 2012. — № . — С. 240-247.
5. Хаматнурова Е.Н., Каменских, Д.Е. Формирование инженерного мышления школьников в Хайтек-цехе «Кванториума» // Проблемы современного педагогического образования. — 2025. — № 86-2. — С. 325-328.

© Хаматнурова Е.Н., 2026-01
©Каменских Д.Е., 2026-01

УДК 373.21

Храброва М.А. (Khrabrova M.A.),
магистрант МГТУ им. Г. И. Носова г. Магнитогорск,
воспитатель ГБДОУ детский сад № 2 о.в. Калининского района
г. Санкт-Петербурга, Россия

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS: AN INTEGRATED APPROACH TO SOLVING PROBLEMS

Аннотация. Статья посвящена анализу комплексного подхода к формированию речи у детей дошкольного возраста, учитывающего лингвистические, психологические, педагогические и нейропсихологические аспекты. Особое внимание уделяется интеграции речевой работы с игровой, творческой, двигательной и эмоционально-когнитивной деятельностью. На примере детального конспекта занятия «Путешествие в Страну Слов» демонстрируется практическая реализация комплексного подхода в старшей группе ДОУ, включающего драматизацию, изобразительную деятельность, проектную работу и вовлечение семьи.

Ключевые слова: речевое развитие дошкольников, комплексный подход, связная речь, дошкольное образование, интеграция видов деятельности, готовность к школе, лингвистическое развитие, педагогическая поддержка, речевая среда, коммуникативные навыки.

Abstract. This article analyzes a comprehensive approach to speech development in preschool-aged children, taking into account linguistic, psychological, pedagogical, and neuropsychological aspects. Particular attention is paid to the integration of speech work with play, creative, motor, and emotional-cognitive activities. Using a detailed lesson plan for "Journey to the Land of Words," the article demonstrates the practical implementation of an integrated approach in a senior group of a preschool educational institution, including dramatization, visual arts, project work, and family involvement.

Keywords: speech development of preschoolers, integrated approach, coherent speech, preschool education, integration of activities, school readiness, linguistic development, pedagogical support, speech environment, communication skills.

Вопрос о развитии речи в дошкольном возрасте сегодня выдвигается на первый план. Наблюдения показывают, что многие первоклассники демонстрируют речевые навыки, отстающие от возрастной нормы и не отвечающие запросам образовательного процесса. Подобное несоответствие неизбежно порождает серьезные проблемы в усвоении учебного материала уже на начальном этапе школьного обучения.

Речь представляет собой не просто инструмент коммуникации, но и основополагающий элемент становления детской психики. Для ребёнка

дошкольного возраста она неразрывно связана с процессами мышления, формированием эмоционального мира, способностью к социальному взаимодействию и успешному переходу к систематическому обучению. Современная реальность, отмеченная избытком информации и обеднением живого диалога, делает вопросы развития речи в дошкольный период особенно острыми. Устаревшие методики, фокусирующиеся лишь на пополнении словарного запаса или усвоении грамматических норм, демонстрируют свою ограниченную эффективность. Сегодня необходим целостный взгляд, интегрирующий достижения лингвистики, психологии, педагогики и нейропсихологии [2].

В дошкольные годы центральной компетенцией ребенка выступает способность к владению родной речью. Данный возрастной этап отличается особой восприимчивостью к усвоению языковых средств. Формирование речевых навыков трактуется сегодня как универсальная база для воспитания и обучения детей в рамках современного дошкольного педагогического процесса.

Речевое становление ребенка в дошкольном возрасте представляет собой поэтапный процесс. Каждая фаза этого пути отмечена специфическими речевыми приобретениями и характерными чертами. Для воспитателей и семьи эти стадии служат ключевыми маркерами. Они дают возможность оценить актуальный уровень языкового развития малыша и подобрать адекватные, результативные педагогические стратегии.

На любом этапе работы необходимо принимать во внимание уникальные черты каждого ребенка: скорость освоения речи, круг его увлечений и актуальные запросы. Поддержка со стороны педагога обязана соответствовать текущему уровню развития воспитанника. Лишь такой подход формирует ту самую благоприятную среду, которая способствует прогрессу как в речевой, так и в общей психической сфере.

Прогресс в освоении речи неотделим от общего психического становления ребенка, охватывающего формирование его интеллектуальных способностей, эмоциональной сферы и социальных компетенций. Следовательно, анализ речевого развития требует целостного, комплексного рассмотрения [3].

Речь формируется не изолированно – её становление неотделимо от многообразной практики ребёнка, пронизанной его эмоциональными переживаниями, познавательными усилиями и социальными контактами. Игра, в частности её ролевые, дидактические и сюжетные формы, создаёт органичную среду для освоения диалога. Здесь дети учатся договариваться, формулировать идеи и применять язык для разрешения спорных ситуаций. Не менее существенна роль художественной литературы. Ценность представляет не просто аудиальное восприятие текста, а последующая работа с ним: совместное обсуждение, пересказ, драматизация ключевых эпизодов. Специальные вопросно-ответные упражнения, в свою очередь, активизируют глубину понимания и побуждают к самостоятельному речевому творчеству.

Творческие практики – будь то рисование, лепка или создание аппликаций – напрямую стимулируют становление связной речи. В процессе ребёнок неизбежно комментирует свои действия, раскрывает задуманный сюжет и

обменивается эмоциональными реакциями. Отдельного внимания заслуживает двигательная активность. Специально организованные физкультминутки с речевым сопровождением, а также игры, построенные на отработке ритма и интонации, обеспечивают синхронизацию речевых и моторных функций. Это, в свою очередь, ведёт к совершенствованию общей координации и повышению выразительности детской речи [1].

Эмоциональный словарь ребенка обогащается с помощью специальных инструментов: карт с изображением чувств, кукол-«мудрецов» или иллюстраций, помогающих распознать и вербализовать внутренние состояния. Параллельно осваиваются приемы саморегуляции. Например, речевая формула «Я чувствую…, так как…» или вопрос «А как бы я утешил друга?» – эти упражнения оттачивают рефлексивные способности. Не менее значимый путь – чтение и обсуждение литературных сюжетов, где герои действуют из разных побуждений. Такой анализ воспитывает эмпатию, позволяя дошкольнику встать на позицию другого человека.

Фундамент речевой деятельности закладывается в сфере когнитивных процессов, где особую роль играют задания на концентрацию внимания. Классические игры «Найди отличия» или требующие точного воспроизведения последовательности действий служат ярким примером. Параллельно с этим мнемонические практики – будь то заучивание поэтических строк или воспроизведение сложных вербальных конструкций – напрямую способствуют укреплению речевых компетенций. Что касается артикуляционного аппарата, его тонкая моторика оттачивается в ходе специфических занятий: пальчиковой гимнастики, упражнений на контроль дыхания и активного звукоподражания. Именно этот комплекс мер критически важен для достижения фонетической чёткости и чистоты произношения.

Музыкальные и ритмические элементы выступают действенным инструментом, формирующим у детей верный темп речи, насыщенную интонацию и плавность произнесения. Следовательно, развитие речевых навыков протекает целостно, неразрывно связываясь с двигательной активностью, эмоциональной сферой, когнитивными процессами и коммуникацией в социуме.

Достижения в речевом развитии становятся более выраженными, когда оно органично вплетается в иные виды детской активности: рисование, музицирование, физические упражнения. Скажем, совмещение проговаривания текстов с движениями пальцев под музыкальный аккомпанемент комплексно воздействует на ловкость рук, слуховую чувствительность и отработку произношения. Не менее существенную роль играет сотрудничество с родителями. «Почти 10% родителей испытывают проблемы в общении либо не задумываются об эффективности общения со своим ребенком. Все это свидетельствует, с одной стороны, о недостаточной педагогической культуре родителей, о несогласованности педагогических позиций всех участников образовательного процесса, о недостаточном профессионализме педагогов во взаимодействии с родителями» [4, с.274]. Педагогам важно предлагать им

практические советы по формированию дома насыщенной языковой среды, что закрепляет и продлевает позитивные сдвиги.

В рамках педагогической деятельности развитие речи дошкольников осуществляется через интеграцию в различные виды занятий. Для совершенствования фонетической стороны языка и расширения лексического запаса применяются специализированные упражнения. Параллельно формирование грамматических навыков и связного высказывания стимулируется игровыми методами. К ним, в частности, относятся: «Доскажи словечко», «Что сначала, что потом?», «Опиши предмет», «Назови одним словом».

Необходимо добиваться от дошкольников точного и ясного обозначения предметов, их составных элементов, а также описания характерных свойств и качеств. Эта работа должна вестись непрерывно, вплетаясь в ткань повседневной жизни: во время прогулок, в групповых занятиях, в ходе выполнения режимных моментов и, конечно, в процессе игр. Важно, чтобы инструкция была сформулирована предельно ясно и недвусмысленно. Каждый вопрос должен быть задан конкретно, без расплывчатых формулировок.

Для стимуляции речевой активности дошкольников целесообразно организовывать специальные занятия и игровые сессии. Их суть – вовлечь ребёнка в диалог, сфокусированный на конкретном сюжете. В качестве тематических ориентиров могут выступать, к примеру, «Наши домашние выходные», «Как я гулял с сестрой...» или «Мы – мамины помощники». Предоставлять дошкольникам возможность формулировать собственные мысли в ответ на вопросы педагога.

В рамках игровых занятий дошкольники, безусловно, примеряют на себя определённые роли. Однако их действия не сводятся к полноценной игровой импровизации – скорее, они сосредоточены на словесном описании и озвучивании этих образов. Следует стремиться к формированию речи, обладающей рядом важнейших характеристик. Это, прежде всего, точность словоупотребления и грамматическая безупречность. Не менее значимы логическая связность высказывания и его образная выразительность.

Лишь целостная стратегия, вовлекающая в речевую работу каждого участника педагогического процесса детского сада, способна придать развитию дошкольников подлинную многогранность. Такое единство усилий не только обогатит арсенал детских речевых умений, но и заложит прочный фундамент для их будущих академических успехов.

Список использованной литературы:

1. Жафарова З.А. Развитие связной речи дошкольников в творческой деятельности на основе компетентностного подхода // Редакционная коллегия. – 2023. – С. 108-113.

2. Натарова О.А., Мокрогузова Л.Н., Самигуллина Е.С., Степанова Е.Л. Развитие связной речи и психических процессов у детей дошкольного возраста методами наглядного моделирования // Мир детства и образование: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции.

Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2024.С. 43 -45.

3. Малыхина Е.В., Никурдина И.И., Кирьянова Н.М. Комплексный подход к формированию лексического запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи //Актуальные вопросы педагогики и психологии образования. – 2022. – С. 402-408.

4. Степанова Н.А., Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н. Исследование ценностных отношений детей дошкольного возраста к окружающему миру//Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 266-283.

© Храброва М.А., 2026-01

УДК 373.21

Хусаинова А.М.(Khusainova A.M.), воспитатель
Подорящая Н.С. (Podoryashchaya N.S.), старший воспитатель
МДОУ «Д/с № 27 о.в.» г. Магнитогорска
Россия, г. Магнитогорск

ТВОРЧЕСКАЯ СИМФОНИЯ: КАК МУЗЫКА РАСКРЫВАЕТ ТАЛАНТЫ И СОЗДАЕТ ХОРОШЕЕ НАСТРОЕНИЕ У РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

CREATIVE SYMPHONY: HOW MUSIC REVEALS TALENTS AND CREATES A GOOD MOOD IN A PRESCHOOL CHILD

Аннотация: Статья рассматривает влияние музыки на развитие творческих способностей и создание позитивного настроения у дошкольников. Основываясь на личном опыте, автор выделяет, как музыка способствует раскрытию талантов, улучшению эмоционального состояния и повышению качества художественных работ. Особое внимание уделено успешным примерам включения музыки в такие занятия, как рисование, аппликация и лепка.

Ключевые слова: музыка, дошкольный возраст, творческое развитие, эмоциональное состояние, рисование, аппликация, лепка, воображение, креативность, музыкальное воспитание.

Abstract: The article examines the influence of music on the development of creative abilities and the creation of a positive mood in preschoolers. Based on personal experience, the author highlights how music helps to unleash talents, improve emotional well-being, and improve the quality of artwork. Special attention is paid to successful examples of music inclusion in such activities as drawing, applique and modeling.

Keywords: music, preschool age, creative development, emotional state, drawing, appliqué, modeling, imagination, creativity, musical education.

На сегодняшний день детская психология располагает значительным количеством доказательств, подтверждающих существование прямой связи между музыкой и эмоциональным развитием ребенка. Основываясь на многочисленных исследованиях, проведенных учеными-психологами, мы можем утверждать, что музыка играет ключевую роль в формировании эмоциональной сферы дошкольников.

Специалисты в области психологии, такие как Л.С. Выготский, подчеркивают, что детские годы — это уникальное время, когда восприятие ребенка особенно открыто новым впечатлениям и изменениям. Именно в этот период музыкальное искусство приобретает особенную ценность, поскольку обеспечивает эмоциональную открытость и глубокое проживание впечатлений, оказывающее благотворное влияние на развитие личности [1]. Например, согласно исследованию Галины Нацаренус, музыкальные впечатления, полученные в дошкольном возрасте, способствуют формированию позитивного взгляда на мир, улучшают физическое здоровье и нормализуют внутренние процессы организма. Подобные выводы находят поддержку и в других источниках, таких как Н.Л. Гончарова, подчеркивающая важность музыкального воспитания для нормального эмоционального и физического развития ребенка.

Влияние музыки на ребёнка многогранно и проявляется в нескольких ключевых аспектах:

1. Эмоциональный отклик. Когда мы включаем детям музыку, они начинают чувствовать разные эмоции: радость, печаль, веселье, волнение. Эти ощущения возникают естественным путём, позволяя малышу осознавать себя и своё внутреннее состояние. Дети легко выражают эмоции движениями тела, жестами, мимикой, что формирует важную составляющую их личностного роста.

2. Развитие воображения и креативности. Детям легче придумывать сюжеты и образы, играть с материалами и красками, рисовать фантастические картины под приятные звуки. Для многих ребят творческий процесс сам по себе вызывает удовольствие и желание экспериментировать дальше. Музыка выступает здесь не просто фоном, а катализатором творческого процесса, обогащая внутренний мир ребёнка.

3. Развитие моторики. Также важно отметить положительное влияние музыки на развитие моторики, координации движений и слухового восприятия. Даже простое постукивание карандашом или кружение кистью по бумаге в такт музыке улучшает координацию рук и глаз, делая работу ребёнка продуктивнее и качественнее.

4. Создание атмосферы. Но самое важное, пожалуй, это то, что музыка создаёт атмосферу расслабленности и удовольствия. Ребёнок чувствует себя свободным, раскрепощённым, открытым новому опыту и новым знаниям. Этот фактор имеет ключевое значение в процессе освоения любых видов искусства [2].

Но самое важное, пожалуй, это то, что музыка создаёт атмосферу расслабленности и удовольствия. Ребёнок чувствует себя свободным,

раскрепощённым, открытым новому опыту и новым знаниям. Этот фактор имеет ключевое значение в процессе освоения любых видов искусства. Именно создание такой психологически комфортной среды, где музыка выступает фоном для творчества, является одним из ключевых принципов современных педагогических технологий в музыкальном воспитании.

«Понимание музыкального искусства, как целостного духовного мира, дающего ребенку представление о действительности, о ее закономерностях, о нем самом, возможно через формирование музыкально-сенсорных способностей, развитие которых остается актуальным в современном музыкальном воспитании» [3, С.72].

Практические примеры интеграции музыки в художественную деятельность. Рисование под музыку - это прекрасный инструмент для повышения мотивации и расширения горизонтов детского творчества. Оно помогает выявить индивидуальность каждого ребёнка, развить художественный вкус и научится воспринимать красоту и разнообразие окружающей действительности.

Например, однажды мы решили нарисовать картину природы, используя краски и кисти, и включили запись произведения И.П.Чайковского. После первых же нот дети сразу оживились, начали двигаться активнее, больше радовались процессу. Они сами выбирали цвета, яркие и насыщенные, соответствующие радостному настроению музыки. Рисунки получились более выразительными и живыми, что свидетельствует о глубоком эмоциональном отклике на музыку.

Для занятий аппликацией с детьми важно подбирать музыку, которая создаёт спокойную, творческую атмосферу, помогает сосредоточиться и развивает воображение. Правильно подобранный фон способствует аккуратности, терпению и рождению интересных образов. Классическая музыка (инструментальная) это самый популярный и эффективный выбор. Например, на занятии при создании цветочной композиции из бумаги под звуки «Весны» Антонио Вивальди, дети работали увлечённо и с улыбкой. Мелодичный фон способствовал развитию внимания и терпения, благодаря чему поделки получились не только аккуратными, но и оригинальными. Ритм музыки помогал ребятам точнее вырезать детали и красиво раскладывать их на листе. Даже сама мелодия подсказывала сюжет: лёгкие и весёлые звуки вдохновляли на создание пышных цветов, а более торжественные — на ровную и симметричную композицию, благодаря чему поделки получились аккуратными и оригинальными.

Занятия лепкой прекрасно сочетаются с плавными мелодиями классического оркестра. Такая музыка помогает детям сосредоточиться, точно моделировать детали и проявлять максимум старания. Каждый ребёнок испытывает удовлетворение, как от процесса, так и от конечного результата. Например, на одном из занятий по лепке включила фрагменты из сборника Фредерика Шопена. Под музыку дети лепили аккуратнее и спокойнее: плавные линии и мелкие детали получались лучше. Особенно хорошо музыка помогает

при лепке сложных форм: дети меньше отвлекаются, дольше сохраняют внимание и с удовольствием доводят работу до конца.

Примерное планирование на месяц (сентябрь) включения музыки на занятиях

Неделя	Дата	Вид занятия	Тема занятия	Музыкальное сопровождение
1	1–6	Рисование	Осенний лес	П. И. Чайковский «Времена года», звуки природы
1	1–6	Лепка	Грибы и ягоды	Русские народные мелодии
1	1–6	Аппликация	Осенние листья	Спокойная инструментальная музыка
2	7–13	Рисование	Дождик и тучки	Лёгкие пьесы для фортепиано, звуки дождя
2	7–13	Лепка	Овощи с грядки	Весёлые детские песни о природе
2	7–13	Аппликация	Птицы улетают	Звуки леса, пение птиц
3	14–20	Рисование	Золотая осень	А. Вивальди, Э. Григ
3	14–20	Лепка	Животные леса	Сказочные музыкальные фрагменты
3	14–20	Аппликация	Урожай	Народные песни, частушки
4	21–27	Рисование	Осенний город	Городская тематика, звуки улицы
4	21–27	Лепка	Осенние поделки	Спокойная классическая музыка
4	21–27	Аппликация	Праздник осени	Весёлые детские песни
5	28–30	Лепка	Подарки осени	Мелодии благодарности
5	28–30	Аппликация	Коллективная работа	Дружные песни о природе

Рекомендации по использованию музыки

1. Включайте музыку в начале занятия и во время выполнения заданий, чтобы создать благоприятную атмосферу и поддержать эмоциональный настрой группы.
2. Громкость музыки должна быть умеренной, чтобы не отвлекать детей от работы.
3. Лучше чередовать инструментальную музыку с природными звуками и детскими песнями для разнообразия восприятия. Такой подход поможет сделать занятия более увлекательными и гармоничными.

Использование музыкального сопровождения на занятиях по рисованию, лепке и аппликации в детском саду — это не просто дополнительный элемент, а

важная составляющая педагогического процесса, способствующая всестороннему развитию ребёнка. Музыкальное сопровождение помогает создать благоприятную эмоциональную атмосферу, стимулирует творческое воображение, развивает слуховое восприятие и моторику, а также способствует формированию усидчивости и концентрации внимания.

Интеграция музыки в творческие занятия позволяет детям глубже погрузиться в художественные замыслы, прочувствовать художественный образ, передавать свои чувства и переживания через палитру, формы и композицию. Такой подход способствует не только развитию эстетического вкуса, но и укреплению психоэмоционального здоровья воспитанников. Музыка выступает мостом между внутренним миром ребенка и реальностью, помогая им лучше осознавать себя и окружающий мир.

Особое значение имеет то, что музыкальное сопровождение способствует раскрытию творческого потенциала каждого ребёнка. Под влиянием музыки дети смелее экспериментируют, проявляют фантазию, находят нестандартные решения и учатся выражать собственную неповторимость. Это укрепляет их веру в собственные силы и пробуждает интерес к творческой деятельности, что является основой для дальнейшего личностного и интеллектуального роста.

Таким образом, практика показывает, что включение музыки в образовательный процесс значительно обогащает впечатления детей, стимулирует творческую активность и позволяет глубже погрузиться в изучаемый материал. Главное, учитывать три основных момента:

1. Правильный подбор композиций, соответствующих тематике занятия и настроению группы.
2. Создание комфортной обстановки для творчества и взаимодействия детей.
3. Акцентирование внимания на положительных ощущениях и достижениях ребенка.

Использование музыки помогает нам видеть и ценить индивидуальный потенциал каждого ребенка, расширяя их горизонты возможностей и формируя позитивное восприятие мира. Ведь настоящее счастье детства заключается в свободе выражения и открытости ко всему прекрасному.

Таким образом, внедрение музыки в изобразительную деятельность — это эффективный педагогический инструмент, который обогащает образовательный процесс, делает его более интересным, насыщенным и личностно ориентированным. Такой подход отвечает современным требованиям к воспитанию гармонично развитой, творческой и эмоционально отзывчивой личности, готовой к дальнейшему обучению и самореализации.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. — Москва: Искусство, 1965. - 368 с.
2. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: современные педагогические технологии / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – Ростов н/Д: «Феникс», 2008. – 430 с.

3. Чернобровкин В.А., Денисова В.А. Развитие музыкально-сенсорных способностей детей дошкольного возраста посредством музыкально-дидактических игр // Мир детства и образование: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2024.С.72-74.

© Хусаинова А.М. ,2026-01
©Подорящая Н.С.,2026-01

УДК 376.1

Цырулик Н.С. (Zsyrulik N.S.)
канд. пед. наук, доцент
МГПУ им. И.П. Шамякина,
Республика Беларусь, г. Мозырь

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ДИСКАЛЬКУЛИЕЙ В КОНТЕКСТЕ ИХ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN WITH DYSCALCULIA IN THE CONTEXT OF THEIR SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Аннотация: в статье представлен авторский подход к характеристике особых образовательных потребностей детей с дискалькулией и специальных условий, касающихся организации коррекционно-педагогического процесса, адаптации способов изучения объекта познания детьми.

Ключевые слова: дискалькулия, особые образовательные потребности, специальные условия, коррекция, обучение.

Abstract: the article presents the author's approach to the characterization of the special educational needs of children with dyscalculia and special conditions related to the organization of the correctional-pedagogical process, adaptation of methods for studying the object of knowledge by children.

Keywords: dyscalculia, special educational needs, special conditions, correction, training

Дискалькулия представляет собой специфическое нарушение способности к овладению арифметическим и в целом математическим опытом, имеющее серьезные социальные последствия, так как ведет к трудностям в повседневной жизни: в ситуациях, где необходимо быть функциональным в решении повседневных практических задач, связанных с расчетами (счет денег, времени и т. д.). Такая история может усугубляться в последующем профессиональной невостребованностью, низким качеством жизни, психологическими проблемами из-за стигматизации и непонимания окружающими. Неоспоримым является вопрос о необходимости коррекционно-педагогической помощи детям

с дискалькулией, равно как и детям с другими специфическими расстройствами учебных навыков (дисграфией, дислексией), практика оказания помощи которым считается устоявшейся.

Специфичность дискалькулии в том, что возникает данное нарушение развития в ранние периоды обучения, отмечается стойкий дефицит количественных представлений, недостаточность пространственно-величинных представлений. Показательными на любом этапе обучения ребенка на первой ступени общего среднего образования являются следующие особенности его математического опыта, которые в совокупности обращают на себя внимание педагогов и родителей: трудности усвоения элементарных задач, связанных с количеством (сравнение, преобразование), количественного значения однозначных чисел и их состава; зависимость результата счетных действий от внешних условий их выполнения; механическое воспроизведение чисел в прямом и обратном порядке без усвоения количественных и порядковых отношений между ними; нерациональность вычислительных действий с преобладанием в них счета, неусвоение вычислительных приемов присчитывания и отсчитывания; повторяющиеся специфические вычислительные ошибки; ошибки в понимании и употреблении математического словаря [7; 4].

Ориентируясь на имеющиеся научные предложения по систематизации проявлений дискалькулии на основе преобладающей симптоматики в структуре нарушения, остановимся в данной статье на следующих четырех группах: 1) нарушение представлений о количестве: трудности понимания числовой информации, принципа размещения чисел в числовом ряду, счетной деятельности, значения разряда; 2) трудности извлечения числовых фактов, усвоения математической терминологии, запоминания промежуточных результатов вычисления, правил, алгоритмов действий; 3) нарушение управления, планирования, определения последовательности шагов в алгоритмах, выполнения логических операций; 4) зрительно-пространственные трудности при выполнении письменных приемов сложения, вычитания, требующих при записи учета позиции числа, интерпретации графиков; смешение внешне похожих математических символов [8]. При ведущем в структуре нарушения при дискалькулии дефиците количественных представлений в разной комбинации и степени выраженности могут присутствовать когнитивные, энергетические и волевые барьеры, в комплексе ограничивающие активность и участие ребенка в освоении математического опыта.

В Республике Беларусь детям с дискалькулией рекомендована помощь в пунктах коррекционно-педагогической помощи в учреждениях общего среднего образования. Любое коррекционное влияние направлено на развитие в процессе обучения, на запуск компенсаторных механизмов, тем самым, на совершенствование функций организма, стимулирование активности и продуктивного участия субъекта в процессе обучения. Сущность коррекционно-развивающей работы, реализуемой педагогом, рассматривается исследователями как профилактика и преодоление ограничений жизнедеятельности ребенка через определение и удовлетворение его особых

образовательных потребностей (С.Е. Гайдукевич, Т.Г. Богданова, В.И. Лубовский) [1; 3;5]. Особые образовательные потребности, по определению В.И. Лубовского, – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения. Из когнитивных составляющих – владение мыслительными операциями, запечатление и сохранение воспринятой информации, активный и пассивный словарь, знания и представления об окружающем мире; энергетических – умственная активность, работоспособность; эмоционально-волевых – познавательная мотивация ребенка, возможность сосредоточения и удержания внимания [5].

Особые образовательные потребности (далее – ООП) у детей с ОПФР обусловлены закономерностями их нарушенного развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский): меньшей скоростью приема, переработки и сохранения сенсорной информации; меньшим объемом информации, сохраняющимся в памяти; недостатками словесного опосредствования; повышенной утомляемостью, высокой истощаемостью; отставанием в развитии всех видов мыслительной деятельности. Закономерности нарушенного развития ограничивает жизнедеятельность ребенка с ОПФР в различных сферах, включая учебную деятельность, и уменьшить трудности в обучении можно путем организации обучения с учетом ООП ребенка.

В контексте изложенных суждений отобразим авторскую позицию по вопросу особых образовательных потребностей детей с дискалькулией, ориентирующих на особую организацию коррекционно-педагогического процесса, адаптацию способов изучения объекта познания:

- в развитии мотивации к овладению счетной деятельностью как средством решения практических задач в повседневных ситуациях, в преодолении негативного отношения к математической деятельности; в восполнении дефицита количественных представлений в дочисловой деятельности в процессе практических действий с предметными множествами; в создании условий для накопления ребенком практического опыта действий с количеством и практических обобщений; в организации целенаправленной работы по развитию когнитивных предпосылок овладения понятием числа (классификацией, сериацией и сравнением количественных групп, понятием сохранения количественного признака, симультанным способом восприятием небольших количественных групп, пространственными представлениями и др.); в большей визуализации количественного состава числа и в большем по времени опыте его конструирования с помощью структурированных наглядных пособий; в специальной организации деятельности по овладению детьми различными формами выражения количества и собственно математических действий посредством моделирования; в специально организованной работе по овладению детьми знаково-символическими средствами выражения количества, отношений и действий с ним; в дроблении учебной задачи на отдельные последовательные

шаги, учитывая низкую продуктивность усвоения нового математического опыта детьми с дискалькулией; в обеспечении доступности объекта познания – количества путем адаптации методических приемов; в упрощении инструкции и обеспечении алгоритмами действий; в обеспечении предметно-содержательной основы овладения математическими понятиями (математическим словарем); в индивидуализации при отборе методических средств и оценке результатов ребенка в динамике их наблюдений, в дозированной помощи с учетом актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических, мотивационных и волевых); в согласованности действий учителя-дефектолога, учителя и родителей.

Коррекционный эффект достигается посредством адаптации содержания обучения к особенностям познавательной деятельности учащихся, учета актуального уровня и зоны ближайшего развития, замедленности процесса обучения, повторения и тренировочных упражнений, структурной простоты материала, индивидуального подхода, предупреждения утомления детей, систематического контроля в течение занятия за пониманием усваиваемого материала, применения на доступном уровне проблемного подхода (В.И. Лубовский, Т.В. Варенова, С.Е. Гайдукевич, Г.В. Чиркина и др.). В развивающей образовательной среде для детей с дискалькулией особое место отводится такому ресурсу, как практическая деятельность, через которую дети усваивают способы действий с предметами, их заменителями, формируется предметно-содержательная основа овладения математическими понятиями. Практическая деятельность может быть представлена моделированием, конструированием, продуктивными видами деятельности, измерением. Эффективность использования данного коррекционно-развивающего ресурса определяется специальными психолого-педагогическими условиями.

Учет последовательности формирования форм мышления при отборе дидактического материала и его включении в деятельность учащихся. В русле теории моделирования в качестве таких дидактических средств выступают предметные, образные, графические (схематические) и символические (математические) модели. В отношении детей с дискалькулией приемлемыми в начальный период обучения математике являются предметные модели, а по мере «созревания» наглядно-образной формы мышления – образные и графические. Дидактический материал должен доступно отражать основные свойства изучаемых объектов, отношений и действий.

Обеспечение практики учащихся в установлении соответствия между различными видами аналогичного по структуре дидактического материала. Ж. Верньё отмечает, что фундаментальная проблема овладения нумерацией детьми младшего школьного возраста заключается в отношении, существующем между записанным числом и количеством, которое оно представляет, поэтому различные техники обучения должны быть направлены на понимание этого отношения между операциями над предметными множествами и операциями над числовыми символами. Решение данной проблемы Ж. Верньё обоснованно видит в том, чтобы обогатить опыт (вариативно упражнять) детей в переходах от одной репрезентации к другой

[2]. К тому же отметим, что в концепции развивающего обучения математике в начальной школе прием установления соответствий между различными видами моделей рассматривается как один из продуктивных развивающих методических приемов. Учитывая особые образовательные потребности детей с дискалькулией, целесообразно формировать данное умение, начиная с первых этапов работы с различными видами доступного пониманию учащихся дидактического материала.

Выполнение разнообразных практических действий с дидактическим материалом: конструирование по образцу, по схеме, преобразование модели, соотнесение различных видов моделей, выбор соответствующей модели из ряда предложенных, самостоятельное или частичное конструирование модели. Это значительно повысит развивающий потенциал практической деятельности и дидактического материала в плане развития мышления, речи, пространственных представлений детей, дает возможность учащимся с дискалькулией осознанно осуществлять эмпирические обобщения.

Вариативность условий использования дидактического материала с целью выделения существенных и несущественных признаков формируемого понятия.

Включение речи в деятельность. Речь организует практическую деятельность ребенка, помогая целенаправленно оперировать предметным материалом, делать первые обобщения, осуществлять самоконтроль и планирование порядка действий. Постепенность перехода от практических действий к умственным, осознанность выполняемых действий обеспечивается, согласно теории П.Я. Гальперина, внешнеречевой формой деятельности, которая постепенно переносится во внутренний план.

Вооружение учащихся «ориентировочной основой действий» (по П.Я. Гальперину), которая представляет собой систему указаний и ориентиров, пользуясь которыми ученик может самостоятельно выполнить это действие. В качестве таких ориентиров могут выступать словесный и наглядный планы, объяснение с одновременным показом процесса выполнения действия, показ образца, различные алгоритмы [6]. Чем точнее предложенные учащимся с дискалькулией ориентиры для выполнения определенного действия, тем быстрее и осознаннее это действие осваивается детьми. Использование алгоритмов в виде кратких и однозначных инструкций, в виде памяток, опор, таблиц позволят учащимся проконтролировать порядок выполнения действий, работать в индивидуальном темпе.

В качестве практического метода работы целесообразно *широкое использование возможностей дидактической игры*. Достигая игровые цели, дети усваивают определенные способы действий. Известно, что на процесс усвоения огромное влияние оказывает мотив деятельности, интерес ребенка к предмету и выполняемой деятельности, положительные эмоции.

Стойкость специфических арифметических трудностей и их влияние на качество жизни ребенка приводит к необходимости своевременного, более раннего выявления дискалькулии и риска ее возникновения, комплексного

подхода к ее диагностике, профилактике и преодолению, целенаправленного привлечения образовательного и развивающего потенциала семьи ребенка.

Список использованной литературы:

1. Богданова Т.Г., Назарова Н.М. Образовательные потребности как основа выбора и использования образовательных технологий // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: сб. науч. ст. VIII Междунар. теор.-методолог. Семинара. М.: МГПУ, 2016. – С. 14–29.

2. Верньё Ж. Ребёнок, математика и реальность. Проблемы преподавания математики в начальной школе; пер. с франц. Е.С. Самойлеенко, А.П. Тарасова. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.

3. Гайдукевич С.Е. Направления совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми с ОПФР // Спецыяльная адукацыя. – 2009. – №5. – С. 19–25.

4. Кондратьева С.Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. … доктора психол. наук : 19.00.10. – Санкт-Петербург, 2020. – 48 с.

5. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2013. – №5. – С. 61–66. – URL: https://clck.ru/3SpYpm. (дата обращения: 29.03.2026).

6. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.

7. Цырулик Н.С. Профилактика и коррекция дискалькулии: учебно-методическое пособие. – Минск: Народная асвета, 2023. – 175 с.

8. Karagiannakis G., Baccaglini-Frank A., Papadatos Y. Mathematical learning difficulties subtypes classification // Frontiers in human neuroscience. – 2014. – Vol. 8. – URL: https://clck.ru/3SpYmK**.** (дата обращения: 29.03.2026).

© Цырулик Н. С., 2026-01

УДК 376

Чернецова К.А.(Chernetsova K.A.), педагог-психолог,
ГДОУ ТО «Щекинский детский сад для детей с ОВЗ»,
Россия, г. Щекино, Тульская область
Баранова Г.А. (Baranova G.A.), канд. пед. наук, доцент,
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»,
Россия, г. Тула

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CORRECTIONAL WORK OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье анализируются современные педагогические технологии, применяемые педагогом-психологом в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются теоретические основы и принципы организации психолого-педагогического сопровождения, особенности диагностики и индивидуализации коррекционных маршрутов. Особое внимание уделено игровым, арт-терапевтическим, нейропсихологическим и цифровым технологиям, а также вопросам взаимодействия с семьёй и педагогическим коллективом. Приведены примеры успешных практик из опыта работы дошкольных образовательных учреждений, критерии оценки эффективности коррекционной работы и перспективы развития инклюзивного подхода.

Ключевые слова: современные педагогические технологии, коррекционная работа, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article analyzes modern pedagogical technologies used by a teacher-psychologist in correctional work with preschool children with disabilities. The theoretical foundations and principles of the organization of psychological and pedagogical support, features of diagnosis and individualization of correctional routes are considered. Special attention is paid to gaming, art therapy, neuropsychological and digital technologies, as well as issues of interaction with family and teaching staff. Examples of successful practices from the work experience of preschool educational institutions, criteria for evaluating the effectiveness of correctional work and prospects for the development of an inclusive approach are given.

Keywords: modern pedagogical technologies, correctional work, children with disabilities.

Коррекционная работа педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях дошкольного образовательного учреждения (далее -ДОУ) - это сложный, многоаспектный процесс, направленный на создание оптимальных условий для развития личности ребёнка, его социальной адаптации и успешной интеграции в общество. Современные требования к качеству образования и инклюзивной практике диктуют необходимость внедрения инновационных педагогических технологий, которые позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого воспитанника, обеспечивать гибкость и вариативность коррекционных программ.

В последние годы в российской системе дошкольного образования наблюдается устойчивый рост интереса к научно обоснованным методам психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. «Традиционно в практической психологии используются технологии, которые основаны на вербальном взаимодействии между участниками. Такой подход не может в полной мере позволить раскрыться друг перед другом в процессе взаимодействия…» [4, с.56]. Педагог-психолог становится не только

специалистом по диагностике и коррекции, но и координатором взаимодействия между ребёнком, семьёй и педагогическим коллективом. В статье рассматриваются современные подходы к организации коррекционной работы, анализируются эффективные технологии и даются практические рекомендации для специалистов ДОУ.

Теоретические основы и принципы коррекционной работы с детьми с ОВЗ. Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ строится на принципах гуманизма, индивидуализации, системности и междисциплинарности. В основе современных подходов лежит идея о том, что каждый ребёнок обладает потенциалом для развития, а задача специалиста — создать условия для его раскрытия. Важнейшими теоретическими ориентирами выступают труды Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, концепция инклюзивного образования Н.Н. Малофеева, а также современные исследования в области специальной психологии (О.С. Никольская, С.Д. Забрамная).

Ключевые принципы коррекционной работы:

- Индивидуализация: учёт особенностей развития, потребностей и возможностей каждого ребёнка.
- Системность: комплексный подход, включающий диагностику, коррекцию, профилактику и консультирование.
- Интеграция: взаимодействие всех участников образовательного процесса (педагоги, психологи, дефектологи, родители).
- Опора на сильные стороны: развитие сохранных функций и способностей ребёнка.

Роль педагога-психолога в ДОУ. Педагог-психолог в ДОУ выполняет широкий спектр функций: диагностическую, развивающую, консультативную, просветительскую. Он разрабатывает индивидуальные маршруты сопровождения, проводит групповые и индивидуальные занятия, обучает педагогов и родителей эффективным способам взаимодействия с детьми с ОВЗ [2].

Особенности диагностики. Диагностика в коррекционной работе носит динамический характер. Используются как стандартизированные методики (тесты на внимание, память, мышление), так и методы наблюдения, беседы, анализ продуктов деятельности. Важно не только выявить дефициты, но и определить потенциальные зоны развития ребёнка.

Современные педагогические технологии в коррекционной работе.

Игровые технологии. Игра - ведущий вид деятельности дошкольника и основной инструмент коррекции. Педагог-психолог использует:

- Сюжетно-ролевые игры для формирования социальных навыков, эмпатии, умения договариваться.
- Игры с правилами для развития саморегуляции, внимания, умения следовать инструкциям.
- Психотерапевтические игры (например, «Волшебный остров», «Путешествие в страну чувств») для проработки эмоциональных трудностей.

Арт-терапевтические технологии. Арт-терапия (рисование, лепка, песочная терапия) позволяет ребёнку выразить свои чувства, снизить тревожность, развить

мелкую моторику и воображение. Песочная терапия особенно эффективна для детей с трудностями коммуникации: создание композиций из песка способствует снятию напряжения и развитию символического мышления [1].

Нейропсихологические технологии. Нейропсихологический подход направлен на развитие высших психических функций через специальные упражнения:

- Дыхательные и релаксационные техники для снижения гиперактивности.
- Упражнения на межполушарное взаимодействие (пальчиковая гимнастика, «зеркальные» упражнения).
- Игры на развитие зрительно-пространственного восприятия.

Цифровые технологии. Внедрение цифровых инструментов (интерактивные доски, планшеты с развивающими приложениями) позволяет индивидуализировать задания, повысить мотивацию детей с ОВЗ. Используются программы для тренировки внимания, памяти, логического мышления.

Технологии поведенческой коррекции. Применение методов позитивного подкрепления, визуальных расписаний, социальных историй помогает формировать у детей с ОВЗ навыки саморегуляции и социально приемлемого поведения [3].

Организация взаимодействия и создание развивающей среды. Взаимодействие с педагогами. Педагог-психолог проводит тренинги и семинары для воспитателей, обучая их методам поддержки детей с ОВЗ в группе: использованию визуальных опор, организации режима дня, разрешению конфликтных ситуаций.

Работа с семьей. Семья - ключевой партнёр в коррекционной работе. Проводятся индивидуальные консультации, родительские клубы, тренинги по вопросам воспитания детей с ОВЗ. Родителям предоставляются рекомендации по созданию благоприятной домашней среды.

Создание развивающей среды. Пространство группы должно быть структурировано: зонирование (учебная, игровая, зона отдыха), наличие сенсорных уголков (мягкие модули, тактильные панели), визуальные опоры (расписания, алгоритмы действий).

Оценка эффективности и перспективы развития.

Критерии оценки. Эффективность коррекционной работы оценивается по динамике развития ребёнка: улучшение коммуникативных навыков, снижение тревожности, повышение учебной мотивации.

Мониторинг. Используются карты наблюдений, повторная диагностика, анализ продуктов деятельности.

Развитие тьюторства в ДОУ, внедрение новых цифровых платформ для психолого-педагогического сопровождения, повышение квалификации специалистов по вопросам инклюзии.

Современные педагогические технологии позволяют педагогу-психологу эффективно выстраивать коррекционную работу с детьми с ОВЗ, способствуя их успешной социализации и развитию.

Список использованной литературы:

1. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзии / под ред. Е.В. Самсоновой. - М.: Форум, 2019.

2. Современные технологии коррекционной работы с детьми дошкольного возраста / под ред. Л.А. Парамоновой. - М.: Сфера, 2020.

3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. - М.: АРКТИ, 2018.

4. Пищулина В.С. Психологическая коррекция связной речи детей старшего дошкольного возраста посредствам арт-терапии // Мир детства и образование: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025.- С.56-57.

© Чернецова К.А., 2026-01
© Баранова Г.А., 2026-01

УДК 376

Шепилова Н.А.,(Shepilova N.A.),
канд. пед. наук, доцент
МГТУ им. Г.И. Носова
Медведева И.А., (Medvedeva I.A.),
педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 11 о.в.»
Россия, г. Магнитогорск

СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

MEANS OF PREVENTING AGGRESSIVE BEHAVIOR IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация: Распространение жестокости в детском сообществе вызывает обеспокоенность у родителей и специалистов. В данной статье рассматривается одна из основных проблем дошкольного возраста наличие повышенной агрессивности у детей, описаны мотивы, причины и формы ее проявления, представлены средства профилактики у детей старшего дошкольного возраста.

Abstract: The spread of cruelty in the children's community is a cause of concern for parents and professionals. This article examines one of the main problems of preschool age, which is the presence of increased aggression in children, describes the motives, causes, and forms of its manifestation, and presents means of prevention in older preschool children..

Ключевые слова: агрессивное поведение, дошкольники, причины детской агрессивности, формы детской агрессивности, средства профилактики агрессивности.

Keywords: aggressive behavior, preschoolers, causes of child aggression, forms of child aggression, means of preventing aggression.

Существующая в современном мире и социуме обстановка, определяет увеличение разных отклонений в социально-личностном становлении и поведении будущего поколения. На основании данных ВЦИОМ, опубликованных в 2025 году, каждый пятый (19%) опрошенный школьник заявил, что был подвержен кибербуллингу, в 54% случаев агрессия выражалась в форме оскорблений и троллинга, 40% школьников были подвержены угрозам [1].

Наличие агрессивного поведения как проблемы актуализируется тем, что среди дошкольников уровень агрессии не уменьшается, а дошкольный возраст является временем, когда ребёнок развивается как отдельная личность, но взрослые непосредственно воздействуют на характер, на поведение ребенка.

По данным Минпросвещения 84% педагогов сталкиваются с проявлениями агрессии у детей в дошкольных организациях, у 80% старших дошкольников отмечается средний и высокий уровни наличия агрессии в поведении [4]. В связи с этим, феномен детской агрессии вызывает беспокойство у родителей, педагогов, психологов, воспитателей, и не ослабевает научно-теоретический интерес ученых.

В ФГОС дошкольного образования (п. 4.6.) отмечено в целевых ориентирах на этапе завершения дошкольного образования: ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности; обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, старается разрешать конфликты; способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками [5].

Акцентируя внимание на агрессивное поведение именно детей дошкольного возраста в работах Е.Е. Алексеевой, Д.С. Киселевой, М.А. Мамедовой, С.С. Минаковой, А.А. Николаевой, С.А. Перышковой, И.А. Савченко, А.С. Труниной, Е.В. Усольцевой и др. подчеркивается, что агрессивное поведение является губительным, прежде всего для того, кто его воспроизводит, т.е. для самого ребенка, у которого утрачивается способность взаимодействовать с другими, могут проявляться сопутствующие негативные эмоции, например, гнев, тревожность, отчаяние и пр., создается барьер в общении, люди отворачиваются от такого ребенка, вне зависимости от того, сверстники это или взрослые.

Обобщая труды В.Н. Гарбузова, С.А. Игумнова, Н.В. Клюевой, Т.А. Куликовой, О.Д. Ситковской, Е.О. Смирновой, И.А. Фурманова и др. опишем мотивы и причины агрессивного поведения у детей 5-7 лет.

1. Импульсивно-демонстративный мотив, главное - обратить внимание на себя, может проявляться демонстративными истериками, попытка остановить их со стороны взрослых будет бесполезна.

2. Нормативно-инструментальный мотив, когда агрессия признается как норма поведения при взаимодействии со сверстниками, как способ

достижения какой-либо цели, например, забрать чужую игрушку, не пустить сверстника в коллективную игру и пр.

3. Целенаправленно-враждебный, основанный на том, что агрессору нравится результата действий, которые он производит в момент агрессивного поведения, приносит удовольствие причинять вред окружающим людям, как правило, в физической форме.

4. Групповая солидарность, когда в основе стремление ребенка установить свой авторитет среди сверстников посредством агрессии.

Отличительными чертами портрета ребенка-агрессора являются: большая, чрезмерная активность и подвижность; трудности в распознавании эмоций и чувств других людей; чрезмерно много разговаривает; не принимает участие в коллективных играх, отказывается от них; суетливость; испытывает трудности в общении со взрослыми, часто ругается; является зачинщиком конфликтных ситуаций; не способен адекватно оценивать свое поведение; часто испытывает напряжение в мышцах; импульсивность; часто вступает в драки; нарушение сна (спит мало и неспокойно); часто специально вызывает негативные эмоции у взрослых.

В рамках посещения ДОО дошкольник, при взаимодействии со сверстниками, в общении с другими детьми может проявлять конкретные формы агрессии, представленными в таблице 1.

Таблица 1 – Формы агрессивного поведения и специфика проявления

Форма	Специфика проявления
Физическая	Может быть выражена в виде ударов, толчков и драк. Причины возникновения могут быть различными.
Эмоциональная	Выражена истериками, криками и слезами. Чаще всего возникает из-за неумения ребенком регулировать своё эмоциональное состояние. Также может иметь манипулятивный мотив.
Психологическая	Заключается в проявлении игнорирования, унижения других детей. Данную форму агрессии можно наблюдать, например, в тех случаях, когда один ребёнок не пускает другого в общую игру.
Вербальная	Представляет собой крики, угрозы, ненормативную лексику. Является средством выражения недовольства, отстаивания своей позиции при спорах.
Из-за стресса / недовольства	Может быть вызвана посредством конфликтов с детьми или взрослыми, недопонимании, переутомлений.

Работа по профилактике агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста строится поэтапно и включает такие шаги:

- первичная профилактика: на данном этапе исследуется уровень агрессии детей, формы ее проявления, причины возникновения агрессивного поведения, собирается анамнез;

- вторичная профилактика: на данном этапе реализуются соответствующие средства, техники, методики профилактики агрессивного поведения у тех детей дошкольного возраста, которым оно характерно;

- третичная профилактика: на данном этапе осуществляется индивидуальная работа с детьми-агрессорами, по итогам которой происходит сравнение первоначальных результатов с конечным уровнем агрессии у таких детей.

Профилактическая работа основана на использовании техник и приемов, нацеливающих ребенка использовать образцы коммуникации с социумом, являющимися для него непривычными, т.е. неприятие стабильных агрессивных поступков.

Так, в трудах М.В. Алаева, В.В. Буянова, Е.В. Дементьева, Н.Ф. Сухарева, С.Ю. Чижовой и др. одним из средств профилактики агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста предлагается психогимнастика. Психогимнастика в общем смысле является неким «курсом особых занятий», каждое начинается с подготовительной части, включающей:

- упражнения на внимание, снятие напряжения, взаимопомощь;

Например, «Где спрятана злоба?» (ребенок закрывает глаза, одну руку с вытянутым указательным пальцем поднимает вверх и отвечает на вопросы «где спрятана злоба? в коленях? руках? голове? животе? а ярость? досада? огорчение? а радость?»), «Разъяренные шарики» (при надувании шарика предложить ребенку вдохнуть в шарик вместе с воздухом свою обиду, злобу, досаду, ярость; затем выпуская воздух из шарика, концентрируется внимание на безопасном выпускании гнева).

- пантомимическая часть (например, упражнения «Цирк», «Жужа» и пр.);

- заключительная часть, включающая релаксацию (например, упражнение «Полежим на лугу», «Замедли движение» и пр.), рефлексия.

Преимущество психогимнастики в том, что дошкольники учатся понимать, разбираться в своих эмоциях, развивают самоконтроль над своим поведением.

Следует сказать в контексте рассматриваемой нами проблемы о телесно-ориентированном подходе, разработанном в трудах зарубежных (К. Бютнер, Р. Кэмпбэл, А. Лоуэн, Г. Парренс, М. Ратнер и др.) и отечественных (Н.А. Бернштейн, В.С. Мерлин, А.А. Налчаджян, Б.М. Теплов и др.) ученых.

Суть этого подхода заключается в использовании ребенком своего тела как средства для выражения своих чувств и эмоций через активные движения телом. Так, например, упражнения «Силач», «Дракон», «Дыхание животом», «Движение с вибрацией» (автор А. Лоуэн), «Отражение», «Кошечка-ленивица», «Изобрази музыку» и т.п. помогают детям снять психомоторное напряжение, развивать саморегуляцию, навыки позитивной социализации, способы взаимодействия с помощью образов.

Распространенным средством профилактики агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста на сегодняшний момент считается изотерапия. Изотерапия как направление арт-терапии, использует приемы изобразительного искусства для нормализации психического состояния, своих

эмоций, выражении собственного «Я», в некоторых случаях развивает навыки позитивной коммуникации.

Достоинством данного средства является то, что перед дошкольником не стоит ни каких ограничений и правил, в связи с тем, что рисунок создается, таким образом, каким захочет сам ребенок, позволяя отобразить свои чувства и эмоции на бумаге, тем самым освободится от них.

Положительное влияние на снижение уровня агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста оказывает сказкотерапия. В основе данного средства лежит использование сказочной формы, что способствует расширению сознания, помогает развивать конструктивное взаимодействие с окружающим миром.

Использование сказок и упражнений с ними оказывает у дошкольников ряд положительных изменений, а именно дети старшего дошкольного возраста лучше контролируют свои эмоции, более спокойно и доброжелательно взаимодействуют со сверстниками, учатся быть более внимательными к себе и окружающим, учатся находить общий язык и искать компромиссы [2].

Одним из современных средств, направленных на профилактику агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста является компьютерная игра. Как отмечают А.А. Реан, О.А. Шевченко такой способ довольно интересен детям, так как современные дети достаточно тесно взаимодействуют с цифровыми технологиями. Использование компьютерных игр с целью профилактики агрессивного поведения может оказать положительное влияние, в том случае, если детям будут предложены игры, в которых главной задачей ставится разрешение конфликтных ситуаций, а также имеются объяснения «как делать надо / как делать не надо» [3].

К еще одному средству профилактики агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста, получившему большую популярность, относится песочная терапия. Песочная терапия представляет собой вид современной арт-терапии и арт-педагогики, включающей игровую деятельность с песком, что легко и доступно для условий ДОО. Плюс этого средства в том, что оно имеет различные подходы к реализации, под конкретную задачу можно подобрать особый тип упражнений, в данном случае работая с песком, ребенок расслабляется, налаживается его эмоциональный фон, развиваются навыки общения.

В ряде работ авторов Т.Г. Мариупольской, В.И. Петрушина, В.А. Протопоповой, В.Н. Холоповой и др. описано такое средство профилактики агрессивного поведения у дошкольников как музыкотерапия. Музыкотерапия может включать в себя специально организованные занятия, в основе которых используются аудиозаписи, игра на музыкальных инструментах, пение и др.

Прослушивание спокойной классической музыки, например, В.А. Моцарт «Колыбельная», П.И. Чайковский «Лебединое озеро», А. Вивальди «Времена года» и др., фольклорные песни, игра на таких музыкальных инструментах как свистульках, свирелях, игрушечных дудочках, губные гормошках, блокфлейте сопрано, игрушечном пианино, детском синтезаторе и т.п. способствуют снижению напряжения у детей, освобождают от негативных эмоций.

Важно сказать, что с течением времени появляются новые причины возникновения агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста, поэтому следует своевременно модернизировать имеющиеся средства профилактики агрессивного поведения у детей, чтобы они могли противостоять современным проблемам.

Список использованной литературы:

1. ВЦИОМ: каждый пятый россиянин считает кибербуллинг серьезной угрозой для детей [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://tass.ru/ekonomika/23482179 (дата обращения: 31.01.2026).
2. Пустовойтова О.В., Шепилова Н.А., Чернобровкин В.А. Сказкотерапия как средство профилактики агрессии у детей старшего дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 4-2. С. 317-321.
3. Реан А.А., Шевченко А.О. Геймификация для развития эмпатии и профилактики буллинга как формы девиантного поведения // Российский девиантологический журнал. 2022. - № 2(3). С. 288-298.
4. Статистическая информация Минпросвещения России. Открытые данные [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://opendata.edu.gov.ru/opendata/7707418081-StatInfo (дата обращения: 31.01.2026).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/ (дата обращения: 31.01.2026).

© Шепилова Н.А., 2026-01
© Медведева И.А., 2026-01

УДК 377

Щукина У.И. (Shchukina U.I.),
студентка
ФГАОУ ВО «ПНИПУ»,
Лысьвенский филиал
Россия, г. Лысьва

МОБИЛЬНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

MOBILE ADDICTION OF STUDENTS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация: В статье рассматривается проблема мобильной зависимости у студентов СПО: анализируются признаки, последствия, методы диагностики и направления профилактики. Представлены результаты современных

исследований и практические рекомендации для педагогов, направленные на формирование цифровой гигиены и развитие осознанного использования гаджетов.

Ключевые слова: мобильная зависимость, гаджет, номофобия, профилактика, цифровая гигиена.

Abstract: This article examines the problem of mobile addiction among secondary vocational students, analyzing its symptoms, consequences, diagnostic methods, and prevention strategies. It presents the results of current research and practical recommendations for educators aimed at fostering digital hygiene and mindful use of gadgets.

Keywords: mobile addiction, gadget, nomophobia, prevention, digital hygiene.

Современное общество переживает эпоху тотальной цифровизации: согласно отчету Digital 2026 Global Overview Report [3], на начало 2026 года более 6 миллиардов человек (около 73% населения планеты) являются активными интернет-пользователями. Мобильные устройства стали неотъемлемым атрибутом повседневности, особенно в молодежной среде. Обучающиеся системы среднего профессионального образования (СПО) представляют собой группу риска: с одной стороны, их профессиональная подготовка требует активного использования цифровых технологий, с другой стороны начинают проявляются проблемы, связанные с чрезмерным использованием гаджетов.

Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждается данными современных исследований. По мнению Ю.В. Варданяна и М.А. Кечиной, в студенческой среде наблюдается рост притягательности мобильных устройств, формируются признаки зависимого поведения, включая фаббинговую (постоянное отвлечение на телефон), межличностную и киберкоммуникативную зависимости [1]. Исследователи подтверждают риск усиления зависимости учащихся от гаджетов, что определяет необходимость проведения профилактических мероприятий. «В 2023 году Министерством просвещения РФ был рекомендован к внедрению модуль «Цифровая безопасность и право», разработанный для обучающихся. По данным мониторинга, проведенного Российской академией образования, образовательные организации, внедрившие данный модуль, отмечают повышение уровня информационно-правовой компетентности обучающихся на 42%.» [4, с.34].

В научной литературе для обозначения изучаемого явления используется несколько терминов: «мобильная зависимость», «мобиломания», «гаджет-зависимость», «девайс-зависимость», «номофобия». Каждый из них акцентирует внимание на различных аспектах патологической привязанности к мобильным устройствам, доминирующей над другими сферами жизни человека.

Носова Е.А. и Волк А.С. уточняют понятие «девайс-зависимость», раскрывая его сущностные характеристики, включающие причины, признаки и последствия у детей и учащейся молодежи [6]. Исследователи определяют

организационно-содержательные основы социально-педагогической профилактики данного явления, что представляет особую ценность для работы с контингентом обучающихся СПО.

Варданян Ю.В. и Кечина М.А. провели масштабное исследование на выборке из 287 студентов, подтвердившее рост притягательности мобильных устройств и появление признаков зависимого поведения в межличностном общении [1]. Авторы выделяют такие формы аддиктивного поведения, как фаббинговая, межличностная и киберкоммуникативная зависимость, подчеркивая необходимость разработки эффективных профилактических мер.

Аналогичные исследования проводятся и среди подростков. Т.И. Куликова в журнале «Концепт» представила результаты диагностики 47 учащихся 8-х классов, выявив выраженный уровень зависимости и риска её развития, что подтверждает необходимость превентивной работы уже на этапе поступления в учреждения СПО [5].

Признаки чрезмерной привязанности студентов к мобильному телефону многообразны:

– активное использование гаджета в моменты, требующие концентрации (на лекциях, во время приема пищи, общения);

– чувство беспокойства и раздражения при временной недоступности смартфона;

– сокращение продолжительности сна и реального взаимодействия с окружающими в пользу онлайн-общения;

– постоянное стремление проверять наличие новых уведомлений;

– использование телефона как средства избегания реальных проблем;

– утрата интереса к прежним увлечениям, не связанным с цифровыми технологиями;

– продолжение использования смартфона при осознании негативных последствий.

Особую тревогу вызывает то, что значительная часть пользователей спят, положив телефон рядом, а у 35% первой мыслью после пробуждения становится желание проверить смартфон. Это свидетельствует о формировании устойчивого поведенческого паттерна.

Психологические последствия мобильной зависимости включают: повышенную тревожность и раздражительность, снижение способности к длительной концентрации внимания, эмоциональное истощение, формирование синдрома дефицита внимания, снижение стрессоустойчивости, нарушение режима сна и бодрствования.

Физические последствия выражаются в: ухудшении зрения (синдром «сухого глаза», спазм аккомодации), нарушениях осанки и болях в шейном отделе позвоночника («текстовая шея»), снижении общей двигательной активности, нарушении обмена веществ, хронической усталости.

Как отмечают С.К. Власенко с соавторами, за зависимостью от смартфонов следуют более серьезные проблемы, связанные с социальной изоляцией и давлением окружающей среды [2]. Молодые люди утрачивают навыки

реальной коммуникации, что приводит к трудностям в установлении межличностных отношений и профессиональной самореализации.

Для эффективной профилактики необходимо своевременное выявление обучающихся группы риска. Варданян Ю.В. и Кечина М.А. предлагают использовать методики изучения фаббинговой, межличностной, киберкоммуникативной зависимости, а также методику исследования аддиктивной идентичности [1]. В практике педагогов-психологов также могут применяться: тест на интернет-зависимость К. Янг (адаптированный вариант), шкала номофобии (NMP-Q), опросники для выявления признаков цифровой зависимости.

Анализ научных источников позволяет выделить основные направления профилактики мобильной зависимости у обучающихся СПО.

Во-первых, необходима систематическая диагностика для выявления групп риска с использованием указанных методик [1].

Во-вторых, профилактическая работа должна включать психолого-педагогическое просвещение о механизмах формирования зависимости и ее последствиях. На основе проведенного исследования Варданян Ю.В. и Кечина М.А. разработали программу «Гаджет – искусство общения», объединившую три модуля: психолого-педагогическое просвещение, интенсивное преодоление деформаций внутреннего мира и вовлечение в просоциальные виды активности [1]. Профилактическая программа «Гаджет – искусство общения» может служить основой для разработки системы мер по профилактике мобильной зависимости.

В-третьих, требуется развитие у студентов навыков саморегуляции, рефлексии и критического мышления при взаимодействии с цифровым контентом. Носова Е.А. и Волк А.С. подчеркивают важность организационно-содержательных основ социально-педагогической профилактики [6].

В-четвертых, важнейшим условием выступает вовлечение обучающихся в просоциальные виды активности, способные составить здоровую альтернативу виртуальному времяпрепровождению. Власенко С.К. с соавторами отмечают необходимость создания безопасных альтернатив развлечений, проведения спортивных мероприятий и популяризации здорового образа жизни [2].

Особую роль играет формирование культуры общения с цифровыми устройствами. Профилактика не должна сводиться к запретительным мерам, малоэффективным и вызывающим сопротивление. Более продуктивно формирование цифровой культуры, позволяющей обучающимся осознанно контролировать время взаимодействия с гаджетами.

На основе проведенного исследования, выделим рекомендации для педагогов и кураторов:

– проводить кураторские часы, посвященные цифровой гигиене и осознанному использованию мобильных устройств;

– организовывать интерактивные мероприятия, демонстрирующие преимущества живого общения и совместной деятельности;

– включать в учебный процесс задания, требующие целенаправленного использования мобильных устройств в образовательных целях;

– создавать условия для развития взаимопомощи и поддержки, вовлекать студентов в волонтерскую деятельность и социальные проекты;

– проводить просветительскую работу с родителями о важности контроля за использованием гаджетов и подаче личного примера.

Анализ научных публикаций показывает, что мобильная зависимость среди учащихся СПО — сложное и многоаспектное явление, требующее комплексного изучения и профилактики. Эксперты сходятся во мнении, что масштаб распространения мобильной зависимости среди учащейся молодежи требует принципиального отказа от запретительных мер, демонстрирующих низкую эффективность в условиях, когда смартфоны органично интегрированы как в учебный процесс, так и в повседневную коммуникацию обучающихся. В этой связи профилактика не может сводиться к ограничениям, а должна базироваться на комплексных программах, сочетающих три взаимодополняющих компонента:

– психолого-педагогическое просвещение, направленное на осознание механизмов формирования зависимости;

– развитие внутренних ресурсов личности (навыков саморегуляции, рефлексии, критического мышления);

– вовлечение в просоциальные виды активности, формирующие привлекательную альтернативу виртуальному времяпрепровождению [1].

Перспективные исследования должны быть направлены на разработку и апробацию таких программ с учетом особенностей различных специальностей СПО, а также на выявление факторов устойчивости к мобильной зависимости. Особую ценность представляют лонгитюдные исследования, позволяющие проследить динамику развития зависимости и оценить долгосрочную эффективность профилактических мероприятий.

Список используемой литературы:

1. Варданян, Ю.В., Кечина М.А. Исследование психологической основы профилактики гаджет-зависимости студентов // Педагогическое образование в России. — 2023. — № 5. — С. 191-199.

2. Власенко С.К., Черникова И.А., Инюкин А.Ф. Проблемы и решения в сфере молодежного здоровья: от зависимости смартфонов до наркомании и алкоголизма // Здоровье нации в XXI веке. — 2023. — № 4. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-resheniya-v-sfere-molodezhnogo-zdorovya-ot-zavisimosti-smartfonov-do-narkomanii-i-alkogolizma (дата обращения: 12.03.2026).

3. Digital 2026 Global Overview Report / DataReportal. — 2026. — URL: https://datareportal.com/reports/digital-2026-global-overview-report (дата обращения: 24.03.2026).

4. Кашапов Р.Т. Реализация инструментов информационной-правовой безопасности в сети интернет среди обучающихся // Мир детства и образование: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025.С.33- 35.

5. Куликова Т.И. Подростковая гаджетозависимость и возможность ее профилактики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2025. — № 11 (ноябрь). — С. 424–430.

6. Носова Е.А., Волк А. С. Организационно-содержательная структура социально-педагогической профилактики девайс-зависимости у студентов // Теория и методика профессионального образования: сборник научных статей / Республиканский институт профессионального образования. — Минск, 2023. — Вып. 10. — С. 121–127.

© Щукина У.И., 2026-01

УДК 37.02

Юревич В.А. (Yurevich V.A.), магистрант,
МГТУ им. Г.И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

PEDAGOGICAL SUPPORT AS A CULTURAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Аннотация: Педагогическое взаимодействие является важным вопросом социально-коммуникативных отношений участников образования. Востребованной сегодня формой педагогического взаимодействия выступает педагогическая помощь и педагогическое сопровождение. Автор уточняет понятие «педагогическая поддержка», характеризует его стратегии и тактики, рассматривает социокультурную среду в качестве условия эффективной поддерживающей деятельности.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, тактики поддерживающей деятельности.

Abstract: Pedagogical interaction is an important aspect of social and communicative relationships among educational participants. Pedagogical assistance and pedagogical support are currently in high demand. The author clarifies the concept of "pedagogical support," characterizes its strategies and tactics, and examines the sociocultural environment as a prerequisite for effective support activities.

Key words: pedagogical interaction, pedagogical support, pedagogical supervision, tactics of supporting activities.

Педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса проявляется в разных формах, в том числе в форме поддерживающей деятельности. Понятие «педагогическая поддержка», возникнув на основе принципа уважения личности ребенка, прошло определенный путь развития в трудах отечественных и зарубежных философов и педагогов. Об этом свидетельствуют работы классиков педагогики: И.И. Бецкого, Л.Н. Толстого, С.А. Рачинского, К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого, В.Н. Сорока-Рачинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. К примеру, К.Д. Ушинский видел задачу педагога в том, чтобы содействовать, помогать, сопутствовать ребенку на всех этапах его взросления.

Позже это понятие активно использовали С.Л. Соловейчик, О.С. Газман, А.В. Мудрик, В.А. Караковский, Е.А. Ямбург. В теорию педагогической поддержки О.С. Газмана положены идеи, изложенные в работе И.В. Страхова «Психология педагогического такта». Автор определяет педагогический такт как меру педагогической целесообразности [3]. Эта мера носит ситуативный характер, что означает, что целесообразной деятельность педагога будет только тогда, когда он станет поддерживать ребенка исключительно в том случае, если тот его попросит, и не будет мешать ему развиваться самостоятельно.

О.С. Газман детализировал понятие поддерживающей деятельности, выделив в качестве тактик педагогической поддержки смежные понятия, такие как «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» [1]. Тактики педагогической поддержки могут быть объединены в две группы: первая группа тактик — «опека», «забота», «защита» в ситуациях, когда ребенок не может сам справиться с каким-то действием и видимая часть работы взрослого больше, чем видимая часть работы ребенка; вторая — «наставничество» и «партнерство», паритетные отношения растущего человека и взрослого, с преобладанием активности одного или другого; третья группа тактик — «помощь», «поддержка» и «сопровождение» [1].

Важным является вопрос о стратегиях педагогической поддержки, в частности, стратегия понимания и стратегия своевременности. Стратегия понимания базируется на принципах уважения к личности ребенка и эмпатийности и проявляется в понятиях «понимающая педагогика», «доверительное общение». Стратегия своевременности проявляется в длительности поддерживающей деятельности. К примеру, единовременно - мотивирующая, пролонгированная (непрерывная) и дискретная (мотивирующе-корректирующая).

Сегодня под педагогической поддержкой понимают особую культурно-педагогическую практику, предполагающую создание педагогических условий для того, чтобы ребенок осознал свои затруднения в жизненных, в том числе и в образовательных, ситуациях, определил направление их разрешения в частности и своего личностного становления в целом, при этом проявляя максимально возможную самостоятельность. В качестве методологических подходов к осуществлению педагогической поддержки следует назвать средовой подход, диалогический, ситуационный, событийный и эмоционально-ценностный, рефлексивный. Средовой подход позволяет реализовать идею

влияния уклада и культуры среды образовательной организации на развитие личности; диалогический — обеспечивает продуктивную коммуникацию субъектов образовательного процесса; ситуационный — дает возможность своевременно реагировать на возникающие ситуации; событийный — придает образовательной повседневности позитивный эмоциональный окрас; рефлексивный — создаст условия для осознания происходящих изменений.

Из теории педагогической поддержки вырастает феномен педагогического сопровождения, изучением которого занимались такие ученые, как Е.А. Александрова, Л.Н. Бережнова, Л.В. Мардахаев, В.А. Сластенин, Н.О. Яковлева и др. Педагогическое сопровождение осуществляется в том случае, если «поддерживаемый» человек может решить сам свою проблему, что-либо предпринимает для этого, педагог же наблюдает за ним и в любой момент готов отреагировать на его запрос о проявлении той или иной тактики поддерживающей деятельности. Таким образом, ученые делают вывод: если педагогическая поддержка может быть процессом и тактикой для самой себя, то и педагогическое сопровождение может быть как процессом, так и тактикой для самого себя.

Педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность поддерживающей деятельности, авторы называют: формирование и развитие воспитывающей образовательной среды, уклада образовательной организации; методологическую, психологическую и методическую готовность педагогов к поддерживающей деятельности; установление доверительных отношений между педагогами, родителями и детьми.

Влияние воспитывающей образовательной среды трудно переоценить. Не случайно в нормативных документах в качестве одного из ведущих принципов обозначена необходимость приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. И, соответственно, к задачам образовательной организации отнесено формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей.

По мнению Е.В. Коротаевой, «социокультурная среда – это социально обусловленное окружение ребенка, побуждающее его активно включаться в постижение и освоение культурного наследия, связей, традиций, а также регулирующих жизнедеятельность общественных норм и установок» [2, с. 118].

Социокультурная среда детского сада - это проекция социума, его открытая часть, базирующуюся на культурных достижениях общества, с одной стороны, и одновременно способствующая совершенствованию культурного уровня субъектов, включенных в образовательные отношения, с другой.

Социокультурная среда образовательной организации представляет собой совокупность различных условий. Характер этих условий определяет направленность познания ребенком социальных связей окружающего его мира, способы присвоения им материальных и духовных ценностей социума, форм общения и взаимодействия с другими людьми. Другими словами, автор рассматривает социокультурную среду как целостную систему, имеющую морфологическое строение в виде совокупности различных условий для установления общественно значимых связей ребенка с окружающим миром,

связанную с надсистемой более высокого порядка, а именно с культурой и общественными отношениями образовательного социума, и проявляющуюся как ближайшее, социально обусловленное окружение ребенка.

Эффективное освоение социокультурного пространства возможно только при установлении доверительных отношений между педагогами, родителями и детьми, то есть при реализации ими поддерживающей деятельности. В этом случае педагогическая поддержка обеспечивает ситуацию, когда «ребёнок уверен в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и к другим, обладает чувством собственного достоинства, активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх, способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты» [5].

Список использованной литературы:

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. - М.: МИРОС, 2002. 296 с.
2. Коротаева Е.В. Социокультурное развитие ребенка дошкольного возраста как направление воспитательной работы // Мир детства и образование : сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. С. 117-120.
3. Страхов И.В. Психология педагогического такта. - Саратов: изд-во СГУ, 1966. 280 с.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 8. Человек как предмет воспитания. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 776 с.

© Юревич В.А., 2026-01

УДК 373.24

Яковлева Л.А. (Yakovleva L.A.), канд. пед. наук, доцент
МГТУ им. Г. И. Носова, Россия, г. Магнитогорск,
Худайгулова С.В. (Khudaigulova S.V.), студентка
МГТУ им. Г. И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CORRECTION AND PREVENTION OF FEARS IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

***Аннотация*:** в статье раскрыты основные характеристики страхов у детей старшего дошкольного возраста, а также представлено краткое содержание психолого-педагогических условий коррекции и профилактики страхов у детей данного возраста

Ключевые слова: страхи детей дошкольного возраста, коррекция, профилактика.

Abstract: the article reveals the main characteristics of fears in older preschool children, and also presents a brief summary of the psychological and pedagogical conditions for the correction and prevention of fears in children of this age.

Key words: fears of preschool children, correction, prevention

Эмоциональное благополучие ребенка является фундаментальной основой его гармоничного развития, успешной социализации и формирования психологической готовности к школьному обучению. «Эмоциональное благополучие является неотъемлемым рычагом развития личности человека, является одним из базовых компонентов психологического здоровья, необходимым фактором для благоприятного протекания процессов социализации и индивидуализации» [1, С.48]. В структуре эмоциональной сферы старшего дошкольника страхи занимают особое место, будучи, с одной стороны, естественным следствием активного познания мира и развития воображения, а с другой – потенциальным источником дезадаптации, тревожности и нарушений в поведенческой и познавательной сферах [2].

Актуальность проблемы коррекции и профилактики страхов в старшем дошкольном возрасте обусловлена несколькими ключевыми факторами. Возрастной период 5-7 лет характеризуется качественной трансформацией страхов: на смену конкретным, ситуативным страхам приходят страхи социально опосредованные и воображаемые, тесно связанные с бурным развитием самосознания, мышления и расширением социальных контактов ребенка. Неадекватное или игнорирующее отношение взрослых к этим переживаниям может привести к их фиксации и генерализации, что создает риск формирования устойчивой личностной тревожности.

В контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования задача сохранения и укрепления психологического здоровья воспитанников, поддержки их эмоционального благополучия выделена в качестве приоритетной. Это предполагает не только своевременную коррекцию уже возникших трудностей, но и целенаправленное создание в дошкольной образовательной организации психолого-педагогических условий, предупреждающих возникновение и закрепление деструктивных страхов. Таким образом, поиск и научное обоснование таких условий является насущной практической задачей современной дошкольной педагогики и психологии.

Генезис детских страхов обусловлен сложным взаимодействием ряда факторов. Исследователи традиционно выделяют три основные группы: биологические (типологические свойства нервной системы, темперамент, генетическая предрасположенность к тревоге), психологические (особенности когнитивного развития, воображения, эмоциональной чувствительности, наличие психотравмирующего опыта) и социально-педагогические (стиль семейного воспитания, детско-родительские отношения, влияние ближайшего социального окружения, средства массовой информации и цифровой

контент) [3]. Работы А.А. Шклянской убедительно демонстрируют прямую связь между типом привязанности ребенка к матери и характером его страхов. Дети с надежной привязанностью, чувствующие себя в безопасности, реже и менее интенсивно переживают страхи, в то время как небезопасные типы привязанности (тревожно-амбивалентный, избегающий) являются благодатной почвой для формирования устойчивых страхов и тревожности [4].

В целях систематизации ключевых характеристик страхов, присущих детям старшего дошкольного возраста, целесообразно представить их в обобщенном виде в таблице 1.

Таблица 1 – Основные характеристики страхов у детей старшего дошкольного возраста

Характеристика	Содержательное описание	Факторы влияния	Примеры типичных страхов
Преобладающий тип	Переход от инстинктивных к социально-опосредованным и воображаемым страхам	Развитие воображения, социализация, расширение круга общения	Страх сказочных монстров, темноты (вообр.); страх опоздать, быть наказанным, стать объектом насмешки (соц.)
Когнитивная основа	Опосредованность страха мышлением и фантазией. Склонность к катастрофизации	Уровень развития мышления, личный (в т.ч. медийный) опыт, внушение со стороны взрослых	Страх, что мама не придет, что дом сгорит, что в шкафу кто-то живет
Содержание и объекты	Широкий спектр: от конкретных ситуаций до абстрактных понятий. Усиление социальной тематики	Возрастные новообразования, гендерная социализация, семейная атмосфера, культурный контекст	Страх врачей, собак, грозы; страх смерти, войны, стихии; страх не соответствовать ожиданиям
Гендерная специфика	Качественные и количественные различия в проявлении и содержании страхов у мальчиков и девочек	Биологические особенности, социальные стереотипы, ожидания родителей и общества	Девочки: страх одиночества, ссоры родителей, сверхъестественного. Мальчики: страх физической боли, нападения, несоответствия роли

Продолжение таблицы 1

Характеристика	Содержательное описание	Факторы влияния	Примеры типичных страхов
Поведенческие проявления	Разнообразие: от прямых (плач, избегание) до защитных (агрессия, упрямство, соматика)	Темперамент, сформированность навыков саморегуляции, принятые в семье модели реагирования	Ребенок отказывается оставаться в темной комнате, плачет перед посещением врача, после просмотра страшного мультфильма плохо спит
Динамика и развитие	Подвижность: страхи могут быстро появляться, трансформироваться и исчезать при благоприятных условиях	Эмоциональная стабильность среды, наличие поддержки, эффективность совладающих стратегий	Страх Бабы-Яги может смениться страхом хулигана во дворе; при адекватной поддержке страх воды может быть преодолен
Влияние цифровой среды	Появление новых, виртуально-фантастических страхов; опосредованное усиление тревожности	Количество и качество потребляемого медиаконтента, контроль со стороны взрослых	Страх персонажей из агрессивных игр или «крипи-паст», страх кибербуллинга (у подготовишек), общая тревожность из-за информационной перегрузки

Таким образом, страхи в старшем дошкольном возрасте представляют собой сложное, динамичное и многокомпонентное явление, закономерно возникающее в процессе психического развития. Их характер определяется уникальным сплетением возрастных новообразований (воображения, самосознания, социального интеллекта), конкретных условий социализации ребенка (стиля семейного воспитания, групповой динамики в детском саду) и широкого культурно-информационного контекста. Понимание этих характеристик является отправной точкой для грамотной диагностики и построения адресной, индивидуализированной системы психолого-педагогической поддержки, направленной не только на коррекцию уже существующих страхов, но и на создание условий для их профилактики.

Для системного понимания того, как именно страхи влияют на различные сферы жизнедеятельности старшего дошкольника и какие риски они несут, целесообразно рассмотреть их потенциальные негативные последствия. Данный анализ представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Потенциальные негативные последствия устойчивых страхов у детей старшего дошкольного возраста

Сфера развития / деятельности	Характер негативного влияния устойчивых страхов	Конкретные проявления и риски	Подтверждение в исследованиях (авторы)
Познавательное развитие	Дезорганизация познавательных процессов, снижение познавательной активности и мотивации	Сужение внимания, трудности концентрации, ухудшение памяти и мышления в стрессогенных ситуациях, избегание новых, сложных задач	И.А. Зимняя, М.В. Матюхина
Эмоционально-личностное развитие	Формирование высокой личностной тревожности, негативной самооценки, эмоциональной неустойчивости	Неуверенность в себе, мнительность, ожидание неудачи, обидчивость, склонность к аффективным вспышкам или подавленности	Л.А. Першина, Н.Р. Меркулова, А.А. Шклянская
Социальное развитие и коммуникация	Нарушения в сфере общения со сверстниками и взрослыми, трудности социальной адаптации	Замкнутость, избегание коллективных игр и занятий, конформность или, наоборот, конфликтность как защита, трудности в установлении дружеских связей	А.Ю.Конторович, М.Е. Шершнева
Игровая деятельность	Обеднение и стереотипизация игровых сюжетов, нарушение процесса игры	Избегание сюжетно-ролевых игр с элементами риска или напряжения, предпочтение стереотипных манипуляций, неспособность принять роль	М.В. Ланских, Д.Б. Эльконин

Продолжение таблицы 2

Сфера развития / деятельности	Характер негативного влияния устойчивых страхов	Конкретные проявления и риски	Подтверждение в исследованиях (авторы)
Физическое и соматическое состояние	Напряжение вегетативной нервной системы, возникновение психосоматических реакций	Нарушения сна (бессоннца, кошмары), энурез, тики, снижение аппетита, частые жалобы на боли (головная, боль в животе)	Ю.В. Ковалев, З.А. Мамижева
Формирование предпосылок учебной деятельности	Блокировка развития произвольности, познавательного интереса, формирование негативной установки на обучение	Негативное отношение к заданиям, требующим усилий, страх ошибки, отказ от деятельности при малейшей трудности, общая школьная дезадаптация	И.А. Зимняя, К.Н. Поливанова

Характеристика страхов в старшем дошкольном возрасте раскрывает их как сложный симптомокомплекс, глубоко интегрированный в общий процесс развития ребенка. Они являются не просто досадной эмоциональной реакцией, но индикатором благополучия или неблагополучия в ключевых для данного возраста сферах: системе детско-родительских отношений, успешности социальной адаптации в группе сверстников, развитии игровой деятельности и формировании «образа Я». Страхи этого периода отличаются качественным разнообразием (от мифологических до социальных), динамичностью, гендерной специфичностью и тесной связью с когнитивным развитием. Их устойчивость и интенсивность могут служить серьезным препятствием для формирования познавательной активности, коммуникативных навыков и психологической готовности к школе, что актуализирует задачу не только своевременной коррекции, но и грамотной, научно обоснованной профилактики. Понимание этих характеристик создает необходимую теоретическую базу для перехода к анализу конкретных психолого-педагогических условий, способствующих преодолению и предупреждению страхов в образовательной среде дошкольной организации.

Для наглядного представления системного характера психолого-педагогических условий и их взаимосвязи с компонентами образовательного процесса в ДОО, целесообразно представить их в виде таблицы 3.

Таблица 3 – Система психолого-педагогических условий коррекции и профилактики страхов у старших дошкольников

Психолого-педагогическое условие	Сущность и ключевые задачи	Основные формы и методы реализации в группе	Ожидаемый психолого-педагогический эффект
1. Создание эмоционально безопасной и поддерживающей среды	Формирование атмосферы безусловного принятия, стабильности и предсказуемости, минимизация стрессогенных факторов	Организация «уголков уединения»; ритуалы дня; установление четких и справедливых правил; эмпатичное, поддерживающее общение педагога; проведение коммуникативных игр	Снижение фоновой тревожности, формирование базового доверия к миру и взрослым, развитие чувства защищенности
2. Организация коррекционно-насыщенной игровой деятельности	Использование потенциала ведущей деятельности для отреагирования, преодоления и предупреждения страхов в символической форме	Сюжетно-ролевые игры с терапевтическими сюжетами; игры-драматизации и сказкотерапия; дидактические и подвижные игры на тему смелости; игры с песком и водой.	Отреагирование негативных эмоций, приобретение опыта преодоления трудностей в условном плане, развитие воображения как инструмента контроля над страхом.
3. Систематическое применение методов арт-терапии и продуктивной деятельности.	Предоставление ребенку невербальных, символических каналов для выражения и трансформации страха, развитие саморегуляции	Рисование, лепка, аппликация на темы «Мой страх», «Добрый волшебник», «Колючий клубок»; создание оберегов, масок; коллективные творческие работы	Визуализация и объективация страха, снижение его эмоционального накала, ощущение контроля над образом страха через творческое действие

Продолжение таблицы 3

Психолого-педагогическое условие	Сущность и ключевые задачи	Основные формы и методы реализации в группе	Ожидаемый психолого-педагогический эффект
4. Реализация системы работы с родителями (законными представителями)	Повышение психолого-педагогической компетентности семьи, согласование стратегий поддержки ребенка, коррекция детско-родительских отношений	Индивидуальные и групповые консультации; тематические родительские собрания и мастер-классы; информационные стенды и памятки; совместные детско-родительские занятия	Устранение или смягчение семейных факторов страхообразования, формирование единого поддерживающего пространства «детский сад – семья», обучение родителей приемам помощи ребенку

Таким образом, создание и поддержание в группе детского сада комплекса психолого-педагогических условий представляет собой целенаправленную, системную деятельность педагогического коллектива. Она требует интеграции усилий воспитателя, педагога-психолога, других специалистов и, что принципиально важно, семьи. Условия не действуют изолированно, а находятся в синергетической взаимосвязи: безопасная среда создает основу для доверительного общения и творчества; игра и арт-терапия дают инструменты для работы со страхом; а сотрудничество с родителями обеспечивает устойчивость и непрерывность поддерживающих воздействий. Только такой комплексный подход, теоретически обоснованный и учитывающий специфику старшего дошкольного возраста, может обеспечить не только ситуативную коррекцию конкретного страха, но и долгосрочный профилактический эффект, выраженный в развитии у ребенка эмоциональной устойчивости, навыков саморегуляции и позитивного образа «Я», способного справляться с трудностями.

Список использованной литературы:

1. Герасимова А.Ю., Батенова Ю.В. Эмоциональное благополучие дошкольников в современной социальной ситуации развития Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022.С.48-53.

2. Миннуллина Е.Е., Яковлева Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: Сборник научных трудов по

результатам Международной научно-практической конференции. – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2023. С. 69-73.

3. Шершнева М. Е. Факторы формирования страха у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные проблемы клинической психологии и практика их решения : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 23–24 ноября 2023 года. – Москва : ООО «Кредо», 2023. – С. 99-102.

4. Шклянская А.А. Связь типа привязанности к матери и страхов детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2023. – №24(471). – С. 212-214.

© Яковлева Л.А., 2026-01
© Худайгулова С.В., 2026-01

РАЗДЕЛ II. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА, ПЕРЕПОДГОТОВКА, ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДХОДОВ К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 373.21

Абдулина В.П. (Abdulina V.P.),
магистрант,
Левшина Н.И. (Levshina N.I.),
канд. пед. наук, доцент
МГТУ им. Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОО

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' TALENT IN PRESCHOOLS

Аннотация: статья посвящена проблеме развития детской одаренности в условиях дошкольных образовательных организаций. В работе анализируются виды одаренности, наиболее релевантные для дошкольного возраста. Большое внимание уделяется роли методического сопровождения как ключевого механизма профессионального роста педагогов, а также созданию развивающей среды в учреждении. В самой статье раскрываются организационно – педагогические условия, которые необходимы для эффективного развития одаренности детей.

Ключевые слова: дошкольный возраст, детская одаренность, предпосылки одаренности, методическое сопровождение, организационно – педагогические условия.

Abstract: The article is devoted to the problem of developing children's giftedness in preschool educational institutions. The work analyzes the types of giftedness that are most relevant for preschool age. Much attention is paid to the role of methodological support as a key mechanism for teachers' professional growth, as well as to the creation of a developing environment in the institution. The article itself reveals the organizational and pedagogical conditions necessary for the effective development of children's giftedness.

Key words: preschool age, children's giftedness, prerequisites for giftedness, methodological support, and organizational and pedagogical conditions.

Дошкольный возраст признается сензитивным периодом для выявления и развития предпосылок одаренности, которые носят потенциальный, динамический характер и требуют грамотного педагогического сопровождения.

Однако в массовой практике дошкольных образовательных организаций сохраняется ряд системных противоречий: между осознанием важности развития детской одаренности и недостаточной разработанностью механизмов ее методического обеспечения; между потребностью педагогов в компетентных действиях по выявлению и поддержке одаренных дошкольников и дефицитом целенаправленной, системной подготовки в этой области; между потенциалом современных психолого-педагогических технологий развития одаренности и их фрагментарным, несистемным применением в реальном образовательном процессе.

Преодоление данных противоречий невозможно без научно обоснованной организации методического сопровождения, которое выступает связующим звеном между теорией и практикой, обеспечивая профессиональный рост педагогов и создание адекватной развивающей среды. В этой связи исследование, направленное на проектирование и реализацию организационно-педагогических условий развития одаренности через эффективное методическое сопровождение, приобретает высокую научную и практическую актуальность.

Обращение к состоянию современной педагогической практики показывает, что работа с одаренными детьми в ДОО часто носит эпизодический характер и сводится либо к участию воспитанников в конкурсных мероприятиях, либо к формальному заполнению документации. При этом вне поля зрения остается главное – создание повседневной, пролонгированной во времени системы, обеспечивающей выявление и поддержку разнообразных проявлений детской активности, любознательности и способностей в естественных для дошкольника видах деятельности: игре, общении, экспериментировании, художественном творчестве.

Как показывают исследования последних лет, педагоги испытывают серьезные затруднения в вопросах диагностики (наблюдения) предпосылок одаренности, проектирования индивидуальных траекторий развития детей, организации обогащенной предметно-пространственной среды и выстраивания продуктивного диалога с семьями воспитанников по данным вопросам [1, с.672]. Это актуализирует проблему адресной, системной методической

поддержки воспитателей, работающих в группах, где есть дети с признаками одаренности.

Существует потребность в конкретизации организационно-педагогических условий, которые могут быть целенаправленно созданы и апробированы в условиях реального образовательного процесса детского сада. Отсутствие четких, практико-ориентированных рекомендаций по реализации данных условий, подкрепленных результатами опытно-экспериментальной работы, затрудняет внедрение эффективных практик в массовое дошкольное образование.

Особое внимание заслуживает рассмотрение всех видов одаренности, наиболее релевантных для всего дошкольного периода. Классификация периодов позволяет педагогу более конкретно идентифицировать проявления всех способностей и подбирать адекватные средства развития для каждого ребенка [2, с. 47 - 49]:

– интеллектуальная одаренность. Проявляется в высокой познавательной активности, любознательности, способности ко всему анализу, обобщению, установлению причинно-следственных связей, а также отличной памяти. Ребенок задает очень много вопросов, увлеченно рассуждает, быстро схватывает новые понятия. Однако, как отмечает В.А. Беспалая, важно не смешивать интеллектуальную одаренность с самым ранним обучением и натаскиванием; ее ядро – именно собственная умственная индивидуальная активность ребенка;

– творческая (креативная) одаренность. Характеризуется также развитым воображением, оригинальностью мышления, склонностью к фантазированию, нестандартными решениями задач. Такой ребенок может придумывать сложные сюжеты игр, необычные способы использования предметов, а также создавать уникальные рисунки или конструкции. Теоретические основы всего развития именно данного вида одаренности у всех старших дошкольников детально рассматриваются Ю.О. Галущинской;

– художественная одаренность. Включает в себя конечно же музыкальную, изобразительную, литературно-поэтическую, театральную деятельность. Проявляется данная одаренность в повышенной чувствительности к цвету, форме, звуку, ритму, слову; в яркой выразительности при передаче образов. Например, Л.С. Берникова, которая исследует театрализованную деятельность как самое мощное средство развития детской одаренности, а М.А. Вардересян – пластилинографию, А.А. Брагина-Марова анализирует развитие художественно-творческой одаренности с помощью современных условий;

– психомоторная (двигательная, спортивная) одаренность. Выражается в индивидуальной координации, ловкости, точности движений, высокой физической выносливости и чувстве ритма. Ребенок абсолютно легко осваивает сложные движения, любит подвижные игры и конечно же спортивные упражнения. Т.В. Наумова изучает развитие данного вида одаренности даже с применением компьютерных технологий;

– социальная (лидерская) одаренность. Предполагает развитые коммуникативные способности, умение понимать эмоции и мотивы других

людей, способность организовывать сверстников, брать на себя ответственность в совместной деятельности. Е.В. Глубоцкая прямо пишет о развитии лидерской одаренности дошкольника как об отдельной задаче;

– академическая одаренность (в дошкольном возрасте – как предпосылка). Проявляется одаренность в быстром и легком освоении всех навыков, которые связаны с будущей всей учебной деятельностью: интерес к буквам и цифрам, а также сосредоточенность при выполнении всех «учебных» заданий, высокая обучаемость.

Детская одаренность представляет собой, конечно же, сложный, многокомпонентный феномен, который характеризуется системностью, динамичностью и возрастным своеобразием всех проявлений. Ее становление является результатом неразрывного взаимодействия внутренних психофизиологических и личностных предпосылок с внешними социально-педагогическими условиями, среди которых особая роль принадлежит образовательной среде дошкольной организации. Индивидуализация дошкольной одаренности заключается только в ее преимущественно потенциальном характере, неравномерности развития различных сфер, а также в первичной манифестации в ведущей игровой деятельности. Практико-ориентированными выводами из всего проведенного анализа являются: необходимость для педагога владения всем спектром признаков (маркеров) различных видов одаренности для осуществления квалифицированного педагогического наблюдения; также понимание неизбежности и нормативности диссинхронии развития у таких детей; осознание и выявление первостепенной важности создания обогащенной, поддерживающей и гибкой образовательной среды, как основного условия актуализации, а также развития уникального потенциала абсолютно каждого дошкольника.

Методическое сопровождение в ДОО выступает как комплексная психолого-педагогическая проблема [3]. Во-первых, это проблема профессионального развития педагога. Современный воспитатель должен не только владеть предметными знаниями, но и уметь проектировать индивидуальные образовательные маршруты, осуществлять педагогическую диагностику (не путать с тестированием), выстраивать партнерские отношения с родителями, создавать полифункциональную предметно-пространственную среду. Методическое сопровождение призвано помочь педагогу овладеть этой сложной совокупностью компетенций. Как справедливо указывал автор К.Д. Ушинский, педагог (воспитатель) живет до тех пор, пока он учится; как только он перестает учиться, в нем умирает сфера педагогики. Задача методической службы – создать все условия для этой непрерывной учебы.

Методическое сопровождение в дошкольной образовательной организации представляет собой сложную, многомерную психолого-педагогическую категорию, сущность которой раскрывается в интеграции функций поддержки, обеспечения, координации и фасилитации профессионального развития педагога. Методическое сопровождение является целостным, процессуальным и системным явлением, которое направлено на преодоление профессиональных трудностей и освоение новых педагогических технологий через специально

организованное субъект-субъектное взаимодействие. Его эффективность детерминирована способностью решать внутренние противоречия между коллективными формами всей работы и необходимо индивидуальный подход, между инновационными всеми задачами и традиционными методами оценки. В данном контексте развития детской одаренности методическое сопровождение приобретает особую индивидуальную специфику, трансформируясь в ключевой механизм формирования профессиональной готовности педагога к выявлению, поддержке и конечно же развитию разнообразных способностей дошкольников во всех условиях личностно-ориентированного образовательного процесса.

Развитие детской одаренности в дошкольной образовательной организации не может быть стихийным или случайным процессом. Оно требует целенаправленного, научно обоснованного и методически выверенного построения всего образовательного пространства. Теоретический анализ, конечно же, позволяет утверждать, что эффективность данной работы напрямую зависит от создания и реализации всего комплекса, взаимосвязанных организационно-педагогических условий. Под такими условиями в педагогической науке понимается совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, целенаправленно создаваемых и организуемых для обеспечения эффективного протекания образовательного процесса и достижения поставленных целей. В контексте развития одаренности эти условия должны быть направлены не на селекцию уже проявивших себя детей, а на максимальное раскрытие потенциала каждого дошкольника, создание ситуации успеха и поддержку индивидуальной траектории развития. Самое главное подчеркнуть, что данные все условия не существуют отдельно – их реализация становится возможной только при наличии каждой эффективной системы методического сопровождения, которая все обеспечивает координацию усилий совершенно всех участников образовательного процесса и транслирует теоретические знания в практическую плоскость. Данный параграф посвящен, конечно же, анализу ключевых организационно-педагогических условий, без которых совершенно любая работа с одаренностью в ДОО и теряет свой смысл и эффективность. Эти условия носят практико-ориентированный характер, могут быть предметом конкретной реализации и апробации в рамках опытно-экспериментальной работы, а их внедрение требует целенаправленного методического обеспечения деятельности педагогов.

Четыре представленных организационно-педагогических условия – создание развивающей предметно-пространственной среды, системная подготовка педагогов, партнерство с семьей и индивидуализация через ИОМ – образуют взаимосвязанный комплекс, направленный на поддержку развития одаренности дошкольников. Все условия не могут быть реализованы и изолированы; эффективность условий достигается только при целостности и системности. Главную роль в этой координации играет методическое сопровождение, которое обеспечивает трансляцию теории в практическую плоскость, формирует у всех педагогов необходимые компетенции, организует их взаимодействие между собой и с семьями воспитанников, создает

инструментарий для диагностирования и проектирования, а также создает рефлексию и коррекцию осуществляемой деятельности. Именно только через методическое сопровождение организационно-педагогические условия обретают свою действенность, превращая из декларируемых принципов в реальные механизмы поддержки детской одаренности в повседневной практике дошкольного образования.

Список использованной литературы:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – Москва : Академия, 2021. – 672 с.

2. Александрова Н. С. Полисубъектное взаимодействие участников образовательного пространства как условие развития творческой одаренности дошкольников // Пермский педагогический журнал. – 2021. – №12. – С. 47-49.

3. Расторгуева Е.С. Организация методического сопровождения педагогов дошкольного образовательного учреждения в формате дистанционного взаимодействия // Мир детства и образование : сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. С. 281-282.

Абдулина В. П., Левшина Н. И., 2026 – 03

УДК 373.21

Абросимова Р.В. (Abrosimova R.V.)
магистрант, МГТУ им. Г.И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ В УПРАВЛЕНИИ ИМИДЖЕМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

THE OFFICIAL WEBSITE IN MANAGING THE IMAGE OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Аннотация: В статье рассматривается роль официального сайта в формировании имиджа дошкольной образовательной организации. Раскрывается значение информационной открытости учреждения и особенности использования сайта как управленческого инструмента. Показано, что грамотная организация и содержание сайта способствуют укреплению доверия родителей и формированию положительного общественного мнения о деятельности ДОО.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, официальный сайт, имидж образовательной организации, управление имиджем.

Abstract: The article examines the role of the official website in shaping the image of a preschool educational organization. It reveals the importance of the institution's information transparency and the features of using the website as a

management tool. It is shown that the proper organization and content of the website contribute to building trust among parents and shaping a positive public opinion about the activities of the preschool educational organization.

Keywords: preschool educational organization, official website, image of an educational organization, image management.

Современное развитие общества характеризуется активным внедрением информационно-коммуникационных технологий во все сферы деятельности человека, включая систему образования. Процессы цифровизации оказывают существенное влияние на организацию образовательного процесса, управление образовательными учреждениями и взаимодействие образовательных организаций с родителями и общественностью. В этих условиях возрастает роль информационной открытости образовательных организаций и доступности информации об их деятельности. Это, в свою очередь, связано с модернизацией образовательной системы и изменением требований общества к работе образовательных учреждений.

Сегодня мы можем наблюдать модернизацию образовательной системы в нашей стране, ввиду чего можно говорить о повышении роли дошкольных образовательных организаций [2, с. 192]. В этих условиях дошкольные образовательные организации функционируют в ситуации повышенного внимания со стороны родителей и общества. Родители стремятся получить максимально полную информацию о деятельности учреждения, условиях воспитания и обучения детей, уровне профессионализма педагогического коллектива. В связи с этим формирование положительного имиджа дошкольной образовательной организации становится важным направлением управленческой деятельности.

Имидж представляет собой образ организации, который позволяет выделиться среди многочисленных конкурентов [3, с. 77]. В контексте образовательной сферы имидж играет значимую роль, так как именно он формирует общее представление родителей и общественности о деятельности учреждения. Имидж образовательной организации представляет собой целостный образ учреждения, который формируется в общественном сознании и отражает особенности его деятельности, ценности, традиции и качество предоставляемых образовательных услуг.

Формирование позитивного имиджа образовательного учреждения – это процесс, в ходе которого создаётся определённый спланированный образ ОО на основе располагаемых ресурсов. Целью создания позитивного имиджа является повышение конкурентоспособности, привлечение инвестиций, установление партнёрских взаимоотношений с другими образовательными организациями [4]. Позитивный имидж способствует укреплению доверия родителей, повышению авторитета образовательной организации и формированию благоприятного общественного мнения. Кроме того, сформированный положительный образ образовательной организации способствует развитию эффективного взаимодействия с социальными партнёрами и укреплению её позиции в образовательной среде.

В современных условиях одним из наиболее эффективных инструментов формирования и управления имиджем образовательной организации является официальный сайт. Он выступает важным информационным ресурсом, обеспечивающим доступ родителей и общественности к сведениям о деятельности учреждения. Через сайт образовательная организация может представить свою миссию, образовательные программы, достижения воспитанников и педагогов, а также продемонстрировать открытость и прозрачность своей деятельности.

В условиях цифровизации образования особую роль в формировании имиджа образовательной организации играет информационная среда. Родители всё чаще получают сведения о деятельности дошкольных учреждений из интернет-источников, среди которых одним из наиболее значимых выступает официальный сайт образовательной организации.

Официальный сайт представляет собой интернет-ресурс, содержащий сведения о деятельности образовательного учреждения, его структуре, образовательных программах, педагогическом коллективе и условиях реализации образовательного процесса. В соответствии с современными требованиями образовательные организации обязаны обеспечивать информационную открытость своей деятельности, что также реализуется посредством официального сайта. Таким образом, официальный сайт становится не только средством информирования, но и важным инструментом управления имиджем дошкольной образовательной организации.

С управленческой точки зрения официальный сайт можно рассматривать как инструмент, позволяющий целенаправленно формировать образ образовательной организации. Размещение на сайте информации о достижениях учреждения, образовательных проектах, мероприятиях и успехах воспитанников способствует формированию положительного отношения к учреждению со стороны родителей.

Важную роль в управлении имиджем играет структура и содержание сайта. Сайт должен быть удобным для пользователей, иметь понятную навигацию и содержать актуальную информацию. Особое значение имеет регулярное обновление материалов, отражающих деятельность образовательной организации.

Информационное наполнение сайта должно быть ориентировано на потребности целевой аудитории. Родителей интересуют сведения о педагогическом коллективе, образовательных программах, условиях пребывания детей в детском саду, а также информация о мероприятиях и достижениях воспитанников [1, с 91]. Размещение таких материалов способствует формированию доверия к образовательной организации.

Визуальное оформление сайта также играет важную роль в формировании имиджа учреждения. Современный дизайн, наличие фотографий, иллюстраций и других визуальных элементов позволяют создать благоприятное впечатление о деятельности образовательной организации. Визуальные материалы способствуют формированию представления об учреждении как о современном и открытом образовательном пространстве.

Не менее важным аспектом является регулярный мониторинг эффективности функционирования сайта. Анализ посещаемости сайта, обратной связи от родителей и содержания размещаемых материалов позволяет своевременно выявлять недостатки и совершенствовать информационную политику образовательной организации.

Важным условием эффективного использования официального сайта является его интеграция в систему управления образовательной организацией [3]. В этом случае сайт рассматривается не только как средство размещения информации, но и как элемент управленческой деятельности, направленной на формирование и поддержание положительного имиджа учреждения. Через планирование содержания сайта, регулярное обновление информации и представление результатов деятельности образовательная организация получает возможность целенаправленно формировать представление о своей работе в информационном пространстве. Это позволяет укреплять репутацию учреждения и повышать уровень доверия со стороны родителей и общественности.

Таким образом, официальный сайт является важным информационным ресурсом в системе управления имиджем дошкольной образовательной организации. Грамотное управление сайтом, продуманная организация его структуры, актуальность размещаемой информации и ориентация на потребности целевой аудитории позволяют использовать его как эффективный инструмент управленческой деятельности. Официальный сайт обеспечивает информационную открытость учреждения, способствует формированию положительного общественного мнения о его деятельности, укреплению доверия родителей и повышению репутации дошкольной образовательной организации.

Список использованной литературы:

1. Абросимова Р.В., Юревич С. Н. Официальный сайт дошкольного образовательного учреждения как инструмент информационного взаимодействия с родителями // Мир детства и образование: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С. 91-92.

2. Антоненко А. В. Формирование имиджа организации // Молодой ученый. — 2017. — № 9. — С. 387.

3. Миронов М. Г. Ваша конкурентоспособность. — М. : Альфа-Пресс, 2015. — 160 с.

4. Тринитатская О. Г., Бочаров С.В. Формирование позитивного имиджа образовательной организации в условиях конкурентной среды // Мир науки: интернет-журнал. — 2017. — Т. 5, № 4. — URL: http://mir-nauki.com/PDF/01PDMN417.pdf (дата обращения: 12.03.2026).

© Абросимова Р. В., 2026

УДК 373.21

Афонина Е.Л. (Afonina E.L.),
заведующий
Леонтьева Е.А. (Leontieva E.A.),
старший воспитатель
МДОУ «Д/с № 130 к.в.»,
Россия, г. Магнитогорск

КРУЖОК «ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГ» КАК ДВИГАТЕЛЬ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

THE "DIGITAL TEACHER" CIRCLE AS A DRIVER OF DIGITAL TRANSFORMATION OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Аннотация: В статье анализируется опыт создания кружка «Цифровой педагог» в рамках программы развития ДОУ. Раскрыта инновационная модель обучения кадров работе с отечественным программным обеспечением и нейросетями. Представлены результаты, доказывающие эффективность проекта в повышении цифровой компетентности педагогов и успешной трансформации образовательной среды учреждения.

Ключевые слова: цифровая трансформация, дошкольное образование, педагог, цифровая компетентность, искусственный интеллект.

Abstract: The article analyzes the experience of creating the "Digital Teacher" circle within the preschool development program. It reveals an innovative model for training personnel in using domestic software and neural networks. The results demonstrate the project's effectiveness in enhancing teachers' digital competence and transforming the educational environment.

Keywords: digital transformation, preschool education, teacher, digital competence, artificial intelligence.

Введение. Современный этап развития системы образования характеризуется стремительной цифровизацией всех процессов. В условиях реализации национальных проектов «Образование» и «Экономика данных и цифровая трансформация государства» (2025–2030 гг.) перед дошкольными образовательными учреждениями (ДОУ) встают новые вызовы. Ключевым фактором успешной адаптации к этим изменениям является готовность педагогических кадров к эффективному использованию цифровых инструментов. Как отмечают исследователи, для продуктивного решения проблемы важно «всем участникам процесса... вырабатывать единое образовательное пространство развития» [5, с. 469].

В ответ на необходимость системных изменений в кадровой политике и методической работе в МДОУ «Д/с № 130 к.в.» г. Магнитогорска была разработана и внедрена инновационная модель профессионального развития — кружок «Цифровой педагог». Данная инициатива является частью масштабного проекта Программы развития «Педагог-мастер» на 2021–2025 годы.

Концептуальная основа и цели проекта Кружок «Цифровой педагог» представляет собой не просто форму повышения квалификации, а инновационную модель профессионального развития, реализуемую через системное освоение отечественных цифровых технологий. Целевой установкой деятельности кружка является обучение педагогических работников применению современных российских цифровых инструментов в образовательной деятельности, что напрямую коррелирует с задачами достижения технологического суверенитета страны.

Концептуальная основа проекта базируется на триединстве задач:

Формирование практических навыков: работа с конкретными отечественными цифровыми сервисами и платформами.

Совершенствование цифровой грамотности: развитие понимания принципов цифровой гигиены, информационной безопасности и алгоритмики.

Создание экосистемы обмена опытом: формирование профессионального сообщества внутри ДОУ для трансляции лучших практик.

Организационно-управленческая модель. Оригинальность управленческих решений, заложенных в основу функционирования кружка, проявляется в системном подходе к организации образовательного процесса. Работа строится в логике классического управленческого цикла: планирование → организация → реализация → контроль → анализ → коррекция.

Институциональную основу проекта обеспечивает разработанное нормативно-правовое обеспечение: Положение о кружке «Цифровой педагог» и Приказы о его создании и функционировании. Это позволяет легитимизировать инновационную деятельность и интегрировать её в обязательную методическую работу учреждения.

Ключевым элементом модели является уникальная четырехлетняя образовательная траектория, построенная по принципу концентрических кругов. Такой подход обеспечивает непрерывность образования и постепенное усложнение материала:

Первый год: Базовый уровень. Освоение фундаментальных цифровых навыков, знакомство с офисным пакетом и простыми редакторами.

Второй год: Интерактивный уровень. Изучение инструментов для создания интерактивных игр, викторин, элементов геймификации образовательного процесса.

Третий год: Инновационный уровень. Интеграция ИИ-технологий, нейросетей и современных облачных сервисов.

Четвертый год: Экспертный уровень. Наставничество, создание сложных авторских продуктов, тиражирование опыта.

Всего программа включает 47 специализированных мероприятий, распределенных по 28 тематическим модулям. Формат обучения — гибридный, сочетающий очные практикумы, вебинары и самостоятельную работу в цифровой среде с элементами геймификации.

Инновационные педагогические решения и технологии. В рамках деятельности кружка педагоги осваивают и внедряют в практику передовые технологические решения, адаптируя их к специфике дошкольного

образования. Особое внимание уделяется возможностям искусственного интеллекта.

Примеры уникальных педагогических решений, разработанных участниками кружка:

Технология «живых картинок»: использование нейросетей для визуализации образовательного контента. С помощью ИИ статичные изображения превращаются в анимацию, что используется для развития эмоционального интеллекта дошкольников (распознавание эмоций, создание сюжетных историй).

Интеграция с платформой ЯндексGPT: использование больших языковых моделей для генерации идей занятий, создания сценариев праздников и разработки текстов для родительских чатов, что существенно оптимизирует временные затраты педагога.

Логороботы в коррекции: внедрение программируемых мини-роботов в работу учителей-логопедов, что повышает мотивацию детей с ОВЗ к занятиям.

Цифровое портфолио прогресса: авторская методика фиксации индивидуальных достижений педагога, позволяющая в динамике отслеживать профессиональный рост.

Важным аспектом является создание комплексной цифровой экосистемы взаимодействия в триаде «педагог-ребенок-родитель». Использование цифровых каналов коммуникации и облачных технологий позволило вывести партнерство с семьей на новый уровень.

Анализ результативности: количественные и качественные показатели Эффективность работы кружка подтверждается масштабной аналитикой. Примечательно, что аналитическая обработка данных проводилась с применением технологий искусственного интеллекта, что позволило повысить точность расчетов, исключить субъективный фактор и выявить глубинные тенденции профессионального развития.

Количественные результаты:

Охват: стопроцентное вовлечение педагогического состава учреждения (17 педагогов).

Рост компетентности: диагностика цифровой компетентности показала значительный рост: с 37% в 2021 году (низкий и средний уровень) до 82% в 2024 году (высокий и продвинутый уровень).

Продуктивность: создано более 34 авторских цифровых образовательных продуктов (игры, пособия, презентации).

Активность: проведено 47 образовательных мероприятий различных форматов.

Качественные результаты: у 85% педагогов зафиксировано повышение внутренней мотивации к профессиональному саморазвитию. Сформированы устойчивые навыки работы с отечественными цифровыми платформами, что обеспечивает независимость от зарубежного ПО. Результаты обратной связи от родителей, сбор которой осуществляется через Яндекс-формы (обеспечивая оперативность и достоверность), свидетельствуют об улучшении качества информирования и вовлеченности семей в жизнь детского сада. Создана

инновационная образовательная среда, соответствующая запросам «цифрового поколения» детей.

Методическое и техническое обеспечение и системность представления опыта достигается за счет высокого качества методического сопровождения. Разработан методический банк, включающий 47 подробных сценариев мероприятий, диагностический инструментарий и аналитические отчеты. Создан медиабанк образовательных продуктов и практических кейсов.

Техническое качество материалов соответствует современным стандартам:

Использование универсальных форматов (.docx, .pdf, .pptx) обеспечивает кроссплатформенную совместимость.

Принципы эргономичного дизайна и информационной архитектуры облегчают восприятие информации.

Система активных гиперссылок и QR-кодов обеспечивает быструю навигацию и доступ к облачным хранилищам.

Соблюдение требований информационной безопасности и единого фирменного стиля учреждения.

Аналитическое сопровождение проекта включает регулярные отчеты о внедрении, мониторинг профессионального роста и дашборд ключевых метрик, позволяющий руководству принимать обоснованные управленческие решения.

Практическая значимость и перспективы масштабирования. Универсальность разработанной модели заключается в её применимости в любом ДОУ независимо от уровня исходной цифровой подготовки кадров. Проект не требует дополнительного финансирования, так как базируется на использовании исключительно бесплатных российских цифровых сервисов и внутренних кадровых ресурсах (система наставничества).

Тиражируемость опыта подтверждается активным участием педагогов МДОУ «Д/с № 130 к.в.» в городских и региональных методических мероприятиях, а также публикацией статей в госпаблике учреждения.

Стратегические перспективы развития проекта до 2030 года включают:

Создание межрегиональной сети образовательных организаций, реализующих аналогичные проекты цифровой трансформации.

Разработку специализированной цифровой платформы для обмена педагогическими практиками и готовыми цифровыми продуктами.

Интеграцию с региональной системой непрерывного профессионального образования для зачета часов обучения в кружке как повышения квалификации.

Опыт МДОУ «Д/с № 130 к.в.» убедительно доказывает, что кружок «Цифровой педагог» является мощным драйвером цифровой трансформации дошкольного учреждения. Созданная система позволяет не только оперативно реагировать на технологические вызовы времени, но и проактивно формировать цифровую культуру педагогов, обеспечивая высокое качество образования для подрастающего поколения. Как справедливо отмечают исследователи, «использование современных технологий позволяет оптимизировать образовательный процесс» [3, с. 100], делая его более гибким, персонализированным и эффективным.

Список использованной литературы:

1. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: методическое пособие. – Москва: Творческий центр "Сфера", 2011. – 78 с.
2. Горбунова Л.Н., Семибратова О.С. Построение системы повышения квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий // Методист. – 2020. – № 9. – С. 2–8.
3. Деркунская В.А. Использование музыки на занятиях по развитию связной речи дошкольников // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 3. – С. 99–107.
4. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. – 2020. – № 3 (47). – С. 3–16.
5. Степанова Н.А., Санникова Л.Н., Юревич С.Н., Левшина Н.И. Развитие социально-информационной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 468-481.

© Афонина Е.Л., Леонтьева Е.А., 2026-03

УДК 37.07

Беляева П.Д. (Belyaeva P.D.),
студентка
ФГАОУ ВО «ПНИПУ», Лысьвенский филиал
Россия, г. Лысьва

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАДРАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: АДАПТАЦИЯ К СОВРЕМЕННЫМ ВЫЗОВАМ

STRATEGIC HUMAN RESOURCES MANAGEMENT IN EDUCATION: ADAPTATION TO MODERN CHALLENGES

Аннотация: В данной статье рассматривается стратегическое управление персоналом в образовании как необходимое условие адаптации к вызовам цифровизации и демографических изменений. Анализируются проблемы дефицита кадров, мотивации педагогов и коммуникаций. Обосновывается, что внедрение стратегического подхода, ориентированного на развитие и удержание сотрудников, обеспечивает устойчивость и качество работы образовательных организаций.

Ключевые слова: стратегическое управление, образовательные организации, кадровая политика, мотивация педагогов, цифровизация образования.

Abstract: This article examines strategic human resource management in education as a prerequisite for adapting to the challenges of digitalization and demographic change. It analyzes issues of staff shortages, teacher motivation, and

communication. It argues that implementing a strategic approach focused on employee development and retention ensures the sustainability and quality of educational institutions.

Keywords: strategic management, educational organizations, personnel policy, teacher motivation, digitalization of education.

В условиях социальной турбулентности и цивилизационных сдвигов образование перестает выполнять исключительно функцию трансляции знаний, приобретая статус ключевого механизма адаптации общества к формирующемуся миропорядку. Перед системой образования возникают задачи, еще несколько десятилетий назад относившиеся к области фантастики: подготовка индивида к жизнедеятельности в условиях функционирования искусственного интеллекта (нейросетей), а также обеспечение непрерывного образовательного процесса (обучения на протяжении всей жизни).

Существующий в настоящее время подход к управлению кадрами, базирующийся на жестких регламентах и формальных аттестационных процедурах, а также снижение популярности программ повышения квалификации работников кадровых служб в образовании, демонстрируют свою ограниченность. В ситуации нестабильности возникает объективная потребность в кадровой работе иного уровня, характеризующейся стратегичностью, прогностичностью и высокой адаптивностью к трансформациям внешней среды.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью повышения качества образования и потребностью в адаптации системы управления к быстро меняющимся условиям, включая цифровизацию, демографические сдвиги и новые вызовы со стороны рынка труда.

Одна из ключевых целей государства в сфере образовательной деятельности заключается в разработке ключевых концептуальных положений и прикладных методик стратегического управления кадрами в сфере образования, обеспечивающего эффективную адаптацию образовательных организаций к современным вызовам и их долгосрочную устойчивость в развитии.

Согласно позиции А.В. Коваленко, стратегическое управление персоналом образовательного учреждения представляет собой управление формированием трудового потенциала организации, гарантирующее высокое качество образовательного процесса, соответствующего требованиям общества и государства [3].

Стратегическое управление персоналом в образовательной сфере ориентировано на решение следующих задач:

повышение конкурентоспособности организации посредством привлечения высококвалифицированных специалистов;

обеспечение качества образовательного процесса на основе эффективного взаимодействия администрации и педагогических работников;

готовность к любым изменениям, включая внедрение новых технологий и корректировку нормативно-правовой базы.

Как отмечает В.В. Баранов, серьезный вызов для кадровой политики создает стремительная цифровая трансформация социума, в рамках которой интернет становится ключевым инструментом коммуникации. Перспективным направлением решения возникающих задач является применение технологий искусственного интеллекта. Самообучающиеся алгоритмы и нейросети обладают способностью к анализу текстовых, визуальных и аудиоданных. Успешная кадровая политика в образовании должна интегрировать привлечение квалифицированных кадров, оптимизацию внутренних коммуникаций и готовность к функционированию в условиях цифровой трансформации [2].

Еще одним значимым вызовом для системы образования выступает демографический фактор. Как подчеркивает М.А. Тегенцев, в образовательных организациях сохраняется дефицит высококвалифицированных педагогических кадров. Образование не сводится исключительно к трансляции знаний, умений и навыков, но также реализует важную воспитательную функцию. Анализ ситуации свидетельствует о том, что дефицит педагогов детерминирован рядом ключевых факторов: высокими требованиями к личностным качествам педагога; недостаточным количеством образовательных учреждений, осуществляющих подготовку специалистов педагогического профиля; низким уровнем заработной платы; невысоким престижем педагогической профессии [5].

По мнению Е.С. Агишевой, эффективное управление персоналом становится определяющим фактором качества образования и конкурентоспособности образовательных организаций [1]. Подобная система включает комплекс мероприятий по привлечению, развитию и удержанию опытных сотрудников. Основными элементами управления персоналом выступают:

система оценки персонала, позволяющая объективно анализировать вклад каждого сотрудника в достижение целей организации на основе таких критериев, как успеваемость и достижения обучающихся, результаты олимпиад, участие в научно-исследовательской деятельности;

система мотивации, сочетающая материальные и нематериальные стимулы;

взаимодействие с внешними организациями, необходимое для соблюдения нормативных требований и обмена опытом.

Систематическая оценка и продуманная система мотивации способствуют выявлению сильных и слабых сторон в работе педагогов, планированию программ развития и, как следствие, повышению качества образовательного процесса.

Согласно точке зрения В.А. Колеговой, система управления персоналом в образовательной организации выступает главным фактором обеспечения качества образования и создания благоприятной рабочей среды для педагогических и административных работников. Эффективность такой системы оценивается не только по количественным показателям (уровень квалификации педагогов, текучесть кадров), но и по качественным

характеристикам (мотивация и удовлетворенность сотрудников, социально-психологический климат в коллективе) [4].

К числу основных проблем управления персоналом в образовательных организациях относятся:

низкая мотивация педагогов, влекущая снижение качества образования;

недостаточность финансирования, направляемого на развитие профессиональных компетенций;

проблемы коммуникации между руководителем и педагогическим коллективом, выражающиеся в отсутствии открытого диалога, что провоцирует конфликты и снижает эффективность работы.

В целях решения обозначенных проблем представляется необходимым: внедрение стратегий управления, ориентированных на мотивацию и профессиональное развитие педагогов; повышение квалификации руководителей образовательных организаций; налаживание каналов обратной связи и обеспечение открытого диалога между администрацией и педагогическим коллективом.

Дальнейшая эволюция кадрового менеджмента в образовательной сфере обусловлена необходимостью концептуального пересмотра традиционных подходов к управлению человеческими ресурсами и их интеграции в стратегический контур организации. Перспективное развитие системы управления персоналом целесообразно рассматривать сквозь призму трех взаимосвязанных векторов: совершенствования системы подбора кадров, модернизации системы обучения и повышения квалификации и внедрением эффективной системы оценки эффективности труда педагогических работников.

В области кадрового отбора приоритетным направлением выступает переход от формальных процедур, базирующихся исключительно на анализе документальных свидетельств об образовании, к компетентностному подходу. Это предполагает внедрение многоступенчатых диагностических процедур, позволяющих верифицировать не только предметные знания, но и уровень сформированности «гибких» компетенций (soft skills), психолого-педагогическую готовность к работе в условиях цифровой трансформации, а также ценностные установки соискателей [6].

Развитие системы обучения и непрерывного повышения квалификации сотрудников должно базироваться на принципах андрагогики и персонализации образовательных траекторий. Перспективным представляется отказ от эпизодической курсовой подготовки в пользу создания внутриорганизационных систем непрерывного образования, интегрирующих формальное и неформальное обучение, наставничество, стажировки и рефлексивно-аналитическую деятельность. Особое значение приобретает формирование компетенций в области работы с большими данными, цифровыми платформами и гибридными образовательными средами.

Внедрение эффективной системы оценки персонала базируется на смещении акцента с контрольно-констатирующей функции на развивающую и мотивирующую функции. Необходимо включение в оценочные процедуры

критериев, отражающих вклад педагога в инновационное развитие организации, его способность к транслированию позитивного опыта и эффективность воспитательной работы. Такой подход позволяет трансформировать оценку из инструмента административного давления в механизм обратной связи и профессиональной рефлексии.

Реализация обозначенных направлений приобретает принципиальное значение в контексте обеспечения качества образования, поскольку результативность педагогического процесса и, как следствие, конкурентоспособность образовательной организации на рынке образовательных услуг находятся в прямой зависимости от качественных характеристик кадрового состава. Формирование устойчивой системы воспроизводства и актуализации профессиональных компетенций педагогов выступает ключевым фактором нивелирования кадровых рисков и обеспечения долгосрочной институциональной устойчивости в условиях нестабильности внешней среды.

Список использованной литературы:

1. Агишева Е. С. Система управления персоналом в образовательном учреждении // Вестник науки. 2024. №6 (75). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-upravleniya-personalom-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii (дата обращения: 13.03.2026).

2. Баранов В.В. Использование искусственного интеллекта для выявления и предотвращения распространения экстремистской и террористической пропаганды в Интернете // Труды Академии управления МВД России. 2024. №4 (72). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-dlya-vyyavleniya-i-predotvrascheniya-rasprostraneniya-ekstremistskoy-i-terroristicheskoy (дата обращения: 13.03.2026).

3. Коваленко А.В., Хайбуллина В.А., Кузнецова Н.В. Стратегия управления персоналом средней образовательной школы в условиях реализации требований ФГОС // Human Progress. 2018. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-upravleniya-personalom-sredney-obrazovatelnoy-shkoly-v-usloviyah-realizatsii-trebovaniy-fgos (дата обращения: 15.03.2026).

4. Колегова В. А. Оценка эффективности системы управления персоналом в образовательной организации // Вестник науки. 2024. №11 (80). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-sistemy-upravleniya-personalom-v-obrazovatelnoy-organizatsii (дата обращения: 17.03.2026).

5. Тегенцев М. Альтернативные технологии решения проблемы дефицита педагогических кадров в Приморском крае // Вести научных достижений. 2019. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/alternativnye-tehnologii-resheniya-problemy-defitsita-pedagogicheskih-kadrov-v-primorskom-krae (дата обращения: 20.03.2026).

6. Тупикина Д.В., Чернобровкин В.А. Эмоции в управлении – помеха или преимущество? // Мир детства и образование : сборник материалов XVI

Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. С. 181-182.
© Беляева П.Д., 2026

УДК 37

Бородина Т.С. (Borodina T.S.),
магистрант,
Лысьвенский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета
Россия, г. Лысьва

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СПО В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ «ГРУППЫ РИСКА» НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS OF THE "RISK GROUP" ON THE BASIS OF A PEDAGOGICAL MODEL

Аннотация: В статье рассмотрена авторская педагогическая модель формирования профессиональной компетентности у преподавателей системы среднего профессионального образования. Подробно раскрываются блоки модели, направленные на совершенствование навыков работы со студентами «группы риска».

Ключевые слова: педагогическая модель, психолого- педагогическое сопровождение, студенты «группы риска», профессиональная компетентность педагога, СПО.

Abstract: The article considers the author's pedagogical model of the formation of professional competence among teachers of the secondary professional education system. The blocks of the model aimed at improving the skills of working with students of the "risk group" are revealed in detail.

Keywords: pedagogical model, psychological and pedagogical support, students at risk, teacher's professional competence, secondary vocational education.

Современная система среднего профессионального образование сталкивается с рядом вызовов, связанных с неоднородностью студенческого контингента. Особую категорию обучающихся представляют студенты так называемой «группы риска» [1]. Эффективность их обучения и социализация напрямую зависят от готовности педагогического состава к организации психолого-педагогического сопровождения.

Однако, как показывает практика, многие преподаватели СПО, обладая глубокими знаниями в предметной области, испытывают дефицит компетенций именно в сфере диагностики проблем студентов, коммуникации и выбора

корректирующих мер воздействия [2]. В этой связи актуализируется потребность в создании специализированной модели повышения квалификации, которая учитывала бы требования профессионального стандарта педагога и современные цифровые реалии.

Разработка любой педагогической модели начинается с четкого определения цели и методологических оснований. В представленной модели целевой блок базируется на требованиях профессионально стандарта педагога СПО. Ключевой целью здесь выступает формирование профессиональной компетентности у педагогов в аспекте психолого- педагогического сопровождения студентов «группы риска».

Для достижения донной цели в методическом блоке сформулирован ряд задач:

– создание условий для системного повышения квалификации педагогических работников СПО именно в области психологической поддержки;

– внедрение информационной технологии как основного инструмента формирования и развития необходимых компетенций.

Методологическую основу модели составляют три взаимодополняющих подхода. Личностно ориентированный подход предлагает учет индивидуальных особенностей, как самих студентов «группы риска», так и педагогов, выступающих в роли обучающихся. Это означает, что программа повышения квалификации должна строиться с учетом стартового уровня подготовки педагога, его запросов и психологических особенностей. Деятельностный подход ориентирован на практико- ориентированный характер обучения. Педагог не просто получает теоретические знания о методах сопровождения, но и активно применяет их в реальных профессиональных ситуациях. Компетентностный подход задает вектор на формирование измеримых результатов конкретных компетенций, которые можно диагностировать и оценивать [4].

Реализация данных подходов невозможна без соблюдения специфических принципов. Принцип научности и систематизации гарантирует, что предлагаемые педагогам инструменты диагностики и коррекции имеют под собой научное обоснование. Принцип гуманности и индивидуального подхода диктует необходимость безоценочного, принимающего отношения к студентам, попавшим с сложную ситуацию. Принцип преемственности и интеграции обеспечивает связь психолого- педагогического сопровождения с основным образовательным процессам [3].

Содержательный блок модели отвечает на вопросы «Чему учить?» и «В каких условиях?». Центральным элементом здесь является структура профессионализма педагога. В рамках модели она включает ключевые компоненты:

– психологическая готовность, способность педагога замечать неблагополучие студента, преодолевать собственные стереотипы и страхи при работе с «трудными» подростками;

– диагностика и выявление проблем, владение методиками первичной диагностики для идентификации студентов, нуждающихся в особом внимании, и определения характера их проблем;

– коммуникативные компетенции, навыки конструктивного общения, активного слушания, разрешения конфликтов, умение устанавливать доверительный контакт со студентом и его родителями;

– организационная самореализация и саморазвитие, способность педагога организовывать собственную деятельность по сопровождению, вести необходимую документацию, а также стремление к рефлексии и постоянному улучшению своих навыков.

Однако наличие описанных компонентов в теории не гарантируют их появление на практике [2]. Для этого необходима реализация специальных педагогических условий, например, таких как:

– непрерывность повышения квалификации. Модель предлагает не разовое обучение, а создание в вузе постоянно действующей системы, где педагоги могут регулярно обновлять свои знания;

– мотивация и стимулирование. Важным условием является возможность карьерного роста или дополнительного вознаграждения для тех педагогов, которые активно участвуют в улучшении психолого-педагогического сопровождения и демонстрируют высокие результаты в работе со студентами группы риска;

– регулярное проведение тематических мастер классов и семинаров. Это условие обеспечивает постоянную «включенность» педагогов в проблематику, позволяя им обсуждать сложные случаи и находить коллективные решения.

Реализация и диагностический блоки: методы, средства и оценка результатов. Данный блок модели проводит теоретические положения в плоскость практической реализации и контроля качества [1]. В реализационном блоке детализируются методы и средства обучения педагогов. В качестве методов работы с педагогами различаются следующие:

– индивидуальные консультации;

– групповая работа с элементами дистанционных технологий, что позволяет вовлекать педагогов;

– педагогические советы и семинары, построенные в интерактивном ключе;

– демонстрационные средства, платформы для онлайн – взаимодействия, образовательные интернет - порталы и электронные издания по психологии и педагогике.

Диагностический блок обеспечивает обратную связь и позволяет судить об эффективности модели. Оценка уровня развития профессиональной компетентности проводится с помощью комплекса методов:

– анкетирование;

– интервьюирование участников образовательного процесса;

– экспертная оценка со стороны колле, наставников, администрации;

– рефлексия со стороны педагогов.

Ключевым моментом диагностики являются четко прописанные критерии оценивания [1]:

– понимание педагогом глубины и природы проблемы студентов, прогнозирование последствий;

– наличие устойчивой мотивации и внутренней установки на участие в судьбе студента;

– владение и грамотное применение проверочных инструментов диагностики, коррекции и консультирования;

– способность к реальному анализу собственных действий и стремление к самосовершенствованию (рефлексия);

– правильность подбора мер воздействия с учетом индивидуальных особенностей студента.

На основе выделенных критерий определяется уровень сформированности компетенций:

– начальный уровень: педагог знает о существовании проблем, но не владеет методиками ее решения;

– средний уровень: педагог знаком с некоторыми методиками, применяет их ситуативно, но испытывает трудности в сложных или нестандартных случаях, анализ ситуации поверхностный;

– высокий уровень: педагог системно применяет методы диагностики и сопровождения, способен глубоко анализировать ситуацию, прогнозировать развитие событий и гибко менять тактику взаимодействия [3].

Представленная педагогическая модель представляет собой целостную систему, охватывающую все аспекты подготовки педагогов СПО к работе с наиболее уязвимой категорией студентов [1]. Интеграция информационных технологий в методы и средства обучения делает модель современной и отвечающей вызовам цифровой образовательной среды.

Ключевая ценностная модель заключается в её ориентации на конечный результат – сформированные профессиональные компетенции [5]. Системный подход, включающий целеполагание, методологическое обоснование, четкое содержание, ориентированные условия и детализированный диагностический аппарат, позволяет не только повысить качество отдельных педагогов, но и качественно изменить психолого-педагогический климат в образовательном учреждении СПО в целом. Внедрение такой модели способствует снижению рисков отчуждения студентов, улучшению их академических показателей и успешной социальной интеграции.

Список использованной литературы:

1. Витвар О. И. Социально-педагогические модели достижения новых образовательных результатов в системе СПО // Современное образование. – 2018. – № 3. – С. 34-40. – DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.21935. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=21935 (дата обращения: 18.03.2026).

2. Галиуллина Е. И. Педагогические технологии в формировании профессионального воспитания и роста обучающихся в системе СПО // Педагогический альманах : электронное СМИ. – 2025. – 5 октября. – URL: https://www.pedalmanac.ru/514538 (дата обращения: 18.03.2026).

3. Легчилин А. А. Педагогические основы моделирования системы обучения в СПО для становления субъектной позиции студентов // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2015. – № 2. – С. 120-124.

4. Левшина Н.И. Гуманистическая направленность в подготовке специалистов дошкольного образования // Мир детства и образование : сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. С. 238-240.

5. Реньш М. А. Принципы проектирования траекторий подготовки мастера производственного обучения и преподавателя профессиональной школы // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2015. – Вып. 2 (49). – С. 122-129. – URL: https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/7969 (дата обращения: 18.03.2026).

© Бородина Т.С., 2026

УДК 378

Вылегжанин А.С. (Vylegzhanin A.S.),
студент
ФГАОУ ВО «ПНИПУ», Лысьвенский филиал
Россия, г. Лысьва

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

DIGITAL TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация: В статье представлена классификация цифровых инструментов образовательной среды по функциональному назначению. Рассматриваются особенности их применения в моделях смешанного, персонализированного и проектного обучения. Обосновывается, что эффективность цифровых инструментов определяется не технической оснащенностью, а их интеграцией в педагогическую стратегию.

Ключевые слова: педагогика, образование, цифровая образовательная среда, инструменты, учебный процесс.

Abstract: This article presents a classification of digital educational tools based on their functional purpose. The article examines their application in blended, personalized, and project-based learning models. It argues that the effectiveness of digital tools is determined not by their technical capabilities, but by their integration into the teaching strategy.

Keywords: pedagogy, education, digital educational environment, tools, educational process.

Цифровизация образовательной среды создает принципиально новые условия для реализации обратной связи между субъектами образовательного процесса, оказания адресной профессиональной поддержки со стороны педагогов, системного контроля процесса усвоения знаний, оперативного оценивания результатов и внесения корректив в организацию образовательного процесса [1]. В современной образовательной практике внедрение и развитие цифровых инструментов перестало быть факультативным дополнением к классическому обучению и превратилось в его неотъемлемую структурную составляющую.

Традиционные модели организации учебного процесса, ориентированные преимущественно на трансляцию готового знания, в условиях информационной избыточности, необходимости формирования гибких компетенций (soft skills) и потребности в непрерывном образовании (lifelong learning) все чаще обнаруживают свою ограниченность. Возрастающий объем информации, ее постоянное обновление требуют от участников образовательных отношений новых способов взаимодействия с контентом. В связи с этим педагогическое сообщество испытывает объективную потребность в специалистах, обладающих сформированными компетенциями в области работы в виртуальном пространстве и готовых использовать их в профессиональной деятельности [2].

К числу основных связующих инструментов цифрового образовательного процесса относятся средства веб-коммуникации, обеспечивающие синхронное и асинхронное взаимодействие; интерактивные симуляторы, позволяющие моделировать профессиональные ситуации; системы анализа образовательных данных, дающие возможность отслеживать траектории освоения материала. Преподаватели, выступая в роли методических архитекторов цифровой среды, разрабатывают и реализуют стратегии обучения, направленные на активное вовлечение обучающихся. Данные стратегии могут включать разработку авторских методов обучения, создание цифровых образовательных ресурсов и мультимедийных материалов с целью повышения качества преподавания и индивидуализации образовательных траекторий [3].

В рамках настоящего исследования под инструментами цифровой образовательной среды понимается совокупность программного обеспечения, цифровых сервисов и технологических платформ, используемых для достижения конкретных педагогических целей в рамках учебного процесса. Предлагаемая классификация строится на основе их функциональной роли в учебной деятельности, что позволяет выявить взаимосвязь между инструментальным обеспечением и решаемыми педагогическими задачами:

1. Цифровые платформы для создания, управления, хранения учебных материалов и отслеживания успеваемости (LMS – Learning Management Systems):

– Moodle, Google Classroom – многофункциональные среды, позволяющие организовывать онлайн-курсы, проводить тестирование, вебинары, фиксировать результаты обучения;

– Trello, Asana – системы планирования и управления проектами, применяемые для структурирования контента, календарного планирования и администрирования учебного процесса.

2. Инструменты презентации и передачи контента:

– Prezi, Nearpod – средства создания нелинейных, интерактивных презентаций, видео-лекций, цифровых учебников. Данные средства обеспечивают трансляцию учебного контента в различных форматах (текстовом, аудиовизуальном, интерактивном), что способствует концентрации внимания обучающихся и повышает степень визуализации изучаемого материала.

3. Инструменты организации взаимодействия:

– Яндекс Телемост, Zoom, Microsoft Teams – платформы для проведения видеоконференций, организации форумов и чатов, обеспечивающие оперативную синхронную и асинхронную коммуникацию;

– Google Docs, Miro – сервисы для совместной работы с документами и виртуальными досками. Благодаря данным инструментам реализуется эффективное взаимодействие между преподавателем и студентами, а также организуется совместная деятельность в режиме реального времени.

4. Инструменты практико-ориентированного обучения и закрепления знаний:

– Quizlet, Learning Apps – симуляторы, тренажёры, интерактивные упражнения с элементами автоматизированной проверки. Их ключевая функция заключается в формировании практических умений и отработке навыков, что особенно актуально на этапе закрепления учебного материала.

5. Инструменты оценочной деятельности:

– Mahara – система электронного портфолио, инструмент для проведения онлайн-тестирования, создания рубрик и организации опросов. Способствует развитию рефлексии, накоплению и презентации образовательных достижений, а также выступает фактором повышения учебной мотивации.

6. Инструменты образовательной аналитики:

– GetCourse, Teachbase – платформы для сбора и обработки образовательных данных, позволяющие осуществлять мониторинг и диагностику результатов обучения, а также проектировать индивидуальные образовательные траектории на основе полученной аналитики.

Значимость цифровых инструментов в педагогической практике раскрывается лишь в контексте определённой образовательной модели, которая задаёт логику их применения и определяет степень интеграции в учебный процесс. Рассмотрим функциональную роль цифровых инструментов в рамках ряда моделей обучения:

1. Смешанное обучение. Видеолекции и онлайн-тестирование создают условия для организации самостоятельной работы студентов, благодаря чему высвобождается аудиторное время, отводимое на интерактивное

взаимодействие, дискуссионные формы и углублённую практическую подготовку.

2. Персонализированное обучение. Сочетание инструментов аналитики и адаптивных тренажёров позволяет автоматически адаптировать уровень сложности и тип заданий под индивидуальные познавательные особенности и темп освоения учебного содержания каждым обучающимся. Системы сбора образовательных данных дают возможность педагогу отслеживать прогресс и своевременно корректировать траекторию обучения, а также выявлять зоны актуального и ближайшего развития.

3. Проектное обучение. Инструменты взаимодействия (совместные документы, виртуальные доски) и управления проектами (Trello, Asana) выступают технологической основой для распределения работы в команде на всех этапах реализации проекта – от планирования и сбора материалов до промежуточного контроля и презентации полученных результатов. Цифровые инструменты здесь обеспечивают прозрачность вклада каждого участника и синхронизацию работы.

4. Геймификация и игровое обучение. В данной модели цифровые инструменты выступают в роли мотивационного ядра образовательного процесса. Платформы с элементами геймификации позволяют встраивать систему баллов, уровней, достижений и соревновательных элементов в учебную деятельность. Инструменты создания игровых симуляций и квестов трансформируют освоение учебного содержания в интерактивное приключение, повышая вовлеченность и снижая тревожность при выполнении контрольных мероприятий.

5. Адаптивное обучение. Данная модель строится на использовании интеллектуальных систем, которые в реальном времени анализируют ответы и действия обучающегося, автоматически подбирая оптимальную последовательность учебных материалов. Цифровые инструменты здесь выполняют роль интеллектуального наставника, предлагая дополнительные пояснения при возникновении затруднений и ускоряя прохождение тем [4;5].

Таким образом, выбор педагогической модели определяет логику расстановки и комбинирования инструментов цифровой образовательной среды. Между моделью и инструментарием существует взаимосвязь: педагогическая задача определяет выбор технологического решения, а возможности цифровых инструментов, в свою очередь, расширяют спектр реализуемых педагогических стратегий. Это обеспечивает переход от хаотичного, ситуативного использования технологий к формированию целостной, эргономичной и результативной образовательной среды.

В заключение следует отметить, что процесс цифровизации образования выдвигает на первый план проблему не столько технической оснащенности образовательных организаций, сколько педагогической обоснованности применения цифровых инструментов. Ключевым условием эффективности выступает не наличие технологий как таковых, а их грамотное педагогическое использование в соответствии с конкретной образовательной стратегией. Цифровые инструменты, интегрированные в выбранную педагогическую

модель, перестают быть внешним дополнением и превращаются в органичный компонент дидактической системы, способствующий достижению высоких образовательных результатов, формированию необходимых компетенций и подготовке обучающихся к успешной профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Список использованной литературы

1. Беляков Н. В., Николина Н. В. «Цифровой педагог» в условиях трансформации образовательного процесса // Современная наука: проблемы и перспективы развития : сборник статей VI Международной научно-практической конференции : в 2 ч., Омск, 28 февраля 2022 года. Том Часть 2. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2022. – С. 115-120. – EDN KRMGZV.

2. Демидова И. А. Педагогический дизайн и его средства: теоретический Анализ и опыт применения в педагогической практике // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-dizayn-i-ego-sredstva-teoreticheskiy-analiz-i-opyt-primeneniya-v-pedagogicheskoy-praktike (дата обращения: 20.03.2026).

3. Корнильцева Е. Г. Игровые методики в онлайн-обучении // Образование и наука: современный вектор развития: материалы Национальной научно-практической конференции, Керчь, 21 июня 2021 года. – Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2021. – С. 130-134. – EDN MVWALI.

4. Куликова Т. А., Дьяченко А. Ю. Организация образовательной деятельности студентов с использованием интерактивных средств обучения // Kant. 2017. №2 (23). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-obrazovatelnoy-deyatelnosti-studentov-s-ispolzovaniem-interaktivnyh-sredstv-obucheniya (дата обращения: 17.03.2026).

5. Юревич С.Н. Устойчивое развитие цифровой образовательной организации // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. – С. 202-205.

© Вылегжанин А.С., 2026

УДК 378

Зиновьев И.Е. (Zinoviev I.E.),
ассистент
Савва Л.И. (Savva L.I.),
доктор пед. наук, профессор
МГТУ им. Г.И. Носова,
Россия, Г. Магнитогорск

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ СУЩЕСТВУЮЩИХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПРОЕКТАМИ

ANALYSIS OF THE STATE OF EXISTING THEORETICAL APPROACHES TO FORMING STUDENTS' READINESS FOR PROJECT MANAGEMENT

***Аннотация*:** в статье проводится анализ существующих теоретических подходов к формированию готовности студентов к управлению проектами. Исследуются три ключевых подхода: системный, компетентностный и проектный метод. Рассматривается их роль в формировании профессиональных компетенций у студентов. Описывается специфика каждого подхода, его преимущества и особенности применения по управлению проектной деятельностью студентов в образовательном процессе. Особое внимание уделяется описанию требований подходов по интеграции теоретических знаний и практических навыков студентов по управлению проектами. Показано, как различные подходы определяют выбор определённых методов по управлению проектной деятельностью студентов для обучения и способствуют развитию аналитических, коммуникативных и управленческих способностей будущих специалистов. В работе обосновывается необходимость комплексного применения всех рассмотренных подходов для эффективной подготовки проектных менеджеров.

***Ключевые слова*:** управление проектами, подготовка специалистов, системный подход, компетентностный подход, проектный метод, профессиональные компетенции студентов.

***Abstract*:** the article analyzes the existing theoretical approaches to the formation of students' readiness for project management. Four key approaches are explored: the systemic, competence-based and project-based method. Their role in the formation of professional competencies among students is considered. The specifics of each approach, its advantages and application features for managing students' project activities in the educational process are described. Special attention is paid to describing the requirements of approaches for integrating students' theoretical knowledge and practical skills in project management. It is shown how different approaches determine the choice of certain methods for managing students' project activities for training and contribute to the development of analytical, communicative and managerial abilities of future specialists. The paper substantiates the need for a comprehensive application of all the considered approaches for effective training of project managers.

***Key words*:** project management, specialist training, systems approach, competence-based approach, project method, professional competencies.

Анализ состояния существующих теоретических подходов к формированию готовности студентов к управлению проектами представляет собой особо важную и актуальную задачу для современного образования, ориентированного на подготовку квалифицированных специалистов в области подготовки специалистов в проектной деятельности. В рамках данного анализа нами рассматриваются следующие ключевые методологические подходы:

– системный подход;

– компетентностный подход;
– проектный подход.

Применение вышеперечисленных подходов играет важную роль в формировании профессиональных компетенций у студентов в управлении, оказывая влияние на развитие их практических навыков и теоретических знаний.

Системный подход обеспечивает структурированное и целостное управление процессом обучения, интегрируя научные знания с педагогической практикой. В контексте подготовки студентов к управлению проектами он предполагает комплексное рассмотрение организации проектной деятельности на всех стадиях жизненного цикла проекта — от этапов планирования и анализа до мониторинга и контроля. В рамках этого подхода особое значение приобретает освоение субъектов деятельности, ресурсов, процессов и инструментов, которые участвуют в управлении проектами.

И. С. Мутусханов в своей статье акцентирует внимание на ограниченности традиционных образовательных подходов, которые зачастую фокусируются на изолированном формировании отдельных компетенций без учёта их взаимосвязи и системного характера управленческой деятельности [4]. Такой подход способствует развитию у студентов системного мышления, навыков видеть проект как сложную и взаимосвязанную систему, учитывать связи между его элементами и этапами.

Компетентностный подход делает акцент на развитие профессиональных качеств и умений, необходимых для самостоятельной деятельности в сфере управления проектами. Он строится вокруг формирования проектной компетентности студентов — способности и готовности к разработке, реализации и оценке проектов. В рамках этого подхода создаются условия для моделирования проектных ситуаций, анализа проблем, постановки целей и определения ожидаемых результатов. Важной задачей является использование разнообразных методов организационной деятельности, таких как моделирование, кейсы, тренинги и практические задания, что способствует развитию аналитических, коммуникативных и практических навыков, а также формированию ответственности за конечный результат. Этот подход помогает студентам понять смысл и роль проектной деятельности в профессиональной практике, а также способствует формированию у них уверенности в реализации поставленных в проектах задач в пределах своих возможностей [4].

Результаты проведенного исследования, представленные в статье В.Е. Ляшенко, показывают стабильную связь между внедрением компетентностного подхода и повышением эффективности образовательных проектов в высших учебных заведениях. Такая модель успешно способствует развитию ключевых профессиональных качеств, таких как командная работа, креативное мышление и адаптивность. Кроме того, она учитывает индивидуальные особенности студентов, стимулирует междисциплинарное взаимодействие и помогает соответствовать требованиям современного рынка труда [3].

Проектный метод, или метод проектов, представляет собой активную деятельность студентов, в ходе которой они самостоятельно планируют и решают конкретные задачи, приближенные к реальной практике [2]. Особенностью этого подхода является работа с реальными или имитированными проектами, решающими актуальные социальные, научные или профессиональные проблемы.

По мнению О. Н. Брызгаловой, в ходе проектной деятельности у студентов развиваются навыки поиска решений, совместной работы, обоснования ценности результата, планирования и реализации замысла. Существенную роль играет взаимодействие с работодателями: оно приближает подготовку к реальным условиям проектного управления, включая работу с заинтересованными сторонами. Такой метод способствует развитию практических умений, навыков командной работы, ответственности и инициативности [1]. Студенты учатся самостоятельно принимать решения, анализировать их эффективность и корректировать действия по мере необходимости. Индивидуализация опыта позволяет студентам выбирать проекты по интересам и профессиональным ориентирам, что повышает мотивацию к обучению и качество усвоения материала, а также способствует формированию у них профессиональных компетенций в выбранных направлениях [5].

Однако необходимо отметить, что ни один из этих методов обучения не является универсальным и идеальным. Их эффективность зависит от конкретных условий, целей образовательной программы, особенностей студентов и контекста учебного процесса. В целом, интеграция системного, компетентностного и проектного подходов позволяет сформировать у студентов комплексную подготовку к управлению проектами, развить широкий спектр профессиональных компетенций и навыков, а также обеспечить их готовность к успешной деятельности в условиях современного рынка труда.

Отметим, что общее сочетание вышеперечисленных методологических подходов, теоретических знаний, практических умений и навыков моделирования обеспечивает более глубокое и всестороннее развитие профессиональных качеств у студентов в управлении проектами, что в конечном итоге способствует повышению качества профессиональной подготовки и конкурентоспособности специалистов в сфере управления проектами.

Сочетание трёх методологических подходов — системного, компетентностного и проектного — создаёт целостную образовательную систему, где каждый компонент играет незаменимую роль. Системная методология выступает фундаментом образовательного процесса, обеспечивая его чёткую организацию и последовательность. Компетентностный подход задаёт конкретные ориентиры и критерии результативности обучения. Проектная методика, в свою очередь, служит практическим инструментом применения полученных знаний и навыков в реальных условиях.

Обоснование совместного использования данных подходов базируется на следующих существенных аспектах:

– автономное применение любого из подходов не способно обеспечить полноценную подготовку специалистов;

– только синергетический эффект от совместного применения всех методов гарантирует формирование всесторонней профессиональной готовности;

– каждый подход охватывает уникальные аспекты образовательного процесса, дополняя другие;

– интегрированное использование методов значительно повышает качество обучения;

– совместное применение подходов способствует развитию конкурентоспособных профессиональных качеств у обучающихся.

Следовательно, отметим, что для достижения максимальной эффективности в подготовке специалистов проектного менеджмента критически важно использовать системный, компетентностный и проектный подходы в их гармоничном взаимодействии. Именно такой комплексный подход позволяет обеспечить полноценное развитие как теоретических знаний, так и практических умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности в сфере управления проектами.

Список использованной литературы:

1. Брызгалова О. Н. Проектное обучение в системе профессиональной подготовки студентов: цели и проблемы реализации // Koinon, 2021, Т. 2, №4, с. 195–212.

2. Гришина Ю. В. Калинина Е. С., Гринева Е. А. Управление проектной деятельностью студентов университета на основе технологии наставничества // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №86-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-proektnoy-deyatelnostyu-studentov-universiteta-na-osnove-tehnologii-nastavnichestva (дата обращения: 05.02.2026).

3. Ляшенко В. Е. Компетентностно-ориентированная модель формирования и управления проектными командами как фактор повышения эффективности образовательных проектов в высшем учебном заведении // Дискуссия. 2025. №4 (137). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-orientirovannaya-model-formirovaniya-i-upravleniya-proektnymi-komandami-kak-faktor-povysheniya-effektivnosti (дата обращения: 16.03.2026).

4. Мутусханов И. С. Системный подход в подготовке будущих менеджеров к управлению проектами // Мир науки, культуры, образования. 2023. №1 (98). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-podgotovke-buduschih-menedzherov-k-upravleniyu-proektami (дата обращения: 03.02.2026).

5. Пустовойтова О.В. Особенности организации проектной деятельности со студентами вузов по гуманитарным направлениям подготовки // Мир детства и образование : сборник материалов XV Международной

научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2021. – С. 152-155.

©Зиновьев И.Е., 2026

УДК 378.182

Камалетдинов Д.С. (KamaletdinovD.S.),
магистрант ЛФ ПНИПУ,
Степанова Н.А., (Stepanova N.A.),
к.п.н., доцент кафедры ОНД ЛФ ПНИПУ,
Россия, г. Лысьва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕССЕНДЖЕРА MAX В АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА

USING THE NATIONAL MECHANISM MAX TO ADAPT FIRST-YEAR STUDENTS TO UNIVERSITY CONDITIONS

Аннотация: статья посвящена проблеме адаптации студентов первого курса при переходе из школы в систему среднего профессионального или высшего образования. В работе рассматриваются психолого-социологические аспекты адаптации, анализируются основные категории трудностей, с которыми сталкиваются первокурсники: изменение социальных связей, самоорганизация, учебная нагрузка, освоение новой среды и личностные переживания. Акцентируется внимание на возможностях современных цифровых решений, в том числе национального мессенджера MAX, для смягчения адаптационного периода.

Ключевые слова: адаптация студентов первых курсов, мессенджер, педагогические условия, наставничество, образовательная среда, цифровизация образования, трудности адаптации.

Abstract: the article is devoted to the problem of adaptation of first-year students when they transfer from school to the system of secondary vocational or higher education. The paper examines the psychological and sociological aspects of adaptation, and analyzes the main categories of difficulties faced by first-year students: changes in social connections, self-organization, academic workload, adaptation to a new environment, and personal experiences. The article focuses on the possibilities of modern digital solutions, including the national messenger MAX, to mitigate the adaptation period.

Key words: adaptation of first-year students, messenger, pedagogical conditions, mentoring, educational environment, digitalization of education, and adaptation difficulties.

Переход из школы в колледж или университет является значительным периодом в жизни каждого человека, поскольку он связан не только с

получением новых, профессиональных знаний, но и адаптацией к новым условиям его нового этапа жизни.

Понятием адаптации в психологии и социологии занимались и продолжают это делать многие ученые и специалисты-практики. Основываясь на определении Ж.Г. Сенокосова, можно сделать вывод, что адаптация - это благоприятное соответствие личности с требованиями внешней среды. Нарушение связи между субъектом и объектом порождает диссонанс, который ведет к функциональному сбою и потере целостности системы. Возникает нестабильная ситуация: механизмы системы или ее отдельные звенья пытаются вернуть нарушенное равновесие. Эта логика универсальна для адаптации человека, ведь она всегда представляет собой активный, целенаправленный поиск выхода из противоречий, неизбежных при взаимодействии с окружающим миром [1].

Для наиболее благоприятной адаптации в новых ситуациях человеку необходима связь с друзьями и близкими, но, к сожалению, не всегда возможно контактировать с ними в формате живого общения. В настоящее время для решения данной проблемы существует множество решений, которые в основном связаны с мобильными технологиями. Одним из видов такого решения являются мессенджеры - программа, веб-сервис или приложение для обмена информацией, согласно А.В. Ильину. В современных реалиях цифровизации и при переходе коммуникаций в онлайн-пространство мессенджеры обрели своё место в личной и профессиональной жизни большинства людей [2].

В последнее время всё большую популярность набирает отечественный мессенджер MAX, который отличается стабильным соединением, поддержкой передачи объёмных файлов, а также возможностью организовывать групповые аудио - и видеозвонки. В образовательном контексте его использование помогает снизить цифровой барьер и выстроить комфортную среду для учебного диалога. Хотя приложение и не позиционируется как специализированная образовательная платформа, встроенные в него инструменты вполне способны сделать процесс получения и усвоения знаний более удобным.

В настоящем времени четверть студент имеют возможность проживать с родителями. Остальные живут с родственниками в условиях съёмного жилья или же в общежитиях. Те, кто съезжает от родителей, имеет повышенный уровень стресса, в отличие от тех, кто проживает с родителями, т.к. им необходимо адаптироваться не только к новому учебному заведению, а также и к новым условиям быта.

Основным курсом молодёжной политики современных университетов является - студентоцентричность. Студенты меняются каждый год, и крайне важно понять их внутренние переживания для того, чтобы создать максимально комфортные условия для учёбы и жизни.

Трудности, которые встречаются у студентов-первокурсников в вузе, возможно, объединить на 5 категорий:

Первая проблема связана с выстраиванием отношений – как с одногруппниками, так и с преподавателями. К этой проблеме также относится необходимость привыкать к совместному проживанию в общежитии, разлука с близкими, поиск своего места в новом коллективе и попытка сохранить собственную индивидуальность.

Вторая проблема связана с самоорганизацией. У многих студентов оказывается слабо развита самодисциплина, что сразу отражается на учебе, бытовых вопросах и финансовой стороне жизни.

Третья проблема касается непосредственно учебного процесса: новый объем материала, непривычная продолжительность занятий и более высокий темп обучения.

Четвертая группа трудностей – это освоение новой среды. Студентам приходится разбираться с территорией вуза, ориентироваться в его внутренней системе, преодолевать возможные культурные барьеры.

Пятая – это личностные сложности: неуверенность в своих силах, сомнения в правильности выбора специальности, постоянное напряжение и стресс.

Если обобщить данные исследований, то главной проблемой, с которой сталкиваются студенты в начале обучения, оказывается необходимость встраиваться в новые социальные группы. Чаще всего речь идёт именно о сложностях с одногруппниками: наладить контакт и найти общий язык со сверстниками бывает непросто. С преподавателями взаимодействие складывается легче, однако здесь есть другой риск – негативное отношение к предмету, если контакт с педагогом не задался с самого начала [3].

Для облегчения этих проблем и адаптации в целом, можно прибегнуть к современным технологиям, например, к наиболее актуальному в наше время мессенджеру MAX. Он удобен не только высококачественной связью и возможностью обмена большими данными, а также некоторыми функциями, которые могут быть адаптированы под учебные и облегчающие задачи:

1. Высококачественные видеозвонки, обеспечивающие оптимальное качество связи, даже при слабом сигнале, что важно для групповых или индивидуальных занятий.
2. Эмоциональная вовлеченность, благодаря уникальным анимированным стикерам.
3. Тесты и опросы в режиме реального времени.
4. Возможность работы с интерактивными занятиями.
5. Сбор файлов, на основе которого облегчается сдача работ преподавателю.
6. Интерактивная доска, способная добавить динамичности занятию, которая повышает мотивацию и вовлеченность, делает занятия наиболее понятными, экономит время на записях, а также подходит для всех типов восприятия [5].

Помимо этого, в данном мессенджере возможно настроить работу с куратором или старшекурсниками, которые могли бы помочь первокурсникам с адаптацией в стенах университета. Подобная система наставничества актуальна

в начале обучения, когда студенты наиболее чаще сталкиваются со стрессом [4].

Кураторы и старшекурсники могут исполнять роли наставников: своевременно отвечать на вопросы, давать полезные советы и помогать разобраться в расписании и расположении аудиторий, плюсом к этому они могли бы оказывать моральную поддержку в период адаптации. MAX позволяет организовать работу данной системы максимально эффективно на основе тематических чатов, проведении онлайн-консультаций и обмена учебными материалами.

Для наиболее успешного прохождения адаптационного периода:

1. Студенту первых курсов можно заниматься внеучебной деятельностью, направленной на их эффективную адаптацию.
2. Привлекать студентов старших курсов к процессу адаптации первокурсников.
3. Приобщать первокурсников в творческие, спортивно-оздоровительные мероприятия и другое.

Для поддержания стабильности психологического здоровья первокурсников стоит обратить внимание на различные мероприятия, направленные на отвлечение от источника стресса и адаптацию студента к новым условиям обучения в вузе. В качестве примера можно присмотреться к таким видам занятости как:

1. Молодёжные объединения: студенческие активы, Российские студенческие отряды и многие другие.
2. Волонтёрство и добровольчество: в зависимости от индивидуальных увлечений студент может найти занятость себе по душе.
3. Студенческие профкомы [3].

Для наиболее благотворной работы с мессенджером MAX в рамках адаптационного процесса студентам стоит придерживаться комплексного подхода. В первую очередь, необходимо организовать рабочее пространство: создать папки для семестров и дисциплин, настроить уведомления и использовать метки для важных файлов и сообщений, предусмотреть график общения с педагогами и одногруппниками, стараться придерживаться делового речевого стиля. При работе с образовательным контентом необходимо проявлять активность, создавать групповые чаты для совместных проектов и систематизировать учебные материалы [5].

Включение первокурсников во внеучебную жизнь играет ключевую роль в их привыкании к вузовской среде. Однако здесь возникает противоречие: высокая интенсивность учебного плана часто не оставляет студентам ресурса для разностороннего развития, ограничивая возможности такой деятельности. Грамотная психолого-педагогическая поддержка в этот период, оптимальное распределение времени в учебно-воспитательном процессе в образовательной организации способствуют развитию у студентов самостоятельности, уверенности и навыков интеграции в новый коллектив, что в конечном счете положительно сказывается и на академической успеваемости первокурсников.

Это позволяет удерживать психологическое состояние студента в стабильной зоне, предотвращая эмоциональное истощение и риски дезадаптации [4].

Список использованной литературы:

1. Акименко Г. В. Особенности адаптации первокурсников к обучению в вузе: исследование стрессоустойчивости // Дневник науки. – 2023. – № 1(73). – EDN SCUTQG.
2. Гребельник Т. В. Мессенджер как новый объект коммуникативной лингвистики // Молодой ученый. – 2020. – № 44(334). – С. 50-53. – EDN XKDCVU.
3. Елисеев Д. В. Проблема адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе // Молодой ученый. – 2024. – № 4(503). – С. 409-411. – EDN NFKGCJ.
4. Сергеева Е.В., Степанова Н.А. Изучение кризисов адаптации начинающих сотрудников медицинских организаций // Ученые записки Орловского государственного университета. 2025. № 1 (106). С. 327-332.
5. Шерстнева А. А. Роль мессенджера MAX в образовательном процессе среднего профессионального образования // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2026. – № 1(100). – С. 234-240. – EDN XPXPTA.

© Камалетдинов Д.С., 2026-01
© Степанова Н.А., 2026-02

УДК 377

Кашапов Р.Т.(Kashapov R.T.),
студент,
Хаматнурова Е.Н. (Khamatnurova E.N.),
канд. пед. наук, доцент
ЛФ ПНИПУ
Россия, г. Лысьва

СОЦИАЛЬНЫЕ УСЛУГИ КАК ФАКТОР УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ПЕРМСКОГО КРАЯ

SOCIAL SERVICES AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE PERM REGION

Аннотация: в статье изучается влияние социальных услуг на качество образования в учреждениях СПО Пермского края. Анализируются виды услуг для студентов и их роль в улучшении условий обучения и жизни. Исследование показало, что эффективная система социальных услуг повышает успеваемость, способствует социальной адаптации и моральному благополучию студентов. Также выявлены проблемы реализации услуг и предложены рекомендации по их совершенствованию.

Ключевые слова: социальные услуги, среднее профессиональное образование, Пермский край, академическая успеваемость.

Abstract. the article examines the impact of social services on the quality of education in secondary vocational education institutions in the Perm region. It analyzes the types of services provided to students and their role in improving the learning and living conditions. The study shows that an effective system of social services enhances academic performance, promotes social adaptation, and contributes to the moral well-being of students. The article also identifies challenges in the implementation of services and provides recommendations for their improvement.

Keywords: social services, secondary vocational education, Perm region, academic performance.

Современное российское общество сталкивается с рядом вызовов, связанных с изменением социально-экономической структуры и требованиями к воспитанию будущих специалистов. Особенно актуальна проблема обеспечения социальной защиты обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений (СПО), которые находятся в процессе становления как будущие специалисты. Пермский край не является исключением в данном контексте и требует особого внимания к вопросам социальной защиты молодежи.

Учитывая обновляющиеся условия социальной и экономической жизни, система социального обеспечения обучающихся профессиональных образовательных организаций становится все более актуальной. В Пермском крае, как и в других регионах России, осуществляется ряд мер, направленных на поддержку студентов средних профессиональных образований.

Социальная защита студентов включает в себя широкий спектр мер, направленных на поддержку и защиту их прав. В России данный аспект регулируется несколькими ключевыми законодательными актами:

- Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который устанавливает общие принципы, касающиеся образовательного процесса, включая социальные гарантии для обучающихся.

- Федеральный закон от 17 июля 1999 года № 178-ФЗ «О государственной социальной помощи», который регулирует предоставление социальных выплат и пособий.

В Пермском крае, в дополнение к федеральным нормам, действуют и региональные законодательные акты, направленные на социальную защиту данной категории граждан. Краевые программы Пермского края:

- Губернаторская стипендия.

- Стипендия для студентов по целевому договору.

- Стипендиальная программа ГК «МедИнвестГрупп» для обучающихся СПО [2].

Исследования показывают, что доступ к социальным услугам положительно сказывается на успеваемости студентов. Например, в ГБПОУ «Чусовской индустриальный техникум» было проведено исследование, которое показало, что студенты, получающие социальную поддержку, имеют на 20%

выше средний балл по сравнению с теми, кто не получает такой помощи. Это связано с тем, что наличие профессиональной поддержки помогает студентам справляться с учебным стрессом и повышает их мотивацию.

Социальные услуги играют важную роль в процессе социализации студентов, особенно для молодежи из удаленных районов или социальных групп с высоким уровнем риска [4]. В Пермском колледже искусства и дизайна реализована программа адаптации для студентов из сельских районов, включающая адаптационные семинары и практические занятия, которые помогают им быстрее интегрироваться в учебный процесс.

Социальные услуги также способствуют повышению общего морального состояния студентов [3]. Обеспечение медицинского обслуживания, поддержка в трудные моменты и создание комфорта на учебном месте помогают снизить уровень тревожности и депрессии, что, в свою очередь, ведет к умению лучше справляться с учебными нагрузками. Как показывают результаты опросов студентов Пермского колледжа технологий и управления, более 75% студентов, получающих социальные услуги, отмечают улучшение своего психоэмоционального состояния.

Социальные услуги в контексте системы образования представляют собой комплекс мероприятий, направленных на поддержку студентов в различных аспектах их жизни, включая медицинскую, психологическую и материальную помощь.

Среди особо значимых социальных услуг в Пермском крае следуют отметить следующие [1]:

- медицинские услуги: бесплатное обследование и лечение в студенческих клиниках; психологическая поддержка: консультации психологов и организованные группы поддержки; материальная поддержка: стипендии, материальная помощь, льготы на жилье и транспорт.

Исследования показывают, что студенты, пользующиеся социальными услугами, чаще проявляют высокие результаты в учебе. Это связано с тем, что доступ к медицинской и психологической помощи позволяет им улучшить общее здоровье и справляться со стрессом, что непосредственно отражается на успеваемости.

На уровне Пермского края реализуются различные программы, направленные на поддержку обучающихся. Например:

- программа «Молодежь Пермского края», которая включает в себя мероприятия по повышению социальной активности студентов и их вовлеченности в культурные и образовательные процессы;

- поддержка семей студентов, в рамках которой осуществляется материальная поддержка многодетных и малообеспеченных семей, чьи дети получают образование в СПО.

При предоставлении социальных услуг существует ряд проблем:

- недостаточная информированность студентов о своих правах и возможностях: множество обучающихся не знает о доступных для них социальных программах и мерах поддержки; неравномерность предоставления социальных услуг: в разных учебных заведениях качество и доступность

социальных услуг имеют значительные различия; недостаточная мотивация обучающихся. К недостаточной мотивации можно отнести низкую успеваемость при которой студен уже не получает академическую стипендию. Это приводит к тому, что он вынужден подрабатывать, что негативно сказывается на освоении профессиональных компетенций. Мы получаем некоторый замкнутый круг.

В связи с этим возникают и психологические проблемы: стресс, тревожность, недопонимания, отсутствие достаточной психологической поддержки.

Учитывая выявленные проблемы, можно предложить следующие рекомендации:

1) повышение доступности информации (необходимо организовать регулярные проводимые мероприятия, семинары и тренинги для студентов по вопросам их прав и доступных социальных услуг);

2) улучшение качества социальных услуг (рекомендуется провести аудит систем социальной поддержки в СПО для выявления слабых мест и их устранения);

3) разработка новых программ (важно обратить внимание на создание программ, направленных на развитие психологической устойчивости студентов и их социализации).

Социальные услуги помогают студентам интегрироваться в учебный процесс и общество, способствуя формированию навыков взаимодействия и командной работы. Доступность социальных услуг способствует созданию психологического комфорта у студентов, что положительно влияет на их моральное состояние и мотивацию к обучению. Для повышения эффективности социальной защиты обучающихся рекомендуется:

- Увеличение финансирования программ: правительственные меры для улучшения финансового обеспечения учреждений СПО.

- Проведение информационных кампаний: направленных на повышение осведомленности студентов о доступных услугах.

- Создание новых инициатив: поддержка волонтерских проектов, направленных на оказание помощи студентам.

- Мониторинг и оценка: проведение регулярных исследований и опросов студентов для постоянного анализа качества предоставляемых услуг и их влияния на образовательный процесс.

Социальные услуги играют важную роль в повышении качества образования в учреждениях СПО Пермского края. Эффективная система поддержки студентов способствует их успехам в учебе и социальной интеграции. Однако для достижения максимального эффекта необходимо решить существующие проблемы и разработать новые стратегии поддержки обучающихся.

Социальные услуги представляют собой важный аспект системы образования, способствующий как улучшению качества обучения, так и обеспечению социальной поддержки студентов. Пермский край демонстрирует активный подход к развитию этой сферы, однако для достижения наилучших

результатов необходимо устранить существующие проблемы и создать более эффективную систему социальной защиты обучающихся.

Социальная защита обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования Пермского края остается актуальной и важной темой. Поддержка студентов на различных уровнях позволяет не только улучшить их качество жизни, но и повысить уровень образования в регионе. Необходимость дальнейшего развития системы социальной защиты, а также устранение существующих недостатков — это ключевые условия, способствующие созданию благоприятной образовательной среды.

Список использованной литературы:

1. Публичный бюджет города Перми «Программы социальной поддержки молодежи Пермского края». https://budget.gorodperm.ru/.
2. Стипендиальная программа ГК МедИнвестГрупп для обучающихся СПО Пермского края https://mig-edu.ru/scholarshipprogram_perm?ysclid=ml93qijb4j312243752
3. Тупикина Д.В., Чернобровкин В.А. Эмоции в управлении – помеха или преимущество? // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. С. 181-182.
4. Яковлев А. С., Юлаев Д., Карпович А. Эффективность и качество социальных услуг // Молодой учёный. — 2017. — №15.1 (149.1). — С. 31–33.

©Кашапов Р.Т., 2026
©Хаматнурова Е.Н., 2026

УДК 371.38

Коротаева Е.В. (Korotaeva E.V.),
доктор пед. наук, профессор
ФГАОУ УрГПУ, Россия, г. Екатеринбург

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

INTERACTIVE LEARNING AND LEARNING DIALOGUE: GENERAL AND PECULIAR

***Аннотация*:** В статье поднимается проблема осмысления достаточно таких популярных в педагогическом процессе понятий и явлений, как учебный диалог и интерактивное обучение. В итоге делается вывод о том, что, несмотря на тотальное проникновение интерактивных средств в образовательную деятельность, продуктивность последней во многом зависит от умения педагога построить живой учебный диалог с обучающимися.

***Ключевые слова*:** интерактивный подход к обучению, позиции обучающихся, учебный диалог, продуктивность обучения.

***Abstract*:** The article raises the problem of understanding such popular concepts and phenomena in the pedagogical process as educational dialogue and interactive

learning. As a result, it is concluded that, despite the total penetration of interactive tools into educational activities, the productivity of the latter largely depends on the teacher's ability to build a lively educational dialogue with students.

***Keywords*:** an interactive approach to learning, students' positions, educational dialogue, and learning productivity.

Известно, что частота обращения к тем или иным понятиям и терминам является определенным индикатором их распространенности. В силу цивилизационного развития, интеллектуального и технологического прогресса одни понятия становятся вдруг очень популярными, тогда как другие постепенно устаревают – как оправданно, так и не очень… В данной статье предложен сопоставительный анализ таких достаточно привычных для образовательной деятельности слов и словосочетаний, как диалог, диалоговое обучение, интерактивный подход, интерактивное обучение, интерактивный диалог.

Диалог как одна из форм обучения имеет давнюю историю, начиная с античных времен. Так, Сократ, обучая юного Клиниаса, выстраивал общение в виде диатрибы (монолога в диалогической форме), мотивируя своего ученика к совместному поиску истины, создавая атмосферу относительного равного участия в этом процессе обеих сторон. И в современных документах, раскрывающих общие подходы к организации и содержанию обучения, имеются прямые рекомендации, связанные с учебным диалогом: «использовать диалогическую форму речи; начать, поддержать, закончить разговор» (федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования), готовность и способность вести «диалог этикетного характера, диалог-побуждение к действию, диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями, комбинированный диалог» (федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования).

В этих документах учебный диалог десятикратно упомянут в стандарте начального образования и почти в два раза больше – что вполне ожидаемо – в ФГОС ООО. Это свидетельствует о понимании значимости данной формы в процессах обучения и воспитания.

При этом обращение к словосочетанию «сети Интернет», что является словесной производной от «интерактивности», заметно опередило «диалоговые» показатели: в ФГОС НОО данное словосочетание встречается 11 раз, а в ФГОС ООО – 25.

Однако приведенные количественные показатели, подтверждая актуальность данных понятий и явлений, обозначая соответствующие ориентиры процесса обучения, все же не раскрывают значимость и особенности реализации интерактивного и диалогического обучения.

Чтобы восполнить данную лакуну, обратимся к публикационной базе данных, представленных в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU. Оказывается, и здесь обнаруживается ситуация, подобная описанной выше. Из более семи тысяч статей и тезисов, посвящённых различным сторонам интерактивного обучения, нашлось менее 10% публикаций, где диалог увязан с

интерактивным подходом, где подчеркивается продуктивность такой формы образовательной деятельности.

Почему же столь, казалось бы, сходные явления не осмыслены должным образом в педагогической литературе? Попробуем найти объяснение этому.

И начнем с педагогической характеристики диалога. Обычно данная форма коммуникации раскрывается как последовательный обмен (чередование) стимулирующими и реагирующими (ответными) репликами, которому свойственны спонтанность, ситуативность, непроизвольность и т.д. [4]. Однако учебный диалог, будучи одной из форм обучения, отличается целенаправленностью (идущей от учителя), смысловой обусловленностью (опосредуемой содержанием учебного предмета), наличием образа конечного итога (ориентировочный результат обучения).

При этом большинство педагогов прибегают к диалоговой форме в качестве «инструмента», «орудия» для выполнения определенного вида работ – подвести ученика к пониманию способа решения, скорректировать полученный результат, включить ученика в обоснование итоговой оценки.

Любопытно, что немногочисленные публикации, где интерактивное обучение увязано с диалогом, относятся к урокам иностранного языка [3]. Очевидно, что для учителя иностранного языка диалогическая форма является одновременно и целью (научить общению), и процессом (освоить не только форму, но и содержание). Такая позиция в большей степени сближает диалог и интерактивный подход в обучении.

К сожалению, авторы многих публикаций не задумываются о различии интерактивного подхода как такового и обучения с использованием интерактивных средств обучения.

Интерактивное обучение (а не обучение с помощью интерактивных средств!) представляет собой специфическую форму организации процесса обучения, ориентированную на решение учебно-познавательных и социально-ориентационных задач с опорой на межличностные взаимодействия субъектов обучения, актуализирующую их само- и взаимоактивность [5].

Отметим, что данная формулировка подойдет и для описания диалога. В этом обнаруживается общность диалога и интерактивного подхода обучения. Однако общность вовсе не означает идентичность. Различия изучаемых нами явления явно просматриваются в позициях участников: далеко не всегда обучающиеся являются субъектами процесса обучения.

Так, в учебном диалоге существуют, по крайней мере, четыре варианта, характеризующие роли участников:

выраженная объектная позиция: ученик вступает в учебный диалог по принуждению, необходимости; он никак не влияет на содержание и форму участия;

преимущественно объектная позиция: активность учащегося может проявиться благодаря содержанию (или форме организации) учебного взаимодействия, диалога; однако такая позиция носит эпизодический характер, поэтому не становится основой для развития соответствующих учебных и коммуникационных умений и навыков;

преимущественно субъектная позиция: ученик владеет опытом учебной деятельности, демонстрирует эмоциональную готовность к различного рода участию в образовательной деятельности; однако часто выбирает позицию ведомого, а не ведущего, избегает ответственности, ситуаций оценки (своей и чужой работы);

выраженная субъектная позиция: учащийся с желанием включается и принимает участие в групповой работе, готов отстаивать свою особую позицию, берет на себя (оправданно и не очень) роль ведущего, готов противостоять мнению группы, суждениям педагога, что является непростой ситуацией для учителя.

Осознание вариативности этих позиций подчёркивает продуктивность учебного диалога. Это обусловлено пониманием того, что ученики – разные: по степени готовности – учебной и коммуникативной, по эрудиции, темпераменту, доминирующей эмоции, уровню доверия и т.д. А перечень данных позиций даёт основание для осознания возможностей развития ученика как участника диалога, коммуниканта – при том не только учебном, но и в жизненном пространстве.

Что же касается обучения с применением интерактивных средств – то здесь перечень позиций участников оказывается заметно беднее.

Для учащегося – это или объектная, или преимущественно объектная позиция, поскольку он, включаясь в учебный процесс с соответствующим техническим оснащением, не может повлиять ни на выбор содержания, ни на форму участия. Ему только и остается следовать инструкциям.

В преимущественно субъектной позиции здесь может выступить или педагог (в подборе необходимого содержания), или разработчик интерактивного оснащения (программист, специалист по разработке) [2].

А в субъектной позиции оказывается только Министерство просвещения с рекомендованным перечнем платформ «для реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий».

При этом в обучении «с применением интерактивных средств» нивелируется одна из важнейших функций обучения – воспитательная. Каким образом – будучи в преимущественно объектной позиции, через работу с техническим оборудованием – можно сформировать у учащегося, будущего гражданина РФ «трудолюбие, ответственное отношения к труду и его результатам», «чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества» – и т.д., согласно Закону «Об образовании РФ»?

Все это формируется и закрепляется в «живом» общении, т.е. в реальном диалоге.

Будучи одной из форм общения, коммуникации, диалог – продуктивный, действенный – должен реализовать основные функции общения: информировать, обеспечивать взаимодействие участников диалога, подкреплять восприятие информации через чувственное познание [1]. Очевидно, что «диалог с машиной» не реализует эти функции в полной мере.

При этом и не все педагоги готовы к внедрению учебного диалога (а не обмен репликами по поводу несделанного домашнего задания) как одной из продуктивных форм образовательной деятельности. С точки зрения экономии профессиональных усилий, заметно проще отправить учащихся на «компьютерное тестирование», нежели прорабатывать с ними неверные ответы…

Но как же тогда развивать у обучающихся социальный интеллект – способность при помощи умственных операций (рассуждение, анализ, обобщение и др.) приобретать и осваивать жизненный опыт, решая различные – общественные и личностно значимые задачи? Очевидно, что обучение «с применением интерактивных средств» не решает их.

Да, «сети Интернет» должны быть востребованы в педагогической работе – как доступный источник информации, как способ верификации, как инструмент обновления содержания и формы учебного материала и т.п. Однако реальный, «живой» учебный диалог должен остаться в педагогическом арсенале учителя в качестве продуктивной формы образовательной деятельности, позволяющей актуализировать и реализовать потенциал действительно интерактивного обучения – обучения, построенного на взаимодействии.

Список использованной литературы:

1. Асташова Н. А. Диалогическое обучение: перспективный вариант организации образования // Образование и наука. –2025. – № 4. – С. 9-41.

2. Горлова Е. А. Использование сервиса для подготовки интерактивных заданий и диалоговых тренажёров «ONLINETESTPAD» в практике преподавания русского языка как иностранного // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 6-2. – С. 306-311.

3. Ильченкова П. Д. К вопросу о развитии иноязычной диалогической речи в формате интерактивного обучения иностранному языку // Гуманитарный форум в Политехническом : материалы II Всероссийской молодежной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 05–07 апреля 2023 года / Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Том 2. – Санкт-Петербург: Политех-Пресс, 2023. – С. 305-311.

4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

5. Коротаева Е. В. Интерактивный диалог в образовании: вчера, сегодня, завтра // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 207-211.

6. Луговая Е. К. Диалог в системе интерактивного обучения в системе гуманитарных наук // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – 2016. – № 3. – С. 170-172.

© Коротаева Е. В., 2026

УДК 377

Корягин Е.В. (Koryagin E.V.),
магистрант ЛФПНИПУ
Россия, г. Лысьва

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ СПО МЕТАЛЛУРГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

FEATURES OF ORGANIZING STUDENT PRACTICE IN METALLURGICAL SPECIALTIES IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATIONS IN EDUCATION

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, касающиеся организации учебной практики студентов СПО металлургических специальностей в условиях цифровой трансформации образования. Анализируется потенциал виртуальных тренажеров и имитаторов в процессе практической подготовки для повышения безопасности и эффективности процесса обучения.

Ключевые слова: профессиональное обучение, цифровая трансформация, учебная практика, виртуальная реальность, тренажерные комплексы.

Abstract: This article discusses the organization of practical training for students in metallurgical specialties in the context of the digital transformation of education. It analyzes the potential of virtual simulators in the practical training process to enhance the safety and effectiveness of learning.

***Keywords*:** professional training, digital transformation, practical training, virtual reality, simulation systems.

Число студентов, получающих среднее профессиональное образование в нашей стране, растет с каждым годом, но не все сразу могут приступить к работе по своей специальности. Не все организации готовы принять на работу выпускников из-за несоответствия их квалификации потребностям рынка и отсутствия практического опыта. Поэтому система среднего профессионального образования должна меняться, чтобы отвечать современным требованиям рынка труда [4]. Одним из направлений изменения системы среднего профессионального образования является Федеральный проект «Профессионалитет», запущенный в России в 2022 году. По мнению В.В. Дубицкого, А.А. Коновалова, А.И. Лыжина, А.В.Феоктистова, В.С. Неумывакина, цель проекта - это подготовка высококвалифицированных кадров для конкретных отраслей экономики в сокращённые сроки и с максимальной практической ориентированностью. Проект призван преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и реальными требованиями рынка труда, связанными с использованием современного оборудования и технологий, применяемыми на предприятиях-партнёрах, а также модульного принципа построения программы, позволяющий получать отдельные квалификации поэтапно.

Традиционные форматы зачастую ограниченны невозможностью погружения в реальные технологические процессы в стенах учебных аудиторий, что делает актуальным поиск новых цифровых технологий [2].

Цифровая трансформация системы среднего профессионального образования, ускоренная технологическим прогрессом за последние годы шагнула далеко вперед, что вносит фундаментальные изменения в процесс изучения технических дисциплин [1]. Для студентов металлургических специальностей, чья будущая специальность связана с эксплуатацией сложного оборудования и высокими производственными рисками, особое значение приобретает качественная организация практической подготовки.

Специфика металлургического производства предъявляет особые требования к практической подготовке квалифицированных кадров. Проникнуть в суть технологических процессов, изучить устройство узлов и агрегатов, отработать навыки действий в нештатных ситуациях можно только с применением иммерсивных технологий [2]. Иммерсивные технологии — это технологии, которые создают эффект погружения или присутствия в альтернативной реальности.

Цифровая трансформация – это процесс внедрения цифровых технологий в различные сферы жизни, в том числе и в процесс образования [5]. Процесс цифровой трансформации ставит пред собой цель улучшить качество и доступность образования, сделать его более гибким и адаптивным к современным условиям [4].

Как отмечают Т.Н. Буштрук, А.А. Буштрук, М.В. Цырыгин, использование мощного прорыва информационных-технологий способствует формированию в учебном процессе качественно нового уровня образовательной среды с доступностью, мобильностью и увеличением объема информации [2].

Одним из наиболее перспективных направлений решения данной задачи является разработка интерактивных и интеллектуальных информационных систем. Исследования показали, что применение интерактивного 3D моделирования в разрабатываемых виртуальных тренажерах позволяют изучить технологический процесс и моделировать возникновение внештатных ситуаций с целю приобретения практических навыков по выявлению и устранению неисправностей [3]. Для металлургических специальностей это дает возможность отработать алгоритмы действий при возникновении внештатных ситуаций, которые могут повлечь за собой сбой в работе оборудования [3].

Интеграция VR-технологий в процессе обучения предлагает студентам захватывающий интерактивный опыт, позволяя им более эффективно постигать сложные концепции. Психолого-педагогические исследования подтверждают эффективность такого подхода: человек запоминает 20% того, что видит, 40% того, что видит и слышит, и 70 % того, что видит, слышит и делает. Виртуальная среда позволяет реализовать принцип «делаю», что критически важно для формирования практических навыков будущих металлургов [3].

Организация учебной практики с использованием цифровых двойников оборудования и симуляторов технологических процессов решает проблему

дефицита доступа к реальному оборудованию. Из-за бюджетных ограничений и высокой стоимости установки прокатного стана или плавильной печи студенты часто имеют ограниченный доступ к практической подготовке при прохождении учебной практики. Виртуальные лаборатории и симуляторы позволяют студентам работать с тем же оборудованием, что и в реальных условиях, но в контролируемой обучающей среде [1].

Примером реализации такого подхода может служить разработка компьютерных обучающих комплексов для работников металлургической отрасли по программе обучения «Вальцовщик стана горячей прокатки». Программное обеспечение позволяет студентам при прохождении учебной практики изучить не только устройство прокатного стана, но и закрепить полученные теоретические знания на практике путем осуществления технологического процесса прокатки. Студенты могут работать с данным программным комплексом, как под руководством наставника, так и самостоятельно. Данный программный комплекс позволяет обучающемуся во время процесса обучения приобрести следующие практические навыки:

– понимания принципов прокатки;
– выбора целевого параметра раската;
– управления оборудованием прокатной клети;
– наблюдения за изменением температуры металла и параметров прокатки.

Технологический экран программного комплекса моделирует систему управления оборудованием реверсивной клети, а также содержит информацию, необходимую для ведения технологического процесса.

Технологический экран разделен на две области:

1. Область анимации. В данной области расположены следующие элементы управления вспомогательным оборудованием прокатной клети:
– линейки переднего и заднего манипулятора;
– передний и задний кантователи.
2. Пульт управления оборудованием клети:
– выбор направления вращения валков;
– выбор направления вращения рольгангов;
– установка зазоров между валками клети.
3. Область сценария обучения и параметров прокатки, которая включает:
– задание на прокатку металла;
– текущую температуру металла;
– время прокатки и количество проходов;
– энергосиловые параметры прокатки;
– схему калибров;
– целевые параметры проката.

Во время осуществления процесса прокатки студенты осваивают основные этапы процесса прокатки и контролируют основные показатели

технологического процесса. После завершения процесса студенты проводят анализ по данным паспорта прокатки, в котором содержатся:

– целевые и фактические параметры раската;

– параметры прокатки по каждому проходу (калибр, зазор валков, высота, ширина и т.д.);

– перечень нарушений, допущенных во время проведения процесса прокатки;

– перечень достижений, полученных после прохождения сценария и итоговое тестирование.

В результате прохождения учебной практики на данном программном комплексе студенты получают необходимые знания и умения для получения соответствующей квалификации. Перечень достижений также является дополнительной мотивацией для студентов, что способствует развитию способностей каждого студента.

Аналогичные комплексы для металлургов могут содержать базы данных дефектов проката, изломов, трещин, с которыми студент учится работать в виртуальной среде.

Таким образом, цифровая трансформация образования ставит пред собой новые цели и задачи для развития системы образования. Важно понимать, что успех цифровой трансформации зависит от готовности преподавателей и студентов к изменению своих ролей в образовательном процессе при использовании современных технологий [4].

В ГБПОУ «Чусовской индустриальный техникум» обучаются будущие работники металлургической отрасли, которые, безусловно, столкнутся с цифровизацией в своей будущей профессиональной деятельности. Поэтому нам, педагогам, необходимо подготовить специалистов соответствующей квалификации, что невозможно без проведения учебной практики с применением цифровых технологий [4].

Подводя итог можно сказать, что цифровая трансформация способствует улучшению процесса практической подготовки с использованием цифровых технологий. Однако выбор ресурсов для достижения данной цели должен быть ориентирован на соответствие требованиям времени и усвоение эффективности изучаемого материала студентами, формирование у них необходимых знаний и компетенций.

Список использованной литературы:

1. Блажко К.С. Перспективы внедрения и применения технологий виртуальной реальности в образовательный процесс // Мир детства и образование: Сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 24–25 апреля 2025 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2025. – С. 96-98. – EDN AUGAXU.-25

2. Буштрук Т.Н., Буштрук А.А., Царыгин М.В. Цифровые технологии в изучении специальных дисциплин // Цифровые трансформации в образовании (E-Digital Siberia'2024): Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 24–25 апреля 2024 года. – Новосибирск:

Сибирский государственный университет путей сообщения, 2024. – С. 37-44. – EDN PTOQEC.

3. Манучарян Л.Х., Пачев А.Н. Использование технологий виртуальной реальности в тренажерных обучающих системах // Труды Ростовского государственного университета путей сообщения. – 2016. – № 3. – С. 87-90. – EDN XHDHDB.

4. Мосалова О.С. Цифровая трансформация образования // Современные проблемы математики, физики и физико-математического образования: Материалы XIII международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 01 декабря 2023 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. – С. 286-290. – EDN LFWBUC.

5. Юревич С.Н. Устойчивое развитие цифровой образовательной организации // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. – С. 202-205.

© Корягин Е.В., 2026-02

УДК 377.36

Кутузова В.В. (Kutuzova V.V.),
магистрант ЛФ ПНИПУ
Россия, г. Лысьва

АНАЛИЗ И СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ШКОЛЫ В РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

ANALYSIS AND CONTENT OF SOCIAL-INFORMATION COMPETENCE OF A SCHOOL TEACHER IN IMPLEMENTING THE BLENDED LEARNING MODEL

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ социально-информационной компетентности (СИК) как ключевого элемента профессиональной готовности учителя к реализации смешанного обучения (СО) в условиях цифровизации образования. На основе обобщения научных подходов в структуре СИК выделены четыре компонента. Определены направления развития компетенций педагога в цифровой среде.

Ключевые слова: социально-информационная компетентность, смешанное обучение, цифровая среда, ИКТ-компетентность, педагогическое проектирование.

Abstract: the article presents a theoretical analysis of social and information competence (SIK) as a key element of a teachers professional readiness to implement blended learning (CO) in the context of digitalization of education. Based on the generalization of scientific approaches, four components are

identified in the structure of the SIK. The directions for the development of the teachers competencies in the digital environment have been determined.

Key words: socio-information competence, mixed learning, digital environment, ICT competence, pedagogical design.

Образование в России переживает активный период трансформации, характеризующийся внедрением обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), характеризуется переходом к новым моделям педагогической практики. Требования к результатам обучения все в большей степени ориентированы не только на предметные знания, но и на метапредметные навыки: цифровую грамотность, критическое мышление, эмоциональный интеллект. Однако темпы технологического прогресса движутся быстрее и опережают адаптационные возможности традиционной методики обучения. В этих условиях особую актуальность приобретает новый поиск инструментов, способный объединить фундаментальность классно-урочной системы с гибкостью цифровых технологий.

Таким инструментом выступает смешанное обучение, которое понимается как объединение традиционного классно-урочного обучения с электронным обучением, которое предполагает использование цифровых ресурсов, самостоятельную работу учеников со своими потребностями и особенностями. Подходом этой технологии выступают различные педагогические модели: перевернутый класс, ротация, индивидуальный план и др. Эффективность данных моделей напрямую зависит от профессиональной роли учителя, который перестает быть просто источником знаний, становясь архитектором учебного процесса и навигатором для учеников в цифровом пространстве. Как отмечает М.Г. Кузьмич, успешность смешанного обучения коррелирует с применением конструктивных, личностно-ориентированных педагогических стратегий [2, с. 10-12].

Практика показывает, что успех в преподавании определяется не столько умением пользоваться гаджетами и программами (LMS – платформы типа «Сферум», ФГИС «Моя школа», «Эпос»), сколько методической грамотностью и личностными подходами. Исследователи фиксируют противоречие: учитель осваивает базовые ИКТ-компетенции, но испытывает серьезные затруднения в организации продуктивного социального взаимодействия и поддержании мотивации учащихся в гибридной среде. К числу наиболее распространенных проблем относятся недостаточный уровень системного проектирования занятий в формате смешанного обучения, трудности интернет-коммуникации, ведущие к стрессу, и, как следствие, риски эмоционального выгорания. Таким образом, запрос на формирование интегративной компетентности, объединяющей технологические и социально-педагогические аспекты, носит не теоретический, а сугубо практический характер.

На фоне всех этих изменений особую остроту приобретает обсуждение как в российской, так и зарубежной науке проблемы качества подготовки самих учителей в цифровой среде. Анализ литературы показывает, что исследователи

постепенно приходят к понимаю: простого владения компьютером (ИКТ-грамотности) недостаточно.

Так, И.В. Роберт подчеркивает, что цифровые технологии меняют понятийный аппарат педагогики: появляются новые термины, методы и формы работы, требующие от учителя принципиально иного мышления [3, с. 108-121]. А.Ю. Уваров отмечает, что цифровая трансформация школы – это не просто замена мела на клавиатуру, а изменение всей образовательной парадигмы, и темпы этих изменений высоки [5, с. 108].

Особый интерес представляют исследования, посвященные готовности учителей к смешанному обучению. Т.И. Краснова и Т.С. Шумейко разработали критерии и показатели такой готовности, подчеркивая необходимость не только владения платформами, но и способности к педагогическому проектированию в новой среде [1, с. 24-33].

М.Г. Кузьмич в своем пособии показывает, что информационные ресурсы и средства медиаобразования становятся основой для формирования у педагога способности эффективно взаимодействовать с участниками образовательного процесса в цифровом пространстве [2]. Зарубежные исследователи (S. Safyari и др.) также подтверждают, что для работы в смешанном обучении педагогу нужны особые техно-педагогические компетенции, объединяющие знание технологий и понимание психологии общения.

Важный аспект поднимают исследователи Н.А. Степанова, Л.Н. Санникова и другие соавторы, рассматривая развитие социально-информационной компетентности педагога в контексте преемственности образования и обращая внимание на риски: стресс, эмоциональное выгорание, трудности онлайн-коммуникации [4]. Их данные подчеркивают, что формирование социально-информационной компетентности – это не только вопрос повышения квалификации, но и сохранения психологического здоровья учителя.

Таким образом, можно определить социально-информационную компетентность педагога в контексте смешанного обучения как интегративное профессионально-личностное качество, обеспечивающее способность эффективно применять информационно-коммуникативные технологии для решения педагогических задач (обучение, воспитание, развитие) и выстраивать продуктивную коммуникацию со всеми участниками образовательных отношений (учащиеся, родители, коллеги) в условиях цифровой среды [1, с. 25-27].

Анализ современных исследований позволяет выделить в структуре социально-информационной компетентности четыре взаимосвязанных компонента, каждый из которых играет важную роль в успешной реализации смешанного обучения:

1. Информационно-технологический компонент. Данный компонент является базисным, но его содержание не сводится к простому пользованию компьютером. Он включает в себя не только владение цифровыми инструментами и платформами (LMS) способность создавать мультимедийный контент, но и понимание основ цифровой гигиены, безопасности и этики. Ключевой особенностью, отличающей данный компонент в структуре

социально-информационной компетентности, является способность педагога формировать и поддерживать социальное присутствие – ощущение доступности, эмпатии и реальности общения в виртуальной среде. Это требует от учителя развития навыков письменной коммуникации, эмоционального интеллекта для считывания состояния ученика через цифровой интерфейс.

2. Социально-коммуникативный компонент. В условиях смешанного обучения, где высок риск изоляции и снижения учебной мотивации, этот компонент приобретает критическое значение. Компетентный педагог целенаправленно работает над созданием учебного сообщества. Это предполагает организацию групповой работы в онлайн- и офлайн-пространствах, использование форумов и чатов для поддержания непрерывного диалога, а также проявление эмпатии для своевременной поддержки учащихся, испытывающих трудности. По сути, речь идет о переносе навыков фасилитации и педагогического общения в цифровую среду.

3. Педагогико-проектировочный компонент. Данный компонент обеспечивает целостность образовательного процесса. Педагог выступает в роли проектировщика и исследователя: он не просто комбинирует онлайн и офлайн-активности, но и опираясь на данные цифрового следа (аналитика платформ LMS), персонализирует траектории обучения, дифференцирует задания и корректирует содержание. Это требует умения ставить диагностируемые цели, выбирать адекватную модель смешанного обучения и разрабатывать сценарии гибридных занятий, интегрируя различные форматы работы.

4. Рефлексивно-аналитический компонент. Завершающий компонент структуры социально-информационной компетентности представляет собой способность педагога к аналитическому осмыслению собственной деятельности и ее результатов в цифровой среде. На основе анализа нормативных требований и научной литературы [6] в содержание этого компонента включены: умение анализировать образовательные данные (оценка динамики освоения программы), выявлять причины недостаточно эффективного продвижения учащихся, а также проводить самоанализ профессиональных дефицитов для выстраивания траектории саморазвития. Рефлексия, таким образом, становится механизмом обратной связи, запускающим процесс корректировки педагогического проектирования.

Выделенная структура социально-информационной компетентности свидетельствует о необходимости системного подхода к ее формированию, сочетающего самообразование, институциональную методическую поддержку и создание соответствующих организационно-педагогических условий [2].

Исходя из структуры компетенции, можно определить следующие направления работы по ее развитию:

1. Модернизация программ повышения квалификации. Модульные программы должны быть направлены на развитие всех четырех компонентов социально-информационной компетентности. Особый акцент следует сделать на практико-ориентированных тренингах по работе с государственными информационными системами (ФГИС «Моя школа», «Сферум»), мастер-

классах по развитию эмоционального интеллекта в онлайн-среде и курсах проектирования смешанного обучения на основе аналитики образовательных результатов [1].

2. Организация сетевого взаимодействия и наставничества. Цифровая среда сама представляет ресурсы для профессионального развития. Создание профессиональных сообществ, проведение вебинаров и онлайн-конференций по обмену опытом, формирование банка лучших практик смешанного обучения способствует быстрому распространению эффективных методик [2]. Важным элементом является система наставничества, где более опытные в цифровых вопросах коллеги оказывают адресную помощь.

3. Психолого-педагогическое сопровождение. Учитывая риски стресса и перегрузок, связанных с гибридным форматом работы, необходима система поддержки психологического благополучия педагогов. Она может включать тренинги по тайм-менеджменту и профилактике выгорания, консультации психологов, а также регулярный мониторинг удовлетворенности условиями труда [3; 4].

4. Создание адекватной инфраструктуры. Формирование социально-информационной компетентности невозможно без устранения технических барьеров. Школы должны обеспечить стабильный высокоскоростной доступ к интернету, современное оборудование и оперативную техническую поддержку, что является необходимым ресурсом для реализации любой модели СО [3].

Таким образом, социально-информационная компетентность педагога выступает ключевым фактором успешной реализации смешанного обучения. Она не только обеспечивает технологическую готовность учителя, но и позволяет создавать гуманную, персонализированную и поддерживающую образовательную среду, адекватную вызовам цифрового общества.

Формирование социально-информационной компетентности – это не разовое мероприятие, а непрерывный процесс, сопряженный с цифровой трансформацией образования. Дальнейшие развитие социально-информационной компетентности будет связано с интеграцией инструментов искусственного интеллекта, адаптивных обучающихся платформ и переходом к междисциплинарным командам (педагог, методист, IT-специалист, психолог) при проектировании образовательного процесса.

Развитие социально-информационной компетентности требует объединенных усилий самого педагога, администрации образовательной организации и системы дополнительного профессионального образования. Только при соблюдении этих условий смешанное обучение сможет стать осознанной педагогической стратегией, направленной на развитие личности ученика, а не вынужденной мерой ситуативного характера.

Список использованной литературы

1. Краснова Т.И., Шумейко Т.С. Готовность преподавателей к реализации смешанного обучения: критерии и показатели // Открытое образование. – 2021. – Т. 21, № 6. – С. 24–33. – DOI: 10.21686/1818-4243-2021-6-24-33

2. Кузьмич М.Г. Информационные ресурсы и средства медиаобразования в формировании социально-информационной компетентности педагога: пособие. – Гродно: ГрГУ, 2023. – 97 с. – ISBN 978-985-582-562-4

3. Роберт И.В. Развитие понятийного аппарата педагогики: цифровые информационные технологии образования // Педагогическая информатика. – 2019. – № 1. – С. 108-121. – EDN VDEPCP.

4. Степанова Н. А., Санникова Л. Н., Юревич С. Н., Левшина Н. И. Развитие социально-информационной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 468481. doi: 10.32744/pse.2019.5.33

5. Уваров А. Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования // Современная аналитика образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – № 16 (46). – С. 108. – ISSN 2500-0608

© Кутузова В.В., 2026-01

УДК 377.6

Ловягина Т.В. (Lovyagina T.V.),
преподаватель специальных дисциплин,
КГКП «Костанайский строительный колледж»,
Казахстан, г. Костанай

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИКОВ-ПРОЕКТИРОВЩИКОВ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

CURRENT TRENDS IN THE TRAINING OF ENGINEERING DESIGN TECHNICIANS IN A COLLEGE SETTING

Аннотация: статья посвящена анализу ключевых современных тенденций, формирующих требования к подготовке специалистов уровня среднего профессионального образования по специальности «Техник-проектировщик» в условиях колледжа. Внедрение цифровых технологий и переход к стандартизированному проектному управлению диктуют необходимость обновления подходов и содержания подготовки специалистов данного профиля. В работе рассматриваются инновационные возможности, направленные на развитие у студентов практических навыков, раскрытие творческих способностей.

Ключевые слова: BIM, проектное обучение, профессиональные компетенции, архитектурна визуализация, архитектурная анимация.

Abstract: The article is devoted to the analysis of key modern trends that form the requirements for training specialists at the level of secondary vocational education in the specialty "Designer-Technician" in a college setting. The introduction of digital

technologies and the transition to standardized project management dictate the need to update the approaches and content of training specialists in this field. The article discusses innovative opportunities aimed at developing practical skills and creative abilities in students.

Keywords: BIM, project training, professional competencies, architectural visualization, and architectural animation.

Рынок труда в архитектурно-строительной и проектной сферах претерпевает кардинальные изменения под влиянием цифровизации. Если традиционно техник-проектировщик рассматривался как специалист по оформлению и детализации чертежей (CAD), то современные требования предполагают его участие в создании и управлении информационной моделью объекта (BIM).

Это смещение акцентов требует от колледжей перехода от обучения работе с плоским чертежом к освоению комплексного цифрового моделирования. Основная задача СПО в настоящее время — обеспечить фундаментальную подготовку, способствующую быстрой адаптации выпускника к новым корпоративным стандартам и технологиям.

В современный период особенностью подготовки техников-проектировщиков выступает непрерывное профессиональное совершенствование. Из-за быстрого развития технологий и инноваций специалисты должны регулярно обновлять свои навыки и знания; использование проектных технологий и инновационных педагогических технологий (САПР, БИМ-технологии, интерактивные комплексы) помогают формировать профессиональные компетенции студентов, развивать исследовательские навыки и коммуникабельность.

Для эффективной передачи сложных технологических навыков и формирования требуемых компетенций необходимо внедрение активных и практико-ориентированных методик, в частности, проектного обучения (Project-Based Learning).

Цифровизация кардинально изменила профессиональные требования к проектировщикам, а значит и к их подготовке в учебных заведениях. Современные специалисты должны обязательно владеть программными комплексами автоматизированного проектирования - AutoCAD, Revit, ArchiCAD и другими. Изучение BIM-технологий в процессе обучения будущего проектировщика стало обязательным. Без знаний в этих областях практически невозможно выпускникам колледжа устроиться работать, тем более в крупные проектные организации [1].

В отличие от традиционного выполнения курсовых работ, проблемно-ориентиованное обучение предполагает: имитацию реального цикла проекта (от инициирования и планирования до реализации и оценки результатов), междисциплинарный характер (студенты должны учиться координировать свои проектные решения с условными инженерами (например, в рамках BIM-модели), развивая коммуникативные способности, коллективную работу

(организация обучения в микрогруппах для развития навыков совместного принятия проектных решений) [3].

Освоение BIM-технологий – обязательный стандарт для подготовки специалистов СПО. Техник-проектировщик должен уметь: свободно работать в программах для проектирования, создавать и редактировать элементы информационной модели проектируемого объекта; анализировать, извлекать и преобразовывать чертежи и спецификации из 3D-модели; проводить простейшие проверки на недочёты в конструктивном решении (например, нестыковка элементов).

Внедрение BIM в колледже требует не только обновления программного обеспечения, но и интеграции данной технологии во все профильные дисциплины (архитектуру, конструкции, инженерные системы). Проектирование превратилось в высокотехнологичную сферу, где специалисты создают цифровые решения для строительства зданий, инженерных систем и промышленных объектов [2]. Именно для этой сферы готовят специалистов в Костанайском строительном колледже.

Каждый архитектурный учебный проект, выполняемый студентами в порядке от простого к сложному (индивидуальный жилой дом, многоэтажный жилой дом, общественное здание) – это целая научная работа: с акцентом на актуальность постановка цели, вытекающих из неё задач, выделение предмета и объекта исследования, формулировка гипотезы, определение методов исследования, далее – подборка и изучение нормативных документов уже существующих зданий, типовых проектов, и, соответственно, на основании исследования, выполнение главного – архитектурного проекта, который и является практической частью научной работы. Иногда тщательно проведенная исследовательская работа представляет собой качественный проект.

Готовый проект при защите обязательно сопровождается презентацией, в которой описываются объемно-планировочные, конструктивные решения, авторский замысел, предоставляются основные чертежи проекта, начиная с поэтажных планов и заканчивая интерьерами отдельных помещений.

Например, проект многоэтажного жилого комплекса в национальном стиле, круглое в плане, имитирующее форму плана юрты (рис.1).

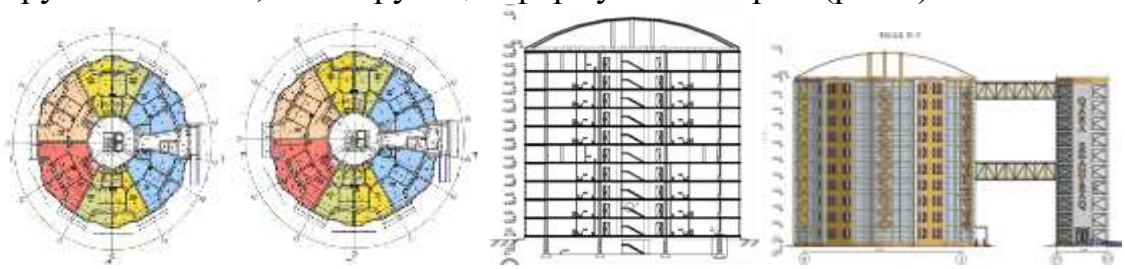


Рисунок 1. Планы, разрезы, фасады

В последнее десятилетие социальные партнеры, руководители проектных организаций, кроме того, что нуждаются в техниках-проектировщиках, умеющих выполнять чертежи в bim-программах, стали часто запрашивать специалистов-визуализаторов, которые могли бы создать объемное наглядное

изображение проектируемого объекта. Поэтому в обучении проектному делу наших студентов, выполняющих курсовые и дипломные архитектурные проекты, мы, преподаватели, стали делать на это упор при непосредственном изучении и применении компьютерных программ, дающих возможность выполнять визуализацию зданий и сооружений и создавать видео материал о нем.

Поэтому обязательное требование к учебному проекту – архитектурная визуализация объекта, которая является важным инструментом проектирования для анализа и оптимизации: студенты использует визуализацию для самоконтроля, чтобы оценить, как форма, цвет, текстуры и освещение взаимодействуют в пространстве. Это позволяет быстро находить и устранять архитектурные и дизайнерские недостатки. Важный момент - визуализация позволяет вписать объект в существующий ландшафт или городскую застройку, оценить его влияние на окружающую среду (рис.2).



Рисунок 2. Визуализация проекта «Многоэтажный жилой комплекс в национальном стиле»

Освоение визуализации напрямую готовит студента к требованиям современной архитектурной практики, особенно в условиях внедрения BIM-технологий:

– Владение цифровым инструментарием: студент осваивает отраслевые стандарты в 3D-моделировании и рендеринге (Revit, Archicad, SketchUp, V-Ray, Lumion, Twinmotion), что является обязательным требованием на рынке труда.

– Междисциплинарная координация: создание комплексных визуализаций, особенно на основе BIM-моделей, учит студентов координировать архитектурные, конструктивные и инженерные решения.

– Навыки презентации (Storytelling): студенты учатся не просто показывать картинки, а рассказывать историю своего проекта, используя анимацию и VR-туры для максимально убедительной и эмоционально насыщенной подачи.

Также визуализация, являясь инструментом коммуникации и обратной связи, является основным средством общения студента с преподавателями (членами комиссии), аудиторией:

– стирается недопонимание, т.к. качественный рендер или видеоролик однозначно показывает замысел автора, исключая неверную интерпретацию идей, которые могут быть не до конца ясны на плоских чертежах;

– присутствует конструктивная оценка, т.к. преподаватель может давать более точную и прицельную критику, указывая на конкретные визуальные проблемы (например, неудачный выбор цвета фасада или негармоничные пропорции) в реалистичном контексте, а не в абстрактной графике;

– студент использует визуализацию, чтобы обосновать свои архитектурные решения, демонстрируя их функциональность и эстетическую ценность в максимально наглядной доступно читаемой форме.

Таким образом, в учебном проектировании визуализация функционирует как мостик между теоретическими знаниями и практической реализацией, обеспечивая студенту возможность интерактивно проверять идеи, осваивать передовые технологии и эффективно защищать свои концепции (рис.3).

Не раз студентам-архитекторам доводилось участвовать в научных конференциях разного уровня, в т.ч. международных. При этом часто бывает так, что очень трудно выбрать направление или секцию для участия, если эта конференция не соответствует нашему профилю. Члены комиссии или жюри не всегда в точности могут вникнуть в суть и оценить архитектурный проект, исследование в области архитектуры. Поэтому не всегда достаточно презентации и визуализации предоставляемого материала в практической части. Тут красной линией проходит умение студентов создавать видеоролики (или Walkthrough/Flythrough), решающие главную проблему – убедительно передавать задуманное в пространстве.

Что дает видеоролик?

– Ощущение масштаба и объема: комиссия и преподаватели могут «пройти» сквозь проект и оценить реальные размеры, пропорции и высоту помещений, что невозможно сделать по плоским планам.

– Динамика формы: демонстрирует, как архитектурный образ меняется при движении наблюдателя, что является основой архитектурной композиции.

– Связь интерьера и экстерьера: наглядно показывает, как внутренние пространства взаимодействуют с внешними видами и окружением (через окна, террасы, атриумы).

Более простыми словами, видеоматериал — это ключевой инструмент в современном архитектурном проекте, который выполняет как презентационную, так и техническую функцию. Его основное назначение и особенность —передавать динамику, атмосферу и пространственное ощущение будущего объекта, что невозможно сделать с помощью статичных чертежей или изображений.

В ролике происходит комплексная демонстрация дизайна, т.к. видео позволяет интегрировать и показать те элементы проекта, которые не видны на одном рендере. В нем можно:

– продемонстрировать, как здание функционирует в разное время суток;

– добавить в ролик движения людей, транспорта, воды и пр.;
– уделить особое внимание деталям, ключевым архитектурным узлам, инновационным материалам или конструктивным решениям.

Создание видео — это отдельный, сложный навык, который развивает профессиональные навыки, а, значит, и профессиональную ценность выпускника, так как студент учится не просто моделировать, а рассказывать историю проекта (Storytelling), структурируя ролик по сценарию, который ведет зрителя к основным идеям, демонстрируя навык коммуникации; демонстрирует владение передовыми инструментами анимации и рендеринга, транслируя техническое мастерство, что является прямым требованием современного рынка труда.

В итоге, видеоролик, как часть архитектурного проекта, становится не просто красивым дополнением, а самым убедительным доказательством того, что студент не только придумал идею, но и может довести её до фотореалистичной, функциональной реализации — это превращение схемы в реальность, делая защиту проекта максимально наглядной, убедительной и профессиональной. Важность видео (архитектурной анимации) в презентации учебного архитектурного проекта очень высока, поскольку оно трансформирует статичный чертеж в динамичный, эмоционально насыщенный и ориентированный в трёхмерном пространстве (рис.3).



Рисунок 3. Видеофрагменты проекта

Также видеоматериал – это инструмент для успешной защиты проекта и оценивания проекта (курсового или дипломного). У членов комиссий ввиду ограниченного для оценивания времени не всегда есть возможность тщательно вникнуть в идею, содержание и качество оформления работы в целом. Поэтому у студентов есть неоспоримый выигрышный шанс предоставить полное наглядное исчерпывающее представление о спроектированном здании (объекте) благодаря 3d-визуализации и созданному одно-двухминутному видеоролику, в них есть ответы на множество вопросов.

Современный техник-проектировщик, подготовленный в колледже, должен быть не просто чертежником, а цифровым ассистентом архитектора и инженера. Инновационные методы, такие как BIM-ориентированное обучение, являются необходимым условием для достижения высокого уровня профессиональной компетенции в условиях цифровой экономики. Успех подготовки зависит от тесной интеграции колледжа с производством и постоянного обновления образовательных программ с учетом корпоративных стандартов и новейших технологий.

Неоспорима популярность профессии «Архитектор», одной из самых творческих и интересных, что привлекает множество студентов. Увлечение компьютерной графикой, дизайном, стремление к самовыражению и желание участвовать в создании уникальных объектов делают профессию архитектора привлекательной для молодежи. Неспроста конкуренция при поступлении в наш колледж, в архитектурные вузы – это обычное явление, с которым сталкиваются многие абитуриенты.

Архитектурное образование движется в сторону большей практичности и интеграции технологий. Студенты должны быть готовы к новым вызовам и возможностям, которые предоставляет современный мир. Тем, кто решит связать свою жизнь с архитектурой, следует помнить, что образование – это не только получение диплома, но и постоянное развитие, самосовершенствование и открытость к новым идеям и подходам.

Список использованной литературы:

1. Ahхитектурное образование: тренды нового сезона [Электронный ресурс] – URL: https://archi.ru/russia/97564/arkhitekturnoe-obrazovanie-trendy-novogo-sezona (дата обращения 20.01.2026)

2. К чему движется архитектурное образование [Электронный ресурс] – URL: https://archshapka.ru/blog/tpost/08o6pucmc1-k-chemu-dvizhetsya-arhitekturnoe-obrazov?ysclid =mh1snvdg8b162499456 (дата обращения 30.01.2026)

3. Пустовойтова О.В. Особенности организации проектной деятельности со студентами вузов по гуманитарным направлениям подготовки // Мир детства и образование : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2021. – С. 152-155.

©Ловягина Т.В., 2026

УДК 373

Ломановская Е.С. (Lomanovskaya E.S.),
учитель-дефектолог МДОУ «Детский сад №167»
Россия, г. Магнитогорск

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ДОУ

ADVANCED TRAINING OF A SPECIAL EDUCATIONAL TEACHER

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме повышения квалификации учителей-дефектологов в системе дошкольного образования в условиях развития инклюзивной практики. В работе анализируются ключевые компетенции, необходимые специалисту для работы с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП), а также рассматриваются современные подходы и форматы профессионального развития, способствующие эффективной реализации инклюзивного процесса в ДОУ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учитель-дефектолог, повышение квалификации, профессиональная компетентность, дошкольное образовательное учреждение (ДОУ), дети с особыми образовательными потребностями.

Abstract. The article deals with the urgent problem of professional development of special education teachers (defectologists) in the preschool education system in the context of inclusive practice development. The paper analyzes the key competencies required for a specialist to work with children with special educational needs (SEN), and examines modern approaches and formats of professional development that contribute to the effective implementation of the inclusive process in preschool educational institutions.

Keywords: inclusive education, special education teacher (defectologist), professional development, professional competence, preschool educational institution, children with special educational needs.

Современная образовательная политика Российской Федерации ориентирована на создание условий для полноценного развития каждого ребенка независимо от его индивидуальных особенностей и возможностей. Инклюзивное образование в дошкольных учреждениях призвано обеспечить равный доступ к качественному образованию для всех воспитанников, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В этой связи возрастает роль учителя-дефектолога как ключевого субъекта сопровождения и интеграции ребенка с ООП в среду сверстников.

Несмотря на провозглашенные принципы инклюзии, дошкольные учреждения сталкиваются с острой проблемой неготовности учителей-дефектологов к эффективной работе. Инклюзия предполагает не формальное присутствие ребенка с ОВЗ в группе, а создание условий для его полноценного развития, что требует от специалиста не только фундаментальных знаний, но и владения современными коррекционными технологиями и особыми личностными качествами. Наличие же психологических барьеров, неуверенность в использовании ассистивных средств и опасения относительно влияния «особого» ребенка на коллектив подтверждают необходимость планомерной работы по повышению квалификации кадров.

Изложение основного материала исследования. В контексте модернизации образования и внедрения ФГОС ДО функции учителя-дефектолога

существенно трансформируются. Из узкого специалиста, работающего изолированно, он превращается в ключевую фигуру, проектирующую индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ОВЗ и транслирующую ценности инклюзии в педагогическом коллективе. Соответственно, повышение квалификации такого специалиста утрачивает характер эпизодических мероприятий, приобретая статус непрерывного процесса наращивания профессионального потенциала.

Анализ современных психолого-педагогических исследований (С.В. Алехина, О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева) позволяет выделить в структуре готовности учителя-дефектолога к инклюзивной практике три магистральных направления профессионального развития: методологическую компетентность, психологическую устойчивость и коммуникативную гибкость. Рассмотрим подробно содержание каждого блока и соответствующие им направления повышения квалификации [3].

1. Совершенствование профессионально-педагогической компетентности

Первый и наиболее очевидный вектор повышения квалификации связан с обновлением теоретических знаний и практических навыков работы с детьми различных нозологических групп (с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, расстройствами аутистического спектра).

В условиях инклюзии образовательная парадигма смещается от механической тренировки навыка к созданию полноценной среды для социализации и развития личности ребенка, что ставит перед дефектологом принципиально новые профессиональные задачи. Современный педагог должен быть готов к гибкому проектированию образовательного процесса: от умения адаптировать общую программу под индивидуальные особенности воспитанников (создавая, к примеру, визуальные расписания или упрощенные инструкции) до свободного применения ассистивных технологий. Последние подразумевают использование широкого арсенала средств - от коммуникаторов и программ синтеза речи для неговорящих детей до специализированных устройств ввода информации и интерактивного оборудования для коррекции сенсорных нарушений. Отдельным и наиболее сложным пластом профессиональной компетенции является владение методами альтернативной коммуникации, так как для невербальных детей именно жесты или карточки PECS открывают окно возможностей для обучения и межличностного взаимодействия.

Программы повышения квалификации по данному направлению должны включать не только лекции, но и практикумы по разработке адаптированных образовательных программ (АОП) и индивидуальных учебных планов, а также мастер-классы по работе с конкретным диагностическим и коррекционным оборудованием.

2. Формирование психологической готовности и профилактика профессионального выгорания

Второй, не менее важный блок касается личности самого педагога, поскольку работа с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития, ежедневно сопряжена с высоким эмоциональным напряжением,

ситуациями неопределенности и «неочевидности» результата, что нередко провоцирует развитие синдрома эмоционального выгорания, снижение профессиональной мотивации и, как следствие, отток специалистов из профессии. В связи с этим повышение квалификации должно быть переориентировано на психологическое сопровождение педагога, включающее развитие его эмоционального интеллекта и эмпатии. Речь идет о формировании способности глубоко понимать как собственные эмоциональные состояния, так и переживания ребенка, умении выстраивать доверительный контакт, не разрушая при этом профессиональных границ. Параллельно необходима целенаправленная работа по формированию стрессоустойчивости и навыков саморегуляции, что предполагает обучение педагогов техникам релаксации, дыхательной гимнастики и методам быстрого восстановления ресурсов непосредственно в течение рабочего дня [2].

Не менее значимым направлением становится и преодоление профессиональных стереотипов и страхов, поскольку многие специалисты испытывают боязнь перед «особым» ребенком, опасаясь навредить или не справиться с возложенной ответственностью; глубокая проработка этих барьеров в рамках курсов повышения квалификации позволяет сформировать конструктивную установку на поиск решения, а не фиксацию на проблеме.

Как показывают исследования (С.В. Алехина, Т.Н. Черномырдина), именно психологическая неготовность педагогов (тревожность, неуверенность) зачастую становится более серьезным препятствием для инклюзии, чем недостаток методических пособий. Поэтому включение в план повышения квалификации тренингов личностного роста и супервизий является обязательным условием подготовки дефектолога к инклюзивной практике.

3. Развитие коммуникативной компетентности и навыков междисциплинарного взаимодействия

Принципиальная особенность инклюзивной образовательной среды заключается в том, что она является результатом согласованной командной работы, а учитель-дефектолог, при всей значимости его роли, не может и не должен действовать изолированно. Эффективность его профессиональной деятельности напрямую определяется способностью выстраивать продуктивные отношения со всеми участниками образовательных отношений.

В первую очередь это касается взаимодействия с коллегами - воспитателями, психологами, логопедами и тьюторами, где ключевой задачей становится умение переводить сложную дефектологическую терминологию на язык практических рекомендаций, доступных для ежедневного использования в группе. Именно поэтому программы повышения квалификации должны включать модули, посвященные технологиям командного планирования, которые позволяют, например, проектировать совместные занятия, где дефектолог демонстрирует коррекционные приемы, а воспитатель органично закрепляет их в режимных моментах [1].

Не менее сложным и ответственным направлением является выстраивание диалога с родителями, которые зачастую находятся в состоянии стресса и могут демонстрировать либо завышенные, либо неоправданно заниженные ожидания

относительно перспектив развития ребенка. Ключевой задачей современных курсов повышения квалификации становится формирование у дефектолога партнерской модели взаимодействия с семьей: овладение техниками конструктивного общения, консультирования и вовлечения родителей в коррекционный процесс призвано сместить восприятие родителя с позиции «заказчика» или «помехи» на позицию равноправного участника команды.

4. Трансформация форматов повышения квалификации

На смену традиционной лекционно-семинарской системе, часто оторванной от практики, приходят деятельностные форматы обучения. Наиболее востребованными среди них становятся стажировки на базе ресурсных центров, которые дают педагогу возможность не просто узнать о методах работы, а увидеть их реализацию в реальной инклюзивной среде, наблюдая за опытными коллегами и заимствуя конкретные приемы организации пространства и коммуникации.

Существенную роль в профилактике профессионального выгорания играют супервизия и интервизия - коллективный разбор сложных случаев с наставником или коллегами, сопровождающийся эмоциональной разгрузкой. Параллельно современные технологии обеспечивают непрерывное развитие через сетевое взаимодействие: на онлайн-площадках педагоги получают оперативную методическую помощь, обмениваются опытом и отслеживают актуальные изменения в нормативной базе без необходимости покидать город [5].

Наконец, все большее значение приобретают персонализированные программы обучения, учитывающие индивидуальные дефициты конкретного специалиста: если один дефектолог нуждается в углублении знаний по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, то другому может требоваться освоение конкретной диагностической методики, и только гибкие образовательные траектории способны сделать повышение квалификации по-настоящему адресным и, следовательно, максимально результативным [6].

Таким образом, повышение квалификации учителя-дефектолога ДОУ представляет собой многомерный процесс. Он не сводится к простому накоплению знаний, а предполагает качественную трансформацию личности профессионала, способного гибко реагировать на вызовы инклюзивной практики, работать в команде и сохранять психологическое равновесие. Только при таком комплексном подходе можно говорить о реальной готовности системы дошкольного образования к полноценной реализации инклюзивных ценностей.

Список использованной литературы:

1. Воронова В.В. Тьютор как связующее звено во взаимодействии специалистов различного профиля в процессе обучения детей с ОВЗ // Вопросы дошкольной педагогики. – 2021. – № 11 (48). – С. 1-3.

2. Гукаленко О.В. Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 6. – С. 33-40.

3. Захарова С.И. Проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Молодой ученый. – 2020. – № 43 (333). – С. 100-101.

4. Зубченко О.М. Психологическая готовность педагога как ресурс обеспечения психологически безопасной инклюзивной образовательной среды в ДОУ // Педагогический вестник. – 2024. – № 33. – С. 6-9.

5. Куприянова Э.Р., Шульгина Т.А. Супервизия как инструмент профилактики профессионального выгорания специалистов социальной работы // Коллекция гуманитарных исследований. – 2022. – № 2 (31). – С. 45-50.

6. Расторгуева Е.С. Организация методического сопровождения педагогов дошкольного образовательного учреждения в формате дистанционного взаимодействия // Мир детства и образование : сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. С. 281-282.

©Ломановская.Е.С., 2026

УДК 377

Лукиных С.Н (Lukinykh S.N.), магистрант
Хаматнурова Е.Н. (Khamatnurova E.N.),доцент кафедры общенаучных дисциплин Лысьвенского ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет»
ЛФ ПНИПУ
Россия, г. Лысьва

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ АДАПТАЦИОННОГО КУРСА ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF AN ADAPTATION COURSE FOR NEW EMPLOYEES INDUSTRIAL ENTERPRISE: PEDAGOGICAL ASPECTS

***Аннотация*:** в статье рассматривается проблема проектирования и реализации системной программы адаптации (онбординга) для новых сотрудников промышленных предприятий через призму профессионально-педагогической подготовки и управления образованием. Промышленная сфера обусловлена острым кадровым дефицитом, высокой текучестью персонала в период испытательного срока и необходимостью быстрого, безопасного вхождения новичков в сложную производственную среду.

Ключевые слова: адаптация персонала, онбординг, промышленное предприятие, профессионально-педагогическая подготовка, наставничество,

цифровые образовательные технологии, управление образовательными процессами, корпоративная педагогика.

Abstract: the article discusses the problem of designing and implementing a systematic adaptation program (onboarding) for new employees of industrial enterprises through the lens of professional and pedagogical training and education management. The industrial sector is characterized by a severe shortage of personnel, high staff turnover during the probation period, and the need for quick and safe integration of newcomers into a complex production environment.

Keywords: staff adaptation, onboarding, industrial enterprise, professional and pedagogical training, mentoring, digital educational technologies, management of educational processes, and corporate pedagogy.

Современный этап развития промышленного производства в России характеризуется не только технологической модернизацией, диверсификацией производственных объёмов, но и устойчивым кадровым дефицитом [5]. В условиях, когда до 80% увольнений происходят в первые недели работы из-за несоответствия ожиданий и реальности, классические подходы к введению в должность утрачивают эффективность [4]. Адаптация нового сотрудника перестаёт быть формальной HR-процедурой и становится стратегической образовательной задачей, от решения которой зависят производительность, безопасность труда и стабильность коллектива.

Адаптацию в организационной психологии и педагогике понимают, как процесс приспособления сотрудника к новой профессиональной, социальной и организационной среде [4]. На производстве этот процесс усугубляется рядом специфических факторов, которые учитывают при проектировании образовательного курса:

– профессионально-технологические: необходимость освоения сложного, часто опасного оборудования, соблюдения жёстких стандартов и регламентов (в первую очередь, охраны труда и техники безопасности) [3];

– социально-психологические: вхождение в устоявшиеся коллективы (бригады, смены), часто характеризующиеся высокой степенью сплочённости и собственными нормами; стресс от тяжёлых физических условий, шума, сменного графика [3];

– организационно-управленческие: масштабность предприятия, сложная иерархия (рабочий - бригадир - мастер - начальник цеха), необходимость понимания своего места в технологической цепочке [5].

В этой связи адаптационный курс носит комплексный характер, синтезируя три ключевых вида адаптации: профессиональную (формирование знаний и умений), социально-психологическую (включение в коллектив, принятие корпоративной культуры) и организационную (понимание структуры, процессов, правил) [2].

Управление данным процессом с позиций педагогики требует применения андрагогических принципов - ориентации на опыт взрослого обучающегося, практикоориентированности, связи обучения с решением актуальных производственных задач. Адаптация становится не просто информированием, а

целенаправленным образовательным процессом, в котором новичок является активным субъектом.

Модель курса строится на принципе поэтапного, «плавного погружения» сотрудника в рабочую среду, в противовес стрессовому методу «прыжка с парашютом», который критически опасен на производстве [4]. Курс охватывает период от предварительного этапа до завершения испытательного срока (3 месяца) и включает следующие содержательные модули:

– организационно-корпоративный модуль: история, миссия, стратегия и ценности предприятия. Знакомство с ключевыми лицами, структурой подразделений. Корпоративная культура и правила поведения. Как показывает опыт Электрохимического завода (АО «ПО ЭХЗ»), такое погружение в корпоративный контекст через адаптационные тренинги формирует чувство причастности и понимание стратегических целей;

– нормативно-правовой и социальный модуль: подробный разбор трудового договора, системы оплаты труда, премирования, социального пакета. Знакомство с возможностями профсоюзной организации, программами оздоровления, досуга и развития [5];

– модуль охраны труда и промышленной безопасности (ОТиПБ): ключевой и наиболее специфичный для производства блок. Обучение должно выходить за рамки формального инструктажа и включать практические тренинги на тренажёрах, разбор кейсов, демонстрацию последствий нарушений. Это основа для формирования культуры безопасности;

– профессионально-технологический модуль: изучение технологических регламентов, производственных инструкций, принципов работы оборудования. Для облегчения восприятия сложной информации, как отмечают новички ЭХЗ, эффективно использовать визуализацию – схемы, комиксы, анимацию [1]. Стажировка на рабочем месте под руководством наставника;

– социально-коммуникативный модуль: целенаправленное знакомство с коллективом, бригадиром, мастером. Организация неформального общения. Закрепление наставника, который является не только проводником по профессиональным вопросам, но и «психологическим якорем» в новой среде [2].

Эффективная программа адаптации предполагает чёткий календарный план с распределением мероприятий по неделям и месяцам, фиксацией контрольных точек и ответственных лиц [2].

Реализация содержания модели требует использования современных педагогических подходов:

– наставничество как ключевая педагогическая технология - наставник на производстве выполняет функции тьютора, методиста и воспитателя. Система наставничества, как в SegezhaGroup и на ЭХЗ, является стержнем адаптации [1]. Важно не просто закрепить опытного сотрудника, а подготовить его к педагогической роли: обучение навыкам передачи опыта, предоставления конструктивной обратной связи, психологической поддержки;

– цифровые образовательные платформы и геймификация - мобильные приложения (например, «Поток Адаптация») позволяют структурировать процесс, обеспечивают доступ к информации в любой момент и превращают онбординг в интерактивный квест [5]. Цифровые треки, включающие онлайн-экскурсии, интерактивные тесты, видеоинструкции, особенно близки молодёжной аудитории и позволяют экономить время HR и руководителей;

– практико-ориентированные и активные методы обучения - тренинги (включая адаптационные, как на ЭХЗ) [1], симуляции рабочих ситуаций, разбор производственных кейсов, стажировки на тренажёрах и реальном оборудовании под контролем мастера;

– индивидуализация образовательной траектории - учёт предыдущего опыта, возраста (различия между вчерашним выпускником и опытным работником), психофизиологических особенностей новичка. Гибкий график вхождения в должность и индивидуальный план адаптации - залог успеха [6].

Успех внедрения курса зависит от чёткого распределения ролей в управлении этим образовательным процессом: HR-служба выступает архитектором и методологом, руководитель подразделения - заказчиком и контролёром, наставник - непосредственным исполнителем –педагогом [2]. Необходима интеграция курса в общую систему управления персоналом и развития карьеры на предприятии. Критически важен механизм обратной связи и оценки эффективности. Он должен быть многоуровневым:

– оперативная обратная связь: регулярные беседы новичка с наставником и руководителем; промежуточная оценка: анкетирование, тестирование знаний (особенно по ОТиПБ), выполнение контрольных практических заданий в конце первого месяца [4]; итоговая оценка: комплексный анализ по завершении испытательного срока (3 месяца) с участием HR, руководителя и наставника. Оценка должна касаться не только профессиональных успехов, но и степени интеграции в коллектив, лояльности компании.

Ключевые метрики эффективности внедрённого курса:

– снижение процента увольнений на испытательном сроке (в Danfoss этот показатель удалось снизить в 2 раза за счёт автоматизации онбординга); сокращение времени выхода на плановые показатели производительности; повышение удовлетворённости работой; снижение количества нарушений техники безопасности.

Разработка и внедрение комплексного адаптационного курса для начинающих сотрудников промышленного предприятия является актуальной задачей, находящейся на стыке педагогики, психологии труда и управления. Предложенная модель, сочетающая системное структурирование содержания, применение современных педагогических технологий (наставничество, цифровые инструменты) и чёткое управленческое сопровождение, позволяет трансформировать стихийный и стрессовый процесс вхождения в должность в управляемый образовательный проект.

Также подготовка и развитие компетенций у наставников играет важную роль в успешности реализации адаптивного курса для новых сотрудников. Наставники выполняют важные функции передачи не только знаний, но и опыта. Рассмотрим ключевые компетенции эффективного наставника [5].

Профессиональные знания, глубокое владение своей профессией, способность передавать специальные знания, умения новому сотруднику.

Коммуникабельность, навык эффективной коммуникации, умение понятно объяснить инструкции и требования, выслушивать и давать обратную связь.

Организаторские способности, способность организовывать рабочий процесс, контролировать сроки выполненных задач.

Психологическая поддержка, понимание потребностей сотрудника, создание доверительных отношений, готовность поддержать в сложных ситуациях.

Наставническая методика, владение методами педагогического сопровождения, таким как индивидуальное обучение, наблюдение, коучинг.

Инициативность и ответственность, готовность брать на себя дополнительную нагрузку и проявлять инициативу и отвечать на успехи подопечного.

Такой подход напрямую соответствует направлениям совершенствования управления образованием в современных условиях, поскольку предполагает проектирование индивидуальных образовательных траекторий для взрослых, интеграцию формального и неформального обучения, широкое использование цифровой образовательной среды.

Эффективная адаптация становится первым и ключевым этапом в системе непрерывного профессионального развития кадров промышленности, способствуя не только решению проблемы кадрового дефицита, но и построению профессиональной образовательной экосистемы на уровне отдельного предприятия.

Список использованной литературы:

1. Берба М. Адаптационный тренинг для новых сотрудников: опыт ЭХЗ [Электронный ресурс] // Up-pro.ru. - 2025. - URL: https://up-pro.ru/library/personnel_management/personnel_training/adaptacionnyj-trening-dlya-novyh-sotrudnikov/ (дата обращения: 27.01.2026).

2. Глызина Н. Программа адаптации сотрудников: как помочь новичку влиться в команду эффективно и без стресса [Электронный ресурс] // МояКоманда. - 2025. - URL: https://xn--80aalwjbieb2o.xn--p1ai/blog/stati/programma-adaptacii-sotrudnikov (дата обращения: 27.01.2026).

3. Игнатова Ю. Адаптация сотрудников на производстве - e-staff [Электронный ресурс]. - 2025. -URL: https://e-staff.ru/blog/adaptatsiya-sotrudnikov-na-proizvodstve (дата обращения: 26.01.2026).

4. Моисеева А. Секреты удачной адаптации новых сотрудников в компании [Электронный ресурс] // Unicraft. - 2025. - URL: https://www.unicraft.org/blog/2158/adaptaciya-sotrudnikov-v-kompanii/ (дата обращения: 28.01.2026).

5. Царегородцева Е.А. К вопросу о формировании цифровой компетенции у студентов в организации учебных взаимодействий для младших школьников // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. С. 192-193.

©Лукиных С.Н., 2026
©Хаматнурова Е.Н., 2026

УДК 378

Маклаков А.С. (Maklakov A.S.),
аспирант
МГТУ им. Г. И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск,

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА И ЛИЧНОСТНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СУБЪЕКТНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ

PERSONAL QUALITIES AND PERSONAL ABILITIES AS A STRUCTURAL COMPONENT OF THE SUBJECT-REFLECTIVE POSITION OF FUTURE TEACHERS IN PEDAGOGICAL DESIGN

Аннотация. Целью данной статьи является обоснование и характеристика личностного компонента субъектно-рефлексивной позиции будущего учителя в педагогическом проектировании. В результате автором сделан вывод, что в основу личностного компонента входят два комплекса: личностные качества (активность, самостоятельность, ответственность), личностные способности (самоопределение, самоорганизация, саморазвитие, саморефлексия).

Ключевые слова: личностные качества, личностные способности, субъектно-рефлексивная позиция личности будущего учителя в педагогическом проектировании, педагогическое проектирование, личностно-деятельностный подход.

Abstract. The purpose of this article is to substantiate and characterize the personal component of the subject-reflective position of the future teacher in pedagogical design. As a result, the author concludes that the basis of the personal component includes two complexes: personal qualities (activity, independence, responsibility), personal abilities (self-determination, self-organization, self-development, self-reflection).

Key words: personal qualities, personal abilities subjective-reflexive position of the personality of a future teacher, pedagogical projecting, personality-activity approach.

Проявление будущим учителем субъектно-рефлексивной позиции определяет её активность, гибкость, самостоятельность, ответственность,

инициативность, ценностно-смысловую направленность, креативность, рефлексивность в профессиональной деятельности. Ведущим видом профессионально-ориентированной деятельности в настоящем исследовании выступает педагогическое проектирование, обучение которому у студентов педагогических специальностей осуществляется в процессе вузовской подготовки, при этом критерием эффективности выполнения данной деятельности выступает сформированная у них субъектно-рефлексивная позиция. Актуальность заявленной проблемы обусловливается, с одной стороны, сложностью и многоаспектностью рассматриваемого феномена, с другой стороны – отсутствием в педагогических исследованиях конвенциональной точки зрения относительно содержания и компонентной структуры уточняющего научного понятия исследования – субъектно-рефлексивной позиции будущего учителя в педагогическом проектировании. В связи с этим возникает проблема, связанная с выявлением критериев, показателей (эмпирических индикаторов), диагностического инструментария по измерению уровня её сформированности для эффективного мониторинга у бакалавров педагогических специальностей.

В целях анализа содержания уточняющего понятия «субъектно-рефлексивная позиция будущих учителей в педагогическом проектировании» нами выбран и обоснован личностно-деятельностный подход. Приведём положения личностно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Е. В. Бондаревская) применительно к проблеме исследования: во-первых, при личностно-деятельностном подходе, как утверждает К. Э. Казарьянц, в «центре обучения находится личность, её мотивы, цели, потребности, а условием самореализации личности является деятельность, формирующая опыт и обеспечивающая личностный рост» [1, с. 121], во-вторых, согласно точки зрения А. Н. Леонтьева, «...ни одно психическое явление, проявляющееся в деятельности, не могут быть правильно поняты без учёта этой личностной преломлённости» [2]. Следовательно, личностный компонент личностно-деятельностного подхода определяет: во-первых, понимание субъектно-рефлексивной позиции личности студента педагогического направления подготовки как личностного качества-новообразования; во-вторых, специфику формирования исследуемой позиции как процесс и результат преломления внутренней и внешней составляющих позиции личности будущего учителя. Внутренняя позиция будущего педагога определяется в актах его самопознания, саморазвития, самоорганизации, смыслообразования, саморегуляции, ценностного отношения к обществу, к деятельности, к самой себе; внешняя – в системе субъектных отношений в актах взаимодействия с преподавателем, со студенческой проектной группой, а также в непосредственном личностно преломлённом выборе деятельности педагогического проектирования. Наконец, в-третьих, личностный компонент раскрывает личностно-преобразующий аспект педагогического проектирования: студент педагогического направления подготовки, выполняя

данную деятельность, решает профессионально-личностные задачи в процессе обучения, стимулирует обогащение собственного личностного опыта.

Вместе с этим личность будущего учителя, согласно положениям деятельностного компонента личностно-деятельностного подхода, рассматривается как субъект учебно-профессиональной деятельности, субъектность личности определяется в деятельности и одновременно с этим через самостоятельный выбор действий. Становится понятно, что в рамках деятельности педагогического проектирования речь идёт о выборе конкретных проектировочных действий, их исполнении, связанных со смыслоинициацией проектного замысла, его концептуализацией, конструированием проектного решения, разработкой проектного продукта, внедрением, поиском условий для дальнейшей масштабируемости и тиражируемости педагогического проекта, публичной защитой, оценкой результатов проектирования. В этом ключе студент определяется как субъект педагогического проектирования, которое выступает предметом его преобразовательной ценностно-ориентировочной деятельности. В выборе и исполнении проектировочных действий определяются личностные качества студента: познавательная самостоятельность, субъектная активность, цели, устойчивые мотивы, выражаемые, точнее говоря, проявляемые через его субъектно-рефлексивную позицию.

Обобщая вышесказанное, скажем, что содержание понятия «субъектно-рефлексивная позиция личности будущего учителя в педагогическом проектировании» в рамках личностно-деятельностного подхода представляется как результат интеграции личностно-преломлённого выбора деятельности по педагогическому проектированию и комплекса проектировочных действий, в котором проявляются его личностные качества и способности, что позволяет выделить личностный компонент в структуре исследуемого понятия. Представим авторское определение понятия «субъектно-рефлексивная позиция будущего учителя в педагогическом проектировании – это система профессиональных и личностно-психологических целей, убеждений, взглядов, мотивов обучающегося, которые позволяют ему выразить своё ценностное отношение к проектной деятельности и рассматривать её с позиций связи с окружающим его миром и результата обретения личностного смысла» [3, с. 64].

Личностный компонент в определении субъектно-рефлексивной позиции личности будущего учителя позволяет выделить комплекс личностных качеств и личностных способностей. В комплекс личностных качеств мы включаем следующие качества: активность, самостоятельность, ответственность. Комплекс личностных способностей состоит из способностей к самоопределению, самоорганизации, саморазвитию, рефлексии опыта проектирования. Данные качества и способности проявляются в ходе выполнения педагогического проектирования личностью будущего учителя в профессионально-педагогической подготовке.

Целью данной статьи является обоснование и характеристика личностных качеств и личностных способностей как составляющих личностного

компонента субъектно-рефлексивной позиции будущего учителя в педагогическом проектировании.

Для выделения комплекса личностных качеств нами было выбрано рабочее определения понятия «личностные качества», предложенное В.Д. Шадриковым: «закреплённая форма поведения, за которой стоит личностный мотив человека» [4]. В основе выполнения деятельности заложен личностный мотив, что составляет внутренний аспект субъектно-рефлексивной позиции. В свою очередь, мотив проявляется через поведение, то есть во внешнем аспекте исследуемой позиции. В этом ключе мы считаем целесообразным представить поведение как форму ценностно-смыслового, избирательного отношения к выполняемой деятельности. Педагогическое проектирование можно охарактеризовать как сложноорганизованную деятельность, успешное выполнение которой требует от студента таких личностных качеств, которые помогут ему раскрыть, проявить собственную субъектно-рефлексивную позицию. К таким личностным качествам мы отнесли: активность, самостоятельность, ответственность. Характеризуя их как комплекс, можно сказать, что они определяют субъектный потенциал студента, общую саморегуляцию, а также его готовность «включиться» в выполнение данной профессионально-ориентированной деятельности, обучиться её этапам, технологиям, методам, формам, средствам, а также готовность предъявить значимые результаты [5]. Представим характеристику личностных качеств в таблице 1.

Таблица 1 – Личностные качества в личностном компоненте субъектно-рефлексивной позиции будущего учителя в педагогическом проектировании

Качество	Характеристика
1	2
Активность в педагогическом проектировании	Личностное качество студента вуза, возникающее на протяжении всего процесса приобретения теоретических знаний и профессионального опыта в деятельности педагогического проектирования, проявляющееся в целеустремлённом, инициативном, вовлечённом отношении к данной деятельности, обеспечивающее мотивационную направленность в постановке проблемы, цели, задач образовательного проекта, уверенном выполнении конкретных проектировочных действий
Самостоятельность в педагогическом проектировании	Личностное качество студента вуза, возникающее на протяжении всего процесса накопления профессиональных знаний, навыков, умений осуществлять педагогическое проектирование, проявляющееся в проектировочных действиях, которые он совершает автономно, то есть без внешнего руководства другими лицами, характеризующее способностями ставить цели и задачи образовательного

Качество	Характеристика
	проекта по личной инициативе, находить эффективные методы, формы, средства для достижения и реализации проектных замыслов, обеспечивающее развитие его профессиональной автономии, формирование индивидуального стиля педагогического проектирования
Ответственность в педагогическом проектировании	Личностное качество студента вуза, возникающее на протяжении всего процесса педагогического проектирования, проявляющееся в понимании социальной востребованности данной педагогической деятельности, складывающееся из осознания влияния разрабатываемых педагогических проектов на развитие обучающихся, характеризующееся способностью отвечать за последствия принимаемых проектных решений, профессиональной честностью,
Ответственность в педагогическом проектировании	тщательным отбором и проверкой предлагаемого проектного решения, последовательностью в реализации плана проектирования, готовностью корректировать недостатки и открытостью в признании и коррекции собственных ошибок, возникающих на этапах планирования, программирования и оценивания результатов, обеспечивающее его саморегуляцию, самоконтроль, самокоррекцию поведения в процессе педагогического проектирования, поддержание высокой регламентации при выполнении педагогического проекта, формирование доверительных отношений со всеми участниками студенческой проектной группы

Характеризуя активность, самостоятельность, ответственность как личностные качества, входящие в личностный компонент субъектно-рефлексивной позиции, формируемой средствами педагогического проектирования, нами сделан вывод о том, что данный комплекс обеспечивает саморегуляцию студента, а также высокий уровень результатов педагогического проектирования. Развитие личностных качеств в педагогическом проектировании определяет: во-первых, способность студента к выбору стратегии реализации собственного потенциала проектировщика (самостоятельность); способность студента к выбору проектной роли, делегированию проектных ролей других участников, достижению групповой сплочённости в процессе выполнения образовательного проекта, деятельному выражению, проявленности собственных проектировочных действий на всех этапах выполнения образовательного проекта (активность), способность к самокоррекции, самооцениванию проявления субъектно-рефлексивной позиции в педагогическом проектировании (ответственность). Это позволило определить комплекс личностных способностей будущего учителя в

педагогическом проектировании: самоопределение, самоорганизация, саморазвитие, рефлексия (таблица 2).

Таблица 2 – Личностные способности в личностном компоненте субъектно-рефлексивной позиции будущего учителя в педагогическом проектировании.

Способность	Характеристика
Самоопределение в педагогическом проектировании	Способность личности студента осознанно выбирать и проявлять свою позицию, ценностно-смысловые ориентации и направления деятельности в педагогическом проектировании, возникающая на протяжении всего я
Самоопределение в педагогическом проектировании	процесса данной деятельности в результате обретени профессиональной роли, складывающаяся из умения определять собственное профессиональную позицию, соотносить наличный уровень сформированности личностных качеств с требованиями к выполнению образовательного проекта, проявляющаяся в выборе стратегии проектирования, формулировании целей и задач проектной деятельности, а также через последовательность в реализации избранной педагогической стратегии
Самоорганизация в педагогическом проектировании	Способность личности студента самостоятельно эффективно планировать, регулировать собственную проектную деятельность без внешнего управления, складывающаяся из умений правильно расставлять приоритеты, рационально распределять временные и интеллектуальные ресурсы, создавать оптимальные условия для творческой работы и поддерживать продуктивный рабочий ритм, характеризующееся соблюдением сроков, способностью доводить начатые образовательные проекты до логического завершения без внешнего контроля
Саморазвитие в педагогическом проектировании	Способность личности студента целенаправленно совершенствовать свои знания, умения и навыки в педагогическом проектировании, возникающая из внутренней потребности в профессиональном росте, совершенствовании собственных проектировочных знаний, навыков, умений, складывающаяся из умений анализировать дефициты в собственных знаниях, умениях и навыках, ставить конкретные цели по их восполнению, проявляющаяся через активный поиск новых идей и подходов в педагогическом проектировании

Продолжение таблицы 2

Способность	Характеристика
Саморефлексия в педагогическом проектировании	Способность личности студента к самоконтролю, самокоррекции, самооценке процесса и результатов педагогического проектирования, возникающая из объективного анализа собственного профессионального поведения в избранной профессиональной деятельности по педагогическому проектированию, из умений выявлять причинно-следственные связи между принятыми решениями и полученными результатами, проявляющаяся в критическом отношении к выполнению проектных задач, обсуждении своих проектных решений с преподавателями и однокурсниками, саморефлексию успехов и неудач в реализованных образовательных проектах

Итак, дальнейшее направление исследования связано с выделением, с одной стороны, комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование у студентов педагогических специальностей искомых личностных качеств и способностей, и, с другой стороны, разработки критериально-оценочного аппарата, а также диагностического инструментария, направленного на выявление уровней сформированности субъектно-рефлексивной позиции будущего учителя в педагогическом проектировании в соответствии с личностным компонентом.

Список использованной литературы:

1. Казарьянц К.Э. Личностно-деятельностный подход как важное условие эффективности процесса обучения // Национальная ассоциация ученых. 2015. №. 2-5 (7). С. 121-124.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – Москва : «АСТ-пресс», 2005. – 187 с.

3. Маклаков А.С. Формирование субъектной позиции студента вуза в проектной деятельности в рамках аксиологического подхода / А. С. Маклаков, Л. И. Савва // Преподаватель XXI век. – 2025. – № 2-1. – С. 58-75. – DOI 10.31862/2073-9613-2025-2-58-75. – EDN YUGQHG.

4. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 240 с.

5. Юревич В.А. Ответственность личности: сущность и особенности воспитания // Мир детства и образование : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2021. – С. 120-123.

© Маклаков А.С., 2026

УДК 377

Малявкина Л.Н. (Malyavkina L.N.),
канд. пед. наук, преподаватель
Павлова А.Г. (Pavlova A.G.),
руководитель практики
педагогического отделения,
ГБПОУ «МПК»,
Россия, г. Магнитогорск

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛИТЕТА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGIES IN SOLVING PROFESSIONAL PROBLEMS IN THE TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS

Аннотация: в статье раскрываются возможности практико-ориентированных технологий обучения с целью реализации задач Профессионалитета в подготовке конкурентоспособных специалистов дошкольного образования. Рассматриваются основные аспекты практико-ориентированных технологий обучения, которые позволяют обучающимся педагогически грамотно решать практические задачи в реальных условиях ДОО.

Ключевые слова: практико-ориентированная технология, Профессионалитет, компетенции, трансформация, тематические площадки

Abstract: This article explores the potential of practice-oriented teaching technologies to achieve the objectives of the Professionalism Framework for training competitive preschool education specialists. It examines the key aspects of practice-oriented teaching technologies that enable students to pedagogically competently solve practical problems in the real-life context of preschool education.

Keywords: practice-oriented technology, professionalism, competencies, transformation, thematic platforms

Национальный проект «Молодёжь и дети» является продолжением национального проекта «Образование» и ориентирует преподавателей колледжа на компетентностную подготовку технологически грамотных специалистов, в том числе и дошкольного образования, умеющих экстраполировать (переносить) профессиональные и общие компетенции, полученные в процессе обучения, в реальный образовательный процесс детского сада.

Федеральный проект в сфере среднего профессионального образования (СПО) «Профессионалитет» в ГБПОУ «МПК» направлен на увеличение количества мастерских, лабораторий, усовершенствованных программ подготовки специалистов среднего звена СПО по специальности 44.02.01

«Дошкольное образование» и специальности 44.02.04 «Специальное дошкольное образование» с учётом требований работодателей. В связи с этим, актуальность заявленной темы требует рассмотрения научно-методического аспекта и нахождения эффективных условий в решении данной проблемы.

Внедрение практико-ориентированного обучения в образовательный процесс обусловлено необходимостью поиска адекватных образовательных технологий – совокупности средств и методов обучения и развития обучающихся, позволяющих успешно реализовать эффективное развитие заявленных в стандарте компетенций.

Исследователи отмечают, что практико-ориентированный подход – это реализация определенной стратегии, активная форма организации профессиональной подготовки, предназначенная для применения в теоретическом и практическом компонентах искомой подготовки, реализующаяся с помощью насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности [2]. В отечественной психолого-педагогической литературе основополагающим является признание роли и значимости педагогических технологий, в том числе, практико-ориентированных. Так, Т.А. Дмитриенко рассматривает в практико-ориентированном обучении профессионально-ориентированные технологии, которые состоят из системы процедур взаимодействия педагогов и студентов, направленных на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования и будущей профессиональной деятельности [3, с. 25]. В теоретических исследованиях практико-ориентированное обучение предполагает развитие интегративных качеств личности обучающихся, включая ценностно-смысловые, мотивационные ориентации и отношения, систему сформированных компетенций, готовность применять их на практике при непосредственном участии социальных партнеров – работодателей. Результатом такого обучения должен быть специалист, который способен применять в профессиональной деятельности сформированные компетенции.

Практико-ориентированная технология, по мнению ученых, предоставляет собой комплекс профессиональных действий, которые на определённых этапах внедрения анализируются, чтобы определить эффективность процесса обучения в целом, выявить его слабые места и внести соответствующие корректировки в учебные планы [1]. Признаками эффективности практико-ориентированных технологий выступают:

– наличие способов, методов, приемов, шагов, которые выступают как алгоритм действий педагога;

– управляемость образовательным процессом, что включает использование разнообразия педагогических технологий;

– содержательная процедурность и ее диагностичность в формировании компетентности будущих специалистов;

– гарантированный результат на будущую профессию.

Опыт работы преподавателей кафедры дошкольных дисциплин на очередном этапе модернизации системы педагогического образования в СПО показывает, что практико-ориентированные технологии необходимо

задействовать на различных этапах учебных курсов, включая и практическую подготовку.

В практико-ориентированном образовательном процессе содержание выполняет как общие для любого педагогического процесса функции, так и специфические – является средством управления личным опытом и самообразованием обучающихся, средством реализации профессиональной функции в обучении.

Профессиональные компетенции мы определяем, как готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с поставленными профессиональными задачами, методически грамотно и самостоятельно решать задачи и проблемы, оценивать результаты своей профессиональной деятельности, то есть одним из основополагающих аспектов структуры данного понятия является активность обучающегося как субъекта образования.

Современные вызовы позволяют трансформировать (видоизменять) практико-ориентированные технологии не только при изучении теоретических основ профессиональных дисциплин, но и в процессе педагогической практики в ГБПОУ «МПК».

Нами определены следующие принципы трансформации педагогических практик с учётом задач Профессионалитета:

– практико-ориентированный, что предполагает обогащение практических навыков и умений у обучающихся;

– принцип продуктивности обучения (получение обучающимися образовательного продукта в процессе работы над содержанием тематических площадок);

– принцип образовательной рефлексии;

принцип интеграции образовательных областей в дошкольном образовании;

– деятельностный подход, направленный на формирование личности обучающегося в процессе практики;

– аксиологический подход, учитывающий важность формирования у обучающихся ценностного отношения к будущей профессии - воспитатель ДОО.

Изучение каждого профессионального модуля (ПП 01 Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья и физическое развитие детей раннего и дошкольного возраста, ПП 02 Организация различных видов деятельности детей в дошкольной образовательной организации; ПП 03 Организация процесса обучения по основным общеобразовательным программам дошкольного образования и др.) предполагает создание образовательной среды для проведения разнообразной, интересной деятельности воспитанников, содействующей их разностороннему развитию в детском саду. Обогащение образовательного пространства на учебных занятиях предполагает использование активных и интерактивных методов обучения (ИКТ, технологии интерактивного обучения, технологии контекстно-компетентностного обучения, технологии модульного обучения, технологии саморегулируемого учения и др.)

Исходя из этого, на практических занятиях в рамках вида профессиональной деятельности «Организация воспитательного процесса детей раннего и дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации» обучающиеся осваивают технологию познавательного погружения при организации и проведении тематических площадок, где учатся решать различные типы практических задач с элементами проектирования, исследования и принимать решения с учетом зоны своей компетенции (ФГОС СПО, ФГОС ДО, задачи Профессионалитета о создании РППС).

Обучающиеся с учётом задач Профессионалитета «погружаются» в творческую и исследовательскую деятельность при проектировании содержания таких тематических площадок, как:

– ребятам о зверятах;

– эксперименты проведём – причину мы всегда найдём;

– ателье моды (показ авторских работ из бросового материала);

– дружно будем мы играть – всех ребят мы будем звать (подвижные, дидактические и творческие игры);

– юные туристы;

– умники и умницы (викторины, квест-игры, проекты на разные темы);

– моя страна – моя Россия;

– моя семья и др.

Анализ реализации содержания тематических площадок на производственной практике показал наличие таких профессиональных и специальных компетенций у обучающихся как:

– умение креативно мыслить;

– умение реализовывать психолого-педагогические знания, умения, навыки;

– умение масштабировать компетенции в различных формах организации обучения;

– умение поддерживать традиции семьи, культуру России;

– способность проявлять гражданско-патриотическую позицию;

– способность демонстрировать эмоциональный интеллект, включающий сопереживание, осознанность действий, размышления [4].

Таким образом, содержательная сторона практико-ориентированных технологий была связана с внедрением тематических площадок в образовательный процесс детского сада, что привело к трансфомации не только содержания учебных занятий, но и педагогической практики в целом. Это позволило идти по линиям обогащения профессиональных и специальных компетенций, формируя ценностное отношение к педагогическому труду.

Список использованной литературы:

1. Беликов В.А., Романов П.Ю., Тучин В.М., Николаева И.С. Личностные аспекты формирования общекультурных компетенций студентов в процессе практико-ориентированного образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. № 2 (18). С. 96–101.

2. Вяткина И. В. Практико-ориентированное обучение как средство профессионализации подготовки будущих специалистов в университете / Наука и образование XXI века : сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа : Аэтерна, 2014. – 314 с.
3. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии в системе высшего педагогического образования //Сибирский педагогический журнал. 2005. №1. С. 24-37.
4. Сайфитдинова Л.Р., Лашкова Л.Л. Характеристика организационно-управленческих условий формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации процесса преемственности между детским садом и школой // Мир детства и образование: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2024. С. 105-107.

© Малявкина Л.Н., 2026
© Павлова А.Г., 2026

УДК 37.06

Меркулова А.А. (Merkulova A.A.),
студентка ФГАОУ ВО «ПНИПУ», Лысьвенский филиал
Россия, г. Лысьва

УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

CONFLICT MANAGEMENT IN THE TEACHING TEAM

Аннотация: В статье рассматривается актуальная проблема управления конфликтами в педагогическом коллективе. Рассматриваются виды конфликтов, причины и последствия для образовательного процесса. А также представлены рекомендации для профилактики и урегулировании конфликтов, проанализирован педагогический менеджмент.
Ключевые слова: конфликты, педагогический коллектив, менеджмент, образовательная организация.
Abstract: This article examines the pressing issue of conflict management in the teaching staff. It examines the types of conflicts, their causes, and their consequences for the educational process. Recommendations for conflict prevention and resolution are also presented, and pedagogical management is analyzed.
Keywords: conflicts, teaching team, management, educational organization.

В современной образовательной среде конфликты в педагогическом коллективе представляют собой достаточно распространённое явление, возникающее вследствие противоречий между участниками трудовых отношений. Актуальность настоящего исследования обусловлена несколькими ключевыми аспектами: усложнением образовательной среды, высоким уровнем

эмоционального выгорания педагогов, изменениями в кадровом составе образовательных организаций, повышением требований к качеству образования и внедрением инновационных тенденций. Эффективное управление конфликтами в педагогическом коллективе выступает значимым фактором повышения качества образования, снижения текучести кадров и укрепления престижа учительской профессии.

Конфликты между участниками образовательного процесса возникают вследствие различий в подходах, методах, позициях, интересах и ценностных установках. При конструктивном разрешении они способны выступать импульсом к совершенствованию, стимулируя поиск новых решений и оптимизацию профессиональной деятельности. В случае же отсутствия своевременного и адекватного вмешательства деструктивное развитие конфликта влечёт за собой негативные последствия: рост тревожности в коллективе, снижение эффективности педагогической деятельности, а также дестабилизацию образовательной среды, что оказывает влияние на обучающихся и их родителей. Для формирования благоприятной атмосферы, обеспечения высокого качества образовательного процесса и удовлетворённости педагогов профессиональной деятельностью необходимо стремиться к конструктивному разрешению конфликтов в педагогической среде.

В научной литературе выделяют следующие виды конфликтов в коллективе:

– по длительности протекания конфликтного инцидента: кратковременные и затяжные;

– по характеру возникновения: объективные (возникающие на основе реально существующих проблем) и субъективные (возникающие на основе конкретных проблемных ситуаций).

К числу факторов, инициирующих разногласия между коллегами, относятся:

– различия в подходах к преподаванию (индивидуальные мнения, методы обучения, требования к дисциплине, критерии оценивания), которые приводят к конфликтным ситуациям;

– неравномерное распределение учебной нагрузки — фактор, играющий значительную роль в возникновении конфликтов, поскольку различия в количестве рабочих часов вызывают обиды, непонимание и осуждение;

– личная неприязнь между коллегами, обусловленная, например, завистью, неспособностью достичь компромисса, соперничеством;

– несправедливое, с точки зрения сотрудников, распределение заработной платы, премий и поощрений, что порождает недовольство;

– расхождения в ценностных ориентациях и мировоззренческих позициях.

Согласно позиции О.В. Шаповаловой [1], неблагоприятные факторы, разрушающие социальную среду, способны спровоцировать как поверхностные

нарушения и конфликты в рабочем коллективе, так и глубокие деструктивные изменения в поведении участников трудовой деятельности. Отсутствие понимания причин спорных ситуаций может привести к прекращению полноценной коммуникации, возникновению тревожности и затяжным выяснениям отношений.

Управление конфликтами в педагогическом коллективе представляет собой совокупность действий, направленных на разрешение разногласий участников путём минимизации ущерба для педагогического состава. Основная цель управления конфликтами заключается в недопущении развития деструктивного противостояния и в стремлении разрешить спор неконфликтными методами.

Задачами управления конфликтами являются: своевременное выявление момента зарождения конфликта, понимание его причины, анализ возможных методов разрешения конфликтной ситуации, предотвращение столкновения интересов при сохранении конструктивной коммуникации между сотрудниками. Управление конфликтом включает такие функциональные компоненты, как прогнозирование, предупреждение, стимулирование, прекращение, регулирование и разрешение. Эффективное разрешение разногласий внутри педагогического коллектива выступает ключевым условием обеспечения благоприятного рабочего климата и продуктивного образовательного процесса.

Ответственность за управление конфликтами в педагогическом коллективе несёт руководитель образовательной организации. Для предотвращения конфликта руководящее лицо может использовать следующие методы:

– организация переговоров между участниками конфликта (необходимых для выявления причин противостояния, разрешения спорной ситуации, поиска общих интересов и потребностей; после обнаружения негативных факторов возможно достижение позитивного результата, позволяющего избежать дальнейшего развития конфликта);

– совершенствование системы поощрения педагогов (поскольку причиной конфликта может выступать дифференциация в оплате труда, рабочем графике и т.д.);

– чёткое разъяснение каждому педагогу его профессиональных обязанностей и ожидаемых результатов деятельности.

Руководитель способен эффективно разрешить конфликт лишь при условии обладания современными конфликтологическими компетенциями. Как отмечает Н.В. Быстрова, руководитель должен стремиться к взаимопониманию с каждым сотрудником, налаживать контакт, видеть их лучшие качества, а также быть компетентным в выборе стилей поведения для результативного разрешения конфликтов в педагогическом составе [2].

В научной литературе предлагаются следующие рекомендации для продуктивного управления конфликтами в педагогическом коллективе: формирование культуры поддержки в коллективе — создание условий для безопасного и уважительного общения, свободного выражения мыслей. По мнению Е.С. Гнедаш, конфликты в школе часто возникают вследствие

особенностей коммуникации между педагогами. Поскольку каждый коллектив обладает специфическим эмоциональным настроем (включающим чувства, интересы, проблемы и переживания педагогов), это оказывает непосредственное влияние на возникновение разногласий [3]. Педагогический состав должен проявлять внимание к мнению коллег, совместно анализировать и устранять предпосылки зарождения конфликтов.

Н.В. Фёдорова отмечает, что ключевым условием успешного управления конфликтом является анализ его причины и выбор адекватных методов регулирования. Существенную роль в преодолении конфликта играет руководитель (менеджер) [4].

Согласно точке зрения М.Г. Сергеевой, для разрешения конфликтов в образовательном учреждении средствами педагогического менеджмента высокую значимость приобретают два ключевых аспекта: возрастные особенности обучающихся и специфика межличностных конфликтов [5]. Данным факторам необходимо уделять особое внимание при работе с педагогическими противоречиями.

На основе научных публикаций, сформулируем рекомендации для продуктивного управления конфликтами в педагогическом коллективе:

1) Организационно-управленческие меры

– утвердить локальные акты (положение о медиации, этический кодекс);

– проводить регулярный мониторинг социально-психологического климата;

– обеспечить прозрачность распределения нагрузки и стимулирующих выплат;

– повышать конфликтологическую компетентность руководителей (тренинги, курсы).

2) Психолого-педагогическая поддержка

– создать службу медиации;

– внедрить программы профилактики выгорания и саморегуляции для педагогов;

– формировать корпоративную культуру уважения и открытости;

– проводить командообразующие мероприятия.

– 3) Индивидуальные навыки педагогов

– развивать навыки активного слушания и «Я-сообщений»;

– осваивать техники управления эмоциями (дыхательные паузы, переключение);

– воспринимать конфликт как точку роста, а не только угрозу.

Управление конфликтами в педагогическом коллективе занимает значимое место в образовательном менеджменте. Менеджмент обеспечивает учёт отличительных характеристик педагогического коллектива, а управление конфликтами включает профилактику, меры по урегулированию и устранению разногласий. Главная задача менеджмента в данном контексте заключается в

решении проблем таким образом, чтобы конфликт был разрешен с минимальными последствиями.

Проблема управления конфликтами в педагогическом коллективе остаётся одной из актуальных в современной образовательной среде. Действенное разрешение конфликтных процессов требует комплексного подхода, включающего выявление причин и динамики развития конфликтов, применение методик педагогического менеджмента и реализацию профилактических мер. Грамотная координация конфликтов в педагогическом коллективе представляет собой важный ресурс для развития профессионального сообщества и создания благоприятной среды для всех участников образовательных отношений.

Список использованной литературы:

1. Шаповалова О. В. Причины возникновения конфликтов в педагогическом коллективе: социологический анализ // Проблемы формирования культуры мира в образовательном пространстве Москвы: Сборник научных Статей. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2012. – С. 155-158. – EDN VJRUXJ.

2. Быстрова Н.В., Уракова Е.А., Гордеев К.С. Методы управления конфликтами в педагогическом коллективе школы // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №71-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-upravleniya-konfliktami-v-pedagogicheskom-kollektive-shkoly-1 (дата обращения: 18.03.2026).

3. Гнедаш Е. С., Михайличенко Н. А. Управление конфликтами в педагогическом коллективе образовательных учреждений // Вопросы педагогики. – 2021. – № 4-2. – С. 76-79. – EDN ZSVYAR.

4. Федорова Н. В. Особенности профилактики и разрешения конфликта в педагогическом коллективе // Социальные отношения. – 2010. – № 1(1). – С. 53-58. – EDN ZRQCBD.

5. Сергеева М. Г., Симонова Н. М. Управление конфликтными ситуациями в педагогическом коллективе как фактор создания комфортной образовательной среды // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 4. – С. 265-280. – DOI 10.24412/2304-120X-2024-11056. – EDN AMDQMK.

Меркулова А. А., 2026

УДК 376

Набиева А.В. (Nabieva A.V.),
магистрант ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВВ СФЕРЕ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS WORKING WITH GIFTED STUDENTS

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и практические аспекты построения системы непрерывного профессионального развития педагогов, работающих с одаренными детьми. Актуальность темы обусловлена особыми образовательными потребностями данной категории обучающихся, требующими от учителя специфических компетенций, которые зачастую не формируются в рамках базового педагогического образования. На основе анализа современных исследований и нормативных документов выделяются ключевые компоненты эффективной системы. Особое внимание уделяется практико-ориентированным моделям подготовки, сочетающим современные педагогические технологии с углубленной дифференциацией обучения.

Ключевые слова: одаренные дети, профессиональное развитие педагогов, повышение квалификации, педагогические компетенции, работа с одаренными обучающимися, дифференциация обучения, наставничество.

Abstract: The article discusses the theoretical and practical aspects of building a system of continuous professional development for teachers working with gifted children. The relevance of the topic is due to the special educational needs of this category of students, which require specific competencies from teachers that are often not developed within the framework of basic pedagogical education. Based on an analysis of current research and regulatory documents, the article identifies key components of an effective system. Special attention is paid to practice-oriented training models that combine modern pedagogical technologies with in-depth differentiation of learning.

Key words: gifted children, professional development of teachers, advanced training, pedagogical competencies, working with gifted students, differentiation of education, and mentoring.

Современная образовательная парадигма рассматривает одаренность не столько как фиксированную характеристику высокого интеллекта, сколько как потенциал, требующий целенаправленного развития и соответствующей средовой поддержки. Одаренные обучающиеся представляют собой разнородную группу с уникальными познавательными, эмоциональными и социальными потребностями. Они нуждаются не просто в ускорении освоения материала, а в качественно иных образовательных стратегиях, выходящих за рамки традиционных методов и направленных на развитие креативности, критического мышления и навыков решения проблем [1].

Цель данной статьи — на основе анализа современных исследований, в том числе зарубежных, и с учетом российской образовательной практики выявить ключевые компоненты и охарактеризовать направления построения системы непрерывного профессионального развития педагогов для работы с одаренными обучающимися.

На основе анализа современных исследований и нормативных документов выделяются ключевые компоненты эффективной системы: содержательный (специфика профессиональных знаний и умений), процессуальный (принципы организации программ повышения квалификации) и институциональный (роль образовательной организации и профессиональных сообществ). Рассмотрим каждый из них.

Содержательный компонент отражает специфику профессиональных компетенций педагога для работы с одаренными детьми. Работа с одаренными обучающимися предъявляет особые требования к профессиональной компетентности педагога. Эти требования выходят за рамки традиционной предметной и методической подготовки и включают ряд специфических составляющих.

Прежде всего, педагог должен обладать глубокими знаниями в области психологии одаренности. Это предполагает понимание различных видов одаренности (интеллектуальная, академическая, творческая, лидерская, психомоторная), знание возрастных особенностей проявления одаренности, а также умение распознавать потенциальную, а не только актуальную одаренность. Особого внимания требует понимание социально-эмоциональных особенностей одаренных детей: повышенной чувствительности, перфекционизма, асинхронии развития, проблем в общении со сверстниками [2]. Без учета этих особенностей образовательный процесс может нанести вред развитию ребенка.

Важнейшим компонентом профессиональной компетентности является владение стратегиями дифференцированного обучения. Как отмечает К. Томлинсон [4], дифференциация может осуществляться по четырем основным направлениям:

– дифференциация содержания (углубление, расширение, усложнение учебного материала);

– дифференциация процесса (использование различных методов и форм организации учебной деятельности);

– дифференциация продукта (вариативность способов демонстрации результатов обучения);

– дифференциация образовательной среды (создание условий для самостоятельной исследовательской и проектной деятельности).

Педагог должен уметь проектировать индивидуальные образовательные маршруты, подбирать задания повышенной сложности, организовывать исследовательскую и проектную деятельность учащихся. При этом важно не просто дать ученику больше материала, а обеспечить его качественное освоение на более высоком уровне абстракции и творческого применения.

Наконец, педагог должен быть способен к рефлексии собственной деятельности, к постоянному самообразованию и профессиональному развитию. Работа с одаренными детьми требует от учителя творческого подхода, готовности к экспериментам и способности учиться вместе с учениками.

Процессуальный компонент раскрывает принципы организации эффективных программ повышения квалификации.

Традиционная система повышения квалификации, построенная на периодическом прохождении курсов (один раз в три года), не в полной мере отвечает задачам подготовки педагогов к работе с одаренными детьми. Исследования показывают, что эффективные программы профессионального развития должны строиться на иных принципах.

Практико-ориентированный характер. Обучение должно быть направлено на решение реальных профессиональных задач, с которыми сталкиваются педагоги в своей повседневной практике. Простое информирование о методах дифференциации недостаточно; необходима демонстрация их применения в конкретных педагогических ситуациях, анализ реальных кейсов, разработка и апробация собственных дидактических материалов. Эффективными формами здесь выступают мастер-классы опытных педагогов, стажировки на базе образовательных организаций, имеющих успешный опыт работы с одаренными детьми.

Ориентация на результаты учеников. Критерием эффективности развития педагога должны выступать не только освоенные им знания и умения, но и позитивные изменения в учебных достижениях, мотивации, креативности и социально-эмоциональном благополучии одаренных школьников. Это требует разработки инструментов оценки влияния программ повышения квалификации на конечные образовательные результаты [5]. В российской практике такой подход реализуется, например, при оценке эффективности деятельности центров «Точка роста» и детских технопарков «Кванториум», где важным показателем являются успехи учащихся в конкурсах и соревнованиях.

Непрерывность и системность. Разовые семинары и вебинары могут дать лишь первоначальный импульс, но не приводят к глубинным изменениям в педагогической практике. Необходимы программы, рассчитанные на длительный период и предполагающие регулярные встречи, обсуждение возникающих трудностей, рефлексию и постепенное внедрение новых стратегий. В российской системе дополнительного профессионального образования все большее распространение получают модульные программы повышения квалификации, позволяющие педагогу выстраивать индивидуальную траекторию обучения и возвращаться к отдельным темам по мере необходимости [3].

Коллаборативный характер и наставничество. Наиболее мощным фактором профессионального развития выступает организация совместной деятельности учителей. Работа в профессиональных обучающихся сообществах, совместное планирование уроков, взаимопосещения занятий, анализ практики с более опытным коллегой-наставником позволяют преодолеть профессиональную изоляцию и трудности внедрения новшеств.

Использование современных технологий. Цифровые образовательные ресурсы и платформы открывают новые возможности для профессионального развития педагогов. Это могут быть дистанционные курсы, вебинары,

видеоконференции с коллегами из других регионов, участие в сетевых профессиональных сообществах, использование открытых образовательных ресурсов для самообразования.

Институциональный компонент демонстрирует роль образовательной организации и профессиональных сообществ в непрерывном профессиональном развитии педагогов и обеспечивает поддержку профессионального развития педагогов на всех уровнях — от школьной администрации до федеральных органов управления образованием, а также через развитие горизонтальных связей в профессиональных сообществах.

Построение системы непрерывного профессионального развития педагогов для работы с одаренными обучающимися является стратегической задачей современного российского образования. Проведенный анализ позволяет выделить три взаимосвязанных компонента такой системы:

1. Содержательный, предполагающий формирование у педагогов специфических компетенций в области психологии одаренности, методов дифференцированного обучения, организации исследовательской и проектной деятельности, а также способности к рефлексии и самообразованию.
2. Процессуальный, основанный на принципах практико-ориентированности, ориентации на результаты учеников, непрерывности, коллаборативности, наставничества и использования современных образовательных технологий в процессе повышения квалификации.
3. Институциональный, обеспечивающий поддержку профессионального развития педагогов на всех уровнях — от школьной администрации до федеральных органов управления образованием, а также через развитие горизонтальных связей в профессиональных сообществах.

В российской системе образования уже созданы определенные предпосылки для эффективной работы в этом направлении: развивается сеть специализированных центров по работе с одаренными детьми, совершенствуется система повышения квалификации, уделяется внимание развитию наставничества. Однако требуется дальнейшая системная работа по интеграции этих элементов в целостную модель непрерывного профессионального развития.

Дальнейших исследований требуют вопросы разработки валидных инструментов оценки влияния программ профессионального развития на образовательные результаты одаренных учащихся, изучение эффективности различных моделей наставничества, а также адаптация зарубежного опыта к российской образовательной практике. Тем не менее, уже сейчас очевидно, что инвестиции в непрерывное развитие педагогов являются ключевым условием реализации потенциальных возможностей одаренных детей и обеспечения высокого качества образования для этой категории обучающихся.

Список использованной литературы:

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, диагностика. — М.: МИОО, 2018. — 240 с.
2. Логинова Н.Ф. Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми: опыт и перспективы // Педагогика. — 2021. — № 5. — С. 78-85.
3. Сайфитдинова Л.Р., Лашкова Л.Л. Характеристика организационно-управленческих условий формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации процесса преемственности между детским садом и школой // Мир детства и образование: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2024. С. 105-107.
4. Томлинсон К.А. Дифференциация обучения в разноуровневом классе / Пер. с англ. — М.: Ломоносовъ, 2017. — 176 с.
5. Townend G., Jolly J.L., & Chew, A. Professional Development in Gifted Education: A Systematic Literature Review. Australian Journal of Teacher Education, 2024. 49(6). 76-104.

© Набиева А.В., 2026-02

УДК 378

Назарова Е.К. (Nazarova E.K.)
аспирант 3 курса
МГТУ им. Г.И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

BUILDING TEACHERS' COMMUNICATIVE POTENTIAL IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Аннотация. Статья посвящена обоснованию развития коммуникативного потенциала преподавателей как педагогического условия формирования готовности к созданию информационных ресурсов. Раскрываются теоретические основания условия, механизмы организации профессионального взаимодействия в гибридном сообществе практик. Показана интегративная роль данного условия в комплексе, обеспечивающая становление коммуникативного компонента готовности.

Ключевые слова: коммуникативный потенциал, профессиональное сообщество, информационные ресурсы, цифровая образовательная среда, партисипативный подход.

Abstract. The article substantiates the development of teachers' communicative potential as a pedagogical condition for building their capacity to create information resources. The theoretical foundations of this condition and mechanisms for organizing professional interaction in a hybrid community of practice are revealed.

The integrative role of this condition within the complex, ensuring the formation of the communicative component of readiness, is shown.

Keywords: communicative potential, professional community, information resources, digital educational environment, participatory approach.

Цифровая трансформация высшего образования, закрепленная в качестве приоритетного направления государственной политики, предъявляет качественно новые требования к профессиональной деятельности преподавателей российских вузов.

В стратегических документах федерального уровня, включая «Стратегию развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы», и Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования до 2030 года», подчеркивается необходимость создания гибкой и доступной цифровой образовательной среды, способной обеспечить непрерывность и высокое качество подготовки специалистов.

Однако, как справедливо отмечают исследователи, эффективность такой среды определяется не столько технической инфраструктурой, сколько готовностью самих преподавателей наполнять ее качественным содержанием – современными учебными материалами, адаптированными к цифровому формату.

Анализ научной литературы и образовательной практики свидетельствует о существовании устойчивого противоречия между потребностью вузов в высококачественных цифровых образовательных продуктах и реальным уровнем подготовленности преподавателей к их самостоятельной разработке и внедрению в учебный процесс.

Решение данной проблемы видится в создании целостного комплекса педагогических условий, целенаправленно обеспечивающих становление необходимых компетенций. В педагогической теории под условиями принято понимать продуманную совокупность взаимосвязанных элементов, сознательно конструируемых для достижения конкретных образовательных результатов. Такой подход предполагает учет как внутренних преобразований в личности преподавателя, так и организацию внешней среды, способствующей этим преобразованиям.

Нами обосновано, что одним из выделенных педагогических условий выступает: развитие коммуникативного потенциала преподавателей в процессе их активного взаимодействия внутри научно-педагогического сообщества.

Актуальность обращения к данной проблеме обусловлена тем, что в условиях цифровизации индивидуальная модель работы уступает место коллективным форматам профессиональной деятельности. Именно в пространстве профессионального диалога, обмена опытом и совместного решения проблем создаются предпосылки для появления качественно новых образовательных продуктов, а также формируются единые критерии их оценки и механизмы совершенствования. Без развития коммуникативной составляющей даже высокий уровень индивидуальной подготовленности

преподавателя может оказаться недостаточным для полноценной интеграции создаваемых ресурсов в образовательную среду и их последующего обогащения.

Теоретико-методологическим фундаментом выделенного педагогического условия выступает интеграция нескольких научных подходов, каждый из которых вносит специфический вклад в понимание механизмов развития коммуникативного потенциала преподавателей. Партисипативный подход, разрабатываемый в трудах Е.Ю. Никитиной [4] и других исследователей, задает общую концептуальную рамку, в рамках которой профессиональное сообщество рассматривается не как совокупность отдельных индивидов, а как особая среда коллективной ответственности. Данный подход акцентирует внимание на том, что подлинное развитие профессионала возможно лишь при его включении в совместную деятельность, где происходит не просто обмен информацией, а порождение новых смыслов и способов действия.

Коммуникативный подход, восходящий к философским идеям М.М. Бахтина [1] и В.С. Библера [2], позволяет углубить понимание профессионального взаимодействия, рассматривая его как диалогический процесс. В контексте нашего исследования это означает, что общение преподавателей по поводу создаваемых информационных ресурсов не сводится к простому обмену мнениями или рекомендациями. В подлинном диалоге происходит встреча различных профессиональных позиций, в ходе которой конструируются новые смыслы, вырабатываются общие критерии качества цифрового контента, формируется единое понимание целей и задач его применения в образовательном процессе. Именно в таком диалогическом взаимодействии рождаются инновационные решения, невозможные при индивидуальной работе.

Средовой подход, представленный в работах Ю.С. Мануйлова [3] и Л.И. Новиковой [5], позволяет рассматривать научно-педагогическое сообщество как особую экосистему, обладающую значительным развивающим потенциалом. Согласно данному подходу, среда не просто окружает человека, но активно влияет на его развитие, задавая определенные нормы, ценности и образцы деятельности. В условиях цифровой трансформации особую роль приобретает та среда, в которой осуществляется профессиональная коммуникация – цифровая платформа, выступающая не просто техническим средством, но активным пространством, формирующим новые модели взаимодействия и открывающим возможности, недоступные в традиционных форматах общения.

Интеграция перечисленных подходов позволяет перейти к практической реализации исследуемого педагогического условия, которая видится нам в создании гибридного профессионального сообщества практик, функционирующего на базе специально организованной цифровой платформы. Ключевая идея заключается в том, чтобы обеспечить сочетание различных форматов взаимодействия, каждый из которых решает специфические задачи развития коммуникативного потенциала. Синхронные форматы – такие как онлайн-встречи, вебинары, круглые столы и дискуссии – создают возможность

для живого профессионального диалога, непосредственного обсуждения возникающих проблем и оперативного получения обратной связи. Асинхронные форматы – работа на форумах, комментирование материалов в базе знаний, обмен опытом в тематических группах – позволяют сделать профессиональное общение непрерывным, не ограниченным жесткими временными рамками, что особенно важно с учетом высокой занятости преподавателей.

Однако принципиальным для нас является то, что взаимодействие в рамках создаваемого сообщества не должно ограничиваться дискуссиями ради дискуссий. Главный акцент делается на совместной продуктивной деятельности – коллективном создании, рецензировании, экспертизе и доработке конкретных информационных ресурсов. Именно в таком практико-ориентированном взаимодействии, когда преподаватели объединяются в проектные группы для решения реальных профессиональных задач, и происходит подлинное развитие коммуникативного потенциала. Участвуя в совместной разработке цифрового контента, преподаватели учатся формулировать и аргументировать свою позицию, учитывать альтернативные точки зрения, находить компромиссные решения, распределять ответственность за конечный результат. Все эти навыки составляют ядро коммуникативной компетентности современного педагога.

Важнейшим элементом функционирования профессионального сообщества выступает продуманная система мотивации, включающая как формальные, так и неформальные механизмы поощрения активности участников. К формальным механизмам можно отнести балльно-рейтинговые системы, отражающие вклад каждого преподавателя в развитие сообщества, сертификацию достижений, публичное признание наиболее активных участников. Однако, как показывает практика, не менее значимыми, а возможно, и более действенными оказываются механизмы неформального признания – обретение экспертного статуса среди коллег, возможность влиять на принятие решений по развитию цифровой образовательной среды вуза, удовлетворение от признания собственного вклада в общее дело. Сочетание формальных и неформальных стимулов создает устойчивую мотивационную основу для долгосрочного участия преподавателей в жизни профессионального сообщества.

Ожидаемым результатом реализации педагогического условия выступает становление полноценного коммуникативного компонента готовности преподавателей к созданию информационных ресурсов. Содержательно данный компонент проявляется в нескольких аспектах.

Во-первых, это способность преподавателя к содержательному профессиональному диалогу в цифровом пространстве – умение ясно и аргументированно излагать свои мысли, задавать вопросы, уточнять позиции собеседников, находить общий язык с представителями различных дисциплинарных областей.

Во-вторых, это готовность к совместному творчеству при разработке образовательных ресурсов – способность работать в команде, распределять

задачи, координировать усилия, нести коллективную ответственность за результат.

В-третьих, это умение адекватно воспринимать и использовать конструктивную критику, видеть в ней не угрозу собственному авторитету, а ресурс для профессионального совершенствования. И наконец, это осознанное стремление быть частью профессионального сообщества, воспринимать его как ключевой ресурс для личностного и профессионального роста, вносить собственный вклад в его развитие.

Можно сделать вывод, что развитие коммуникативного потенциала стимулирует формирование целостной готовности преподавателя к созданию информационных ресурсов, обеспечивая закономерный переход от индивидуального профессионализма к сетевым формам коллаборации [5]. Этот переход представляется нам абсолютно необходимым для устойчивого развития цифровой образовательной среды современного университета, поскольку только в условиях развитого профессионального диалога и кооперации возможно создание по-настоящему качественного, инновационного и востребованного образовательного контента. Выявленное нами педагогическое условие, будучи неразрывно связанным с двумя первыми, обеспечивает выход на новый уровень профессиональной зрелости преподавателя, соответствующий вызовам цифровой эпохи и требованиям государственной образовательной политики.

Таким образом, в статье решена задача теоретического обоснования выделенного педагогического условия – развития коммуникативного потенциала преподавателей через включение в профессиональное сообщество. Показано, что данное условие базируется на интеграции партисипативного, коммуникативного и средового подходов, а его практическая реализация предполагает создание гибридного сообщества практик на цифровой платформе. Ожидаемым результатом выступает способность преподавателя к продуктивному профессиональному диалогу, совместному творчеству и осознанному участию в развитии цифровой образовательной среды вуза.

Список использованной литературы:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. –М.: Художественная литература, 1979.–412 с.
2. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 36-41.
4. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: траектории развития // Подготовка студентов вузов к осуществлению деловой коммуникации: коллективная монография / под ред. Е.Ю. Никитиной. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. С.228-270.
5. Санникова Л.Н. Индивиуализация в образовательном процессе высшего учебного заведения: возможные варианты реализации // Мир детства и

образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. – С. 163-165

© *Назарова Е.К., 2026-02*

УДК 378.225

Наумов Ю.А. (Naumov Y.A.),
аспирант
Савва Л.И. (Savva L.I.)
д-р пед. наук, профессор
МГТУ им Г. И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

APPROACHES TO ASSESSING THE DEVELOPMENT OF THE ALL-RUSSIAN CIVIC IDENTITY OF FUTURE TEACHERS

Аннотация: в статье анализируются педагогические подходы к оценке сформированности общероссийской гражданской идентичности будущих педагогов. Исследуются методологические основы, диагностические модели и их ограничения. Обосновывается актуальность интегративного подхода, ориентированного на задачи профессиональной подготовки в системе высшего образования.

Ключевые слова: общероссийская гражданская идентичность, будущие педагоги, оценка сформированности гражданская идентичности, интегративный подход.

Abstract: the article analyzes pedagogical approaches to assessing the formation of a pan-Russian civic identity among future teachers. It examines methodological foundations, diagnostic models, and their limitations. It substantiates the relevance of an integrative approach focused on professional training tasks in the higher education system.

Keywords: all-Russian civic identity, future teachers, pedagogical diagnostics, assessment of development, pedagogical education.

Введение. В контексте современных социально-политических и культурных преобразований вопрос оценки сформированности общероссийской гражданской идентичности приобретает особую важность для системы подготовки учителей.

Будущие педагоги рассматриваются не только как носители знаний и профессиональных навыков, но и как субъекты гражданского воспитания, передающие в образовательной среде ценности гражданственности, социальной ответственности и принадлежности к российскому обществу. В связи с этим

уровень формирования всероссийской гражданской идентичности у будущих учителей является важным показателем качества их профессиональной подготовки.

Несмотря на устойчивый научный интерес к проблеме гражданской идентичности, анализ современных педагогических исследований показывает, что основное внимание уделяется вопросам ее формирования и концептуальной структуры, в то время как вопросы диагностики и оценки остаются неоднозначными. Педагогические исследования опираются на при этом различные критерии оценки сформированности общероссийской гражданской идентичности будущих педагогов: аксиологические ориентации, когнитивные представления, установки, опыт гражданской активности. Но на сегодняшний день, как показал проведенный нами анализ литературы, не существует единого, ориентированного на педагогическое образование подхода к оценке гражданской идентичности будущих учителей.

Сложность оценки общероссийской гражданской идентичности объясняется ее интегративным и многомерным характером. Наличие когнитивной, аксиологически-мотивационной и деятельностной компонентов затрудняет операционализацию этого качества в рамках изолированных диагностических процедур и повышает риск получения декларативных оценочных показателей, когда формальная самоидентификация не всегда отражает реальную направленность личности на гражданскую деятельность.

Разнообразие подходов, используемых для оценки общероссийской гражданской идентичности, которые различаются по объекту оценки, диагностической логике и степени релевантности для целей профессиональной подготовки будущих учителей, подчеркивает необходимость их систематизации и сравнительного анализа.

Цель данной статьи – проанализировать и систематизировать современные подходы к оценке степени формирования общероссийской гражданской идентичности у будущих педагогов.

Для достижения этой цели в статье предлагается решить следующие задачи:

– проанализировать теоретико-методологические основы оценки общероссийской гражданской идентичности будущих педагогов в педагогических исследованиях;

– систематизировать основные модели и подходы к оценке общероссийской гражданской идентичности;

– выявить методологический потенциал и ограничения существующих подходов;

– наметить перспективы дальнейших исследований в области оценки общероссийской гражданской идентичности будущих педагогов.

Методологические основания оценки гражданской идентичности будущих педагогов. В педагогических исследованиях гражданская идентичность рассматривается как сложное интегративное личностное образование, оценка которого осложняется многообразием научных трактовок и междисциплинарным происхождением данного феномена. Как отмечает

Л. Ф. Баширова, отсутствие единой, общепринятой интерпретации гражданской идентичности в педагогической науке во многом обусловлено тем, что первоначально данное понятие формировалось в рамках других социальных наук и лишь в последние десятилетия стало предметом систематического педагогического анализа [1, с. 218-219].

В обобщённом виде гражданская идентичность в педагогических исследованиях понимается как осознание принадлежности личности к сообществу граждан определённого государства, принятие гражданских ценностей и норм, а также готовность к реализации гражданских прав и обязанностей. При этом подчёркивается её интегративный характер, включающий когнитивные, ценностно-мотивационные и деятельностные компоненты, формирующие целостную гражданскую позицию личности [1, с. 219- 220].

Методологическим основанием педагогической диагностики гражданской идентичности выступает структурный подход, предполагающий рассмотрение данного феномена как компонентно организованного образования. В педагогической литературе наиболее распространено выделение когнитивного, ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов, что обеспечивает переход от теоретического описания гражданской идентичности к её операционализации через систему критериев, показателей и уровней сформированности [1, с. 220].

В исследованиях, ориентированных на профессиональную подготовку педагогов, структура гражданской идентичности конкретизируется с учётом профессионального контекста. Так, в работах, посвящённых аксиологическому профилю гражданской идентичности педагога, выделяются знаниевый, рефлексивный и регулятивный компоненты, отражающие осведомлённость в области гражданских ценностей, их личностное принятие и готовность к практической реализации в профессиональной деятельности [2, с.9-10]. Аналогичная логика используется и в исследованиях гражданской идентичности студентов педагогических вузов, где подчёркивается необходимость согласованного развития всех компонентов для сохранения целостности идентичности [3, с.7-8].

Вместе с тем анализ педагогической литературы выявляет ряд методологических трудностей, существенно осложняющих оценку сформированности гражданской идентичности будущих педагогов. К их числу относится понятийная неоднородность, затрудняющая сопоставимость результатов исследований и разработку универсальных диагностических инструментов [1, с.220-221]. Существенной проблемой остаётся и операционализация многомерной структуры гражданской идентичности: в ряде работ диагностика осуществляется фрагментарно, с акцентом на отдельные компоненты, что ограничивает возможности оценки идентичности как целостного образования [2, с.10].

Отдельного внимания заслуживает проблема декларативности диагностических показателей. Преобладание самоотчётных методик повышает риск социальной желательности ответов и не всегда позволяет выявить

реальную готовность личности к гражданскому действию [4, с. 366-378]. Кроме того, выраженность компонентов гражданской идентичности во многом обусловлена образовательным и социокультурным контекстом, что затрудняет применение унифицированных диагностических процедур без учёта условий профессиональной подготовки будущих педагогов [5, с. 52-54].Таким образом, методологические основы оценки общероссийской гражданской идентичности будущих учителей характеризуются опорой на структурный подход, при этом остаются нерешенными проблемы, связанные с концептуальной неоднородностью, операционализацией многомерного качества и рисками декларативности диагноза. Эти обстоятельства обусловливают необходимость разработки педагогически ориентированных и методологически обоснованных моделей оценки степени сформированности общероссийской гражданской идентичности будущих педагогов.

Подходы к оценке гражданской идентичности будущих педагогов. В отечественных исследованиях, посвящённых гражданской идентичности в сфере образования, оценка преимущественно строится на педагогически ориентированных моделях, предполагающих выявление ценностных оснований гражданской идентификации и/или диагностику структурных компонентов гражданской идентичности через систему критериев, показателей и уровней сформированности. Теоретико-методологические основания данных подходов связаны с пониманием гражданской идентичности как многомерного личностного образования и отсутствием единой трактовки понятия, что обусловливает необходимость операционализации диагностируемых параметров [1, с.46-49].

В рамках ценностно-ориентированных моделей гражданская идентичность рассматривается как производная от системы базовых личностных и социальных ценностей; в этом случае диагностика осуществляется опосредованно – через анализ ценностных ориентаций личности. В исследованиях аксиологического профиля гражданской идентичности педагога показано, что национальные, гражданские и профессионально значимые ценности выступают смысловым ядром идентичности и определяют направленность гражданского самосознания педагога [3, с. 4-6]. Аналогичные выводы представлены и в исследованиях студенческой молодёжи, где подчёркивается, что устойчивость гражданской идентичности определяется не только фактом самоотнесения к гражданской общности, но и согласованностью гражданских установок с системой ценностей личности, что обосновывает диагностическую значимость ценностных показателей [2, с. 100-103]. Вместе с тем ориентация исключительно на ценностные самоотчёты повышает риск эффекта социальной желательности и требует осторожной интерпретации результатов [4, с. 366-368].

Наиболее прикладными для задач педагогического образования являются критериально-компонентные модели, основанные на представлении о гражданской идентичности как структурированном образовании, включающем взаимосвязанные когнитивные, ценностно-мотивационные и деятельностные компоненты. В исследованиях гражданской идентичности студентов – будущих

педагогов подчёркивается, что выделение данных компонентов позволяет избежать редукции феномена к отдельным показателям и обеспечивает возможность педагогической интерпретации результатов диагностики [5, с. 54-56]. Соотнесение компонентов с показателями и уровнями формирует основу использования диагностических данных в задачах мониторинга и проектирования воспитательных практик [1, с. 50-52; 5, с. 56-58].

При этом методологически важно избегать формализации оценки, предполагая анализ согласованности компонентных проявлений и контекстов их выраженности [1, с.52-53].

Комплексные диагностические модели в педагогической логике представляют собой развитие компонентного подхода за счёт сочетания различных процедур – диагностики ценностей, опросных индикаторов гражданской идентичности и оценочных средств, фиксирующих готовность к гражданско значимым практикам. Их назначение заключается в повышении валидности выводов и снижении рисков односторонности и декларативности диагностики. Методически обоснованным при этом является учёт ограничений используемых инструментов и корректная интерпретация полученных данных, в том числе связанных с самоотчётными методиками [4, с.369-371].

Даже при использовании педагогически ориентированных моделей оценка гражданской идентичности сталкивается с рядом методических ограничений, прежде всего с риском декларативности, когда фиксируются преимущественно заявляемые установки, а не устойчивые поведенческие проявления. В обзорах методик оценки гражданской идентичности российской молодёжи подчёркивается необходимость учитывать влияние социальной желательности и контекста применения диагностических инструментов [4, с. 366-378]. Для педагогических исследований это означает, что результаты диагностики должны интерпретироваться в соотнесении с задачами профессиональной подготовки будущего педагога и образовательными практиками, в рамках которых гражданская идентичность может проявляться и развиваться [1, с. 50-53].

Заключение. Проведенный анализ показал, что оценка степени формирования общероссийской гражданской идентичности у будущих педагогов остаётся методологически сложной и недостаточно унифицированной, что объясняется вариативностью интерпретаций этого понятия и его внутренней структуры.

В российских педагогических исследованиях наиболее распространены аксиологические и критериально-компонентные модели, в рамках которых гражданская идентичность рассматривается как интегративное личностное качество, включающее когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты.

Использование этих моделей позволяет соотнести результаты диагностики с целями профессиональной подготовки будущих учителей и обеспечить их педагогическую интерпретацию. Комплексные диагностические модели расширяют возможности оценки за счет объединения различных методов и снижения риска декларативности диагностических данных, однако их

внедрение ограничивается высоким потреблением ресурсов и отсутствием единых методологических основ для интеграции результатов.

В целом, результаты исследования обосновывают разработку и внедрение интегративного, педагогически ориентированного подхода к оценке гражданской идентичности будущих учителей, сочетающего структурные критериальные и аксиологические основы и направленного на получение диагностических выводов, которые могут быть интерпретированы и использованы в образовательной практике.

Список использованной литературы

1. Баширова Л. Ф. Феномен понятия гражданской идентичности в педагогической науке // Управление образованием: Теория и практика. – 2024. – № 12-2 (93). – С. 45-54.

2. Блинова Е. Е., Попельчук Г. А. Гражданская идентичность в системе ценностей современной молодёжи // Психолого-педагогический поиск. – 2025. – № 3 (75). – С. 98-109.

3. Крупченко А. К., Халадов Х.-А. С., Медведева Т. Ю., Папуткова Г. А., Головина И. В. Ценностные ориентации как основа формирования аксиологического профиля гражданской идентичности педагога // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 1-13.

4. Попова О. В. Методы оценки гражданской идентичности российской молодежи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. – 2025. – Т. 27. – № 2. – С. 362-377.

5. Халадов Х. - А. С., Ходырев А. М., Головина И. В. Специфика гражданской идентичности студентов – будущих педагогов и отечественные практики её формирования в условиях академической мобильности // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования – 2024. – № 3 (44). – С. 52-60.

© Наумов Ю. А., 2026
© Савва Л. И., 2026

УДК 374

Олейник Е.В., (Oleinik E.V.),
зав кафедрой ППОиСР, к.п.н., доцент,
Юревич В.А. (Yurevich V.A.), магистрант,
МГТУ им. Г.И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

NETWORK INTERACTION OF GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION IN RESOLVING PROBLEMS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия педагогов общего и дополнительного образования в организации педагогической поддержки самоопределения подростков. Авторами проанализированы факторы, оказывающие влияние на искомый процесс, выявлены особенности и трудности процесса профессионального самоопределения школьников.

Ключевые слова: подростки, профессиональное самоопределение, общее и дополнительное образование, факторы самоопределения, сетевое взаимодействие.

Abstract. This article examines the interaction between general and supplementary education teachers in providing pedagogical support for adolescent self-determination. The authors analyze the factors influencing this process and identify the characteristics and challenges of schoolchildren's professional self-determination.

Key words: adolescents, professional self-determination, general and additional education, self-determination factors, network interaction.

Современный этап социально-экономического развития нашей страны приводит к необходимости подготовки профессионально компетентных и мобильных работников, способных конкурировать на рынке труда (Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.). В условиях экономических реформ наблюдается появление новых профессий, повышение требований к подготовке кадров, увеличение спроса на образовательные услуги, изменение престижа профессий, рост безработицы и т.д. В этой ситуации возрастает значение профориентационной работы в учреждениях общего и дополнительного образования, приходит понимание, что образовательные потребности личности, общества и государства должны реализовываться не отдельными образовательными учреждениями, а сетью в целом.

Исследования последних лет показывают, что около 40% молодых людей в нашей стране осуществляют выбор профессии неосознанно [4, с.8]. Недостаточная готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению заключается в следующем:

у большинства старшеклассников недостаточно развиты личностные качества, необходимые для профессионального самоопределения (способность к самопознанию и саморазвитию, ответственность, самостоятельность, самокритичность, сила воли, готовность делать выбор);

у старшеклассников практически отсутствуют знания, необходимые для профессионального самоопределения - о мире профессии, о самом себе, о потребностях рынка труда;

завышен уровень притязаний;

не сформированы мотивы выбора профессии;

отсутствует трудовая мотивация и другие.

Интересным фактом является тот момент, что процесс профессионального самоопределения происходит на протяжении всей профессиональной деятельности человека. Э.Ф. Зеер указывает на то, что профессиональное самоопределение начинается с самого раннего детства и на разных этапах претерпевает ряд изменений [1, с.109]. Самым ответственным этапом в профессиональном самоопределении является ранняя юность, когда важнейшей задачей становится выбор профессии. На основе оценки своих способностей и возможностей, престижа профессии и ее содержания, в зависимости от социально-экономической ситуации в стране девушки и юноши должны сделать окончательный выбор. Именно этот возраст отличается ростом самопознания, возрастающим интересом к собственному «Я». Молодежь стремится занять определенное место в жизни, в обществе. Этот возраст характеризуется повышенной активностью, широтой интересов, тягой к самоутверждению, становлением самосознания, осмыслением своей идентичности, переживанием экзистенциальных проблем времени, человеческого общения, поиска смысла существования. Вместе с тем, И.С. Кон указывает на особенность этого возраста, а именно: мировоззренческие установки ранней юности обычно весьма противоречивы. «Серьезные, глубокие суждения странным образом переплетаются с наивными, детскими» - пишет автор [2, с. 186]. Для современного поколения подростков свойственны такие ценности, как широта взглядов, честность, смелость в отстаивании своего мнения; менее предпочитаемыми ценностями для них являются чуткость, общественное признание, самоконтроль, аккуратность [3].

Подростковый и юношеский возраст отличаются завышенным уровнем притязаний, обучающиеся выбирают только престижные, модные профессии, часто не задумываются над своими способностями, склонностями, возможностями. В процессе самоопределения подростка важную роль играет образ собственного будущего, достаточно реалистичный и притягательный образ взрослой жизни [5]. Сегодня этот образ формируется в противоречивом поле разных представлений. От родителей подростки узнают, что взрослая жизнь — это не только «красивая жизнь», транслируемая в открытой информационной среде, но часто рутинная работа, повышенная ответственность. В результате у подростка складываются искаженные представления взрослости, что ведет к негативным явлениям: откладывается принятие важных жизненных решений, утрачиваются ценности образования и т. д.

К неправильному выбору профессии могут привести и другие причины. Психологи выделяют три основные группы ошибок: незнание мира профессии, незнание самого себя, незнание правил выбора профессии [1]. Анализируя проблемы выбора профессии, можно выделить еще одну – в настоящее время меняется местами цель и средство. Необходимо сначала выбрать специальность, а затем уже образование. Современный старшеклассник, наоборот, – выбирает сначала вуз, а уж потом задумывается о его применении.

Выбор профессии всегда нужно рассматривать дуально. С одной стороны, с точки зрения человека, учитывая его индивидуальные особенности, с другой, - с позиции профессии/специальности и тех требований, которые они предъявляют человеку. Основные требования профессии: наличие определенных знаний, умений, навыков; требования к психологическим качествам и свойствам человека; требования к здоровью человека.

Значительный вклад в успешность профессионального самоопределения школьников вносит проектная деятельность, которая осуществляется сегодня как в общем, так и в дополнительном образовании.

Проектная деятельность в условиях развития открытой образовательной среды становится для школьников значимым средством конструирования своего жизненного самоопределения и предполагает активизацию взаимодействия педагогов общего и дополнительного образования. Это взаимодействие выражается:

в определении согласованных тематик проектной деятельности;

в развитии практик организации совместных проектов в целях объединения ресурсов и организационных усилий в целях поддержки самоопределения подростков в проектной деятельности;

в реализации единой диагностической методики определения индивидуального прогресса школьника в проектной деятельности как показателя становления самоопределения;

в совместном обсуждении и анализе результатов проектной деятельности школьников;

в совместной разработке различных форматов и средств педагогической поддержки самоопределения подростков в проектной деятельности на основе проведения мастер-классов, дискуссионных площадок, воркшопов [3].

Независимо от того, кто является инициатором проекта (учреждение дополнительного образования или школа), школьники могут разрабатывать как межпредметные проекты, так и проекты предметной направленности, отражающие интересы и способности обучающихся. Результаты проектной деятельности фиксируются в портфолио ученика, отражающего целенаправленную и систематическую оценку и самооценку учебных результатов учащегося. Основная цель формирования учебного портфолио самоопределения подростка - накопление и фиксирование информации об индивидуальных достижениях учащихся. Информация для составления портфолио (монографического описания индивидуального маршрута самоопределения) выявляется в результате собеседований и наблюдений за работой школьника над проектом. Результаты портфолио обсуждаются как на совместном педагогическом совете педагогов школы и учреждения дополнительного образования, так и при собеседовании с родителями подростка.

Исследование педагогической поддержки школьников в проектной деятельности на основе изучения повседневной образовательной практики, использование методов феноменологического подхода (анализ результатов наблюдения повседневной практики, беседы, фокус-групповое обсуждение и

экспертная оценка результатов проектной деятельности подростков) вызывают в последнее время определенный интерес [3].

В работах последних лет подчеркивается, что ведущим фактором успешности достижения целей общего образования является характер отношений «учитель — ученик», который оказывает наибольшее влияние на качество образования. При этом отмечается возрастание значимости исследований отношений и институтов взросло-детской совместности, событийности, взаимодействия, что характеризует реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей.

При этом установлено, что в условиях открытости образования образовательная среда становится одним из средств педагогической поддержки. Представления о педагогической поддержке как интегральной сущностной характеристике педагогической деятельности существенно влияют на характер педагогической деятельности, активизируя субъектную позицию всех участников взаимодействия; предоставление ученикам той степени свободы, за которую он может нести ответственность в силу возрастных особенностей [5].

Одной из наиболее часто совершаемых ошибок в выборе профессии является незнание, переоценка или недооценка своих физических данных, состояния здоровья. Разные профессии предъявляют неодинаковые требования к состоянию здоровья человека. Элементы профессиональной деятельности некоторых профессий иногда способствуют развитию или обострению заболеваний. Подростки с отклонениями в состоянии здоровья ограничены в выборе профессии и считаются профессионально непригодными к тем профессиям, где обучение и работа могут усугубить имеющееся заболевание.

Таким образом, выбор профессии определяет ряд требований, игнорирование хотя бы одного из которых может привести к ошибочному выбору. Зарубежные исследования доказали, что удачно выбранная профессия повышает самоуважение и позитивное представление о самом себе, усиливает удовлетворенность жизнью.

Взаимодействие педагогов общего и дополнительного образования в процессе поддержки самоопределения обучающихся отражает особенности развития открытой среды отечественного образования, уточняет ценностные основы построения профориентационной работы в современной школе.

Список использованной литературы:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий – М.: Академический проект, 2020. – 330 с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1982. – 207с.
3. Матросова Ю. С., Суворова С. А., Тряпицына А. В. Цифровые инструменты педагогической поддержки подростков в решении проблем коммуникации и поведения // Научное мнение. 2023. № 11. С. 74– 81.
4. Смирнова Е. Е. На пути к выбору профессии - СПб.: Као, 2023. – 175 с.

5. Юревич В.А. Благополучие и жизнестойкость как условия проживания детства // Мир детства и образование: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С. 87-88.

© Олейник Е.В., 2026
© Юревич В.А., 2026

УДК 378

Орлова С.И. (Orlova S.I.),
начальник отдела
стипендиального обеспечения центра
стипендиальных и грантовых программ
Резниченко М.Г. (Reznichenko M.G.)
д.п.н., профессор кафедры социальных систем и права,
Самарский национальный исследовательский
университет имени академика С.П. Королева,
г. Самара, Россия

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ROLE OF A TEACHER IN SHAPING THE READINESS OF FUTURE SPECIALISTS TO ADAPT IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты деятельности преподавателя по формированию готовности студентов к адаптации в профессиональной среде. Представлены современные практические методы работы преподавателя по формированию готовности к адаптации будущих специалистов. Предложены рекомендации для мотивации преподавателя к эффективному формированию готовности к адаптации у обучающихся.

Ключевые слова: готовность к адаптации, преподаватель, высшее образование, профессиональная адаптация, педагогические технологии, компетенции.

Abstract: The article discusses the theoretical and practical aspects of a teacher's activities aimed at developing students' readiness for adaptation in the professional environment. It presents modern practical methods for a teacher to develop the readiness of future specialists for adaptation. The article also offers recommendations for motivating teachers to effectively develop students' readiness for adaptation.

Keywords: adaptation readiness, teacher, higher education, professional adaptation, pedagogical technologies, competencies.

Актуальность темы определяется быстрыми изменениями в профессиональной среде, требующими от выпускников гибкости, умения учиться и адаптироваться к новым условиям труда. Высшее образование должно не только передавать профильные знания, но и формировать у будущих специалистов готовность к адаптации — совокупность личностных, метапредметных и профессиональных качеств, обеспечивающих успешную интеграцию в профессиональную практику [2]. Преподаватель выступает ключевым субъектом этого процесса, поскольку он проектирует образовательную среду, выбирает методы обучения и организует рефлексивную деятельность студентов.

Преподавателю необходимо проектировать образовательную среду, способствующую развитию готовности к адаптации студентов, через свой собственный пример. Если преподаватель не имеет представления о практической составляющей профессиональной деятельности будущих специалистов, то ему будет сложно научить их этому.

Педагог А.В. Хуторской выделяет следующие группы ключевых компетенций: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования [4].

Определим группу ключевых компетенций готовности преподавателя, каждая из которых получила содержательное наполнение с учетом профессиональной деятельности преподавателя в университете:

1. Ценностно-смысловая готовность. Преподаватель осознает необходимость формирования готовности к адаптации как неотъемлемую часть своей профессиональной деятельности, признает значимость в образовательном процессе.

2. Общекультурная готовность. Преподаватель выступает «точкой опоры», демонстрируя, как сохранять профессиональную идентичность в условиях кризиса или неопределенности. Студент копирует модель поведения педагога, учась выстраивать связи в новой социальной среде. Если педагог сам постоянно учится, он формирует у студентов установку на то, что адаптация — это естественный процесс развития, а не стрессовый инцидент.

3. Учебно-познавательная готовность. Преподаватель систематически осваивает новые знания и методы формирования готовности к адаптации, изучает педагогическую литературу и нормативно-правовые документы в области адаптации, выстраивает индивидуальную траекторию профессионально-педагогического развития в области адаптации, обеспечивает планирование и анализ своей деятельности, владеет современными технологиями формирования готовности к адаптации.

4. Информационная готовность. Преподаватель способен эффективно применять цифровые ресурсы для решения задач формирования готовности к адаптации. Он разрабатывает электронные образовательные материалы с ценностно-смысловым содержанием (видеоматериалы лекционного характера, интерактивные задания), использует возможности искусственного интеллекта для поиска новых форм проведения мероприятий. Преподаватель, применяя

современные информационные технологии сбора, обработки и анализа данных, организует опросы, мониторинги и оценочное тестирование для анализа информации о результативности формирования готовности к адаптации.

5. Коммуникативная готовность. Преподаватель устанавливает и поддерживает продуктивное общение с обучающимися, коллегами и окружающими людьми, адаптирует стиль коммуникации к различным аудиториям и ситуациям. Он понимает и реагирует на эмоциональные состояния обучающихся, контролирует собственные эмоции, создает психологически комфортную и доверительную атмосферу в учебной группе, способен организовывать групповую работу по направлениям деятельности. Конфликтные ситуации разрешаются преподавателем конструктивным способом, что создает благоприятные условия для формирования готовности к адаптации.

6. Социально-трудовая готовность. Преподаватель выполняет различные социальные роли (наставник, организатор, модератор и т.д.), выстраивает взаимодействие с профессиональным сообществом и участвует в социально значимых проектах. Он обеспечивает организационно-методическое поддержку мероприятий, владеет навыками и опытом в воспитательной, профессиональной и общественной деятельности, а также осуществляет подготовку обучающихся к выполнению социальных ролей в будущей профессиональной деятельности. В рамках формирования готовности к адаптации преподаватель организует экскурсии на предприятия, в музеи науки и техники.

7. Готовность к личностному самосовершенствованию. Преподаватель осуществляет рефлексивный анализ собственной деятельности, он непрерывно совершенствует свои навыки работы в условиях трансформации образования, владеет и применяет методы эмоциональной саморегуляции, поддерживает психологическое здоровье и высокий уровень профессионализма.

Данная классификация предоставляет методологическую рамку для оценки роли преподавателя в формировании готовности к адаптации будущих специалистов, поскольку каждый из выделенных компонентов находит свое преломление в структуре искомой готовности.

Выделенные группы готовности соотносятся с компонентами готовности преподавателя к профессиональной деятельности, описанными М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [3]. Такая структура отражает взаимосвязанность личностных и профессиональных качеств, необходимых преподавателю для эффективного формирования готовности к адаптации в университете (таблица 1).

Таблица 1 – Соотношение групп компетенций и компонентов готовности

Группа компетенций	Компонент готовности
Ценностно-смысловая готовность	Мотивационно-ценностный компонент

Продолжение таблицы

Группа компетенций	Компонент готовности
Учебно-познавательная, информационная готовность, общекультурная готовность	Когнитивный компонент
Социально-трудовая, коммуникативная готовность	Операционально-деятельностный компонент
Готовность к личностному самосовершенствованию	Рефлексивный компонент

Рассмотрим каждый компонент готовности преподавателя с практической точки зрения (таблица 2).

Таблица 2 – Практическая реализация компонентов готовности

Компонент готовности	Практическое применение
Мотивационно-ценностный компонент	Диалог о «цене успеха» и кризисах с значимыми людьми в профессии, кейс с

Продолжение таблицы 2

Компонент готовности	Практическое применение
Мотивационно-ценностный компонент	этическим уклоном, дебрифинг, социально-ориентированое проектирование, семинар «личная профессиональная трансформация», имитационные игры
Когнитивный компонент	Междисциплинарные дискуссионные клубы, деловые игры, просветительские «Культурные пятиминутки», киноклуб
Операционально-деятельностный компонент	Перевернутый класс, метод «Обучение сверстников», хакатон, экскурсии на предприятия, повышение квалификации, методологические семинары
Рефлексивный компонент	Обратная связь, повышение квалификации

Рассмотрим подробнее мероприятия, необходимые для формирования компонентов готовности.

1. Диалог о «цене успеха» и кризисах. (Показать преподавателю, что адаптация — это не технический процесс, а ценностный выбор (остаться в профессии, сохранить принципы в условиях кризиса).

Кейс с этическим уклоном. (Разбор с преподавателем ситуаций, где нет однозначно правильного решения. Формирование внутренней опоры. Адаптация легче проходит у тех, кто понимает свои границы «дозволенного»).

Дебрифинг. (Анализ не результата, а процесса переживания трудностей после сложного проекта или практики. Превращение стресса адаптации в осознанный опыт).

Социально-ориентированное проектирование. (Решение реальных проблем в рамках предмета. Когда преподаватель видит пользу своей работы для других, его готовность адаптироваться к трудностям резко возрастает — появляется «ради чего»).

Семинар «личная профессиональная трансформация». (Включение в учебный план рассказов о собственных профессиональных трансформациях. Демонстрация живой модели адаптивного поведения).

Имитационные игры. (Моделирование ситуации полной неопределенности в профессии через 10–15 лет. Смещение акцента с «выучить навсегда» на «сохранить себя в переменах»).

2. Междисциплинарные дискуссионные клубы. (Преподаватель инициирует обсуждение профессиональной темы на стыке наук (например, «Этика искусственного интеллекта» для программистов или «Психология цвета» для инженеров). Показать, что узкий специалист без широкого кругозора не сможет адаптироваться к сложным запросам современного рынка.

Деловые игры. (Симуляция профессиональных ситуаций, где нужно договориться с представителями разных культур, возрастов или социальных групп. Развитие толерантности и коммуникативной гибкости — важнейших инструментов адаптации в глобальном мире).

Просветительские «Культурные пятиминутки». (Включение в структуру стандартного занятия коротких обзоров мировых новостей, трендов или классических кейсов, косвенно связанных с темой. Демонстрация личной эрудиции и привычки быть в курсе происходящего в мире).

Киноклуб. (Разбор профессиональных проблем через призму классики или современного искусства. Поиск универсальных человеческих смыслов в профессиональной деятельности).

3. Перевернутый класс. (Студенты изучают теорию дома сами, а в аудитории решают сложные задачи. Смещение ответственности за получение знаний на студента. Это имитирует реальную жизнь, где никто не будет «разжевывать» новую инструкцию).

Метод «Обучение сверстников». (Преподаватель готовит мини-лекцию или мастер-класс для группы по новой технологии, которой нет в программе. Чтобы объяснить другому, нужно самому глубоко разобраться. Это формирует привычку к непрерывному самообразованию).

Хакатон. (Короткие (1–2 дня) мероприятия по созданию прототипа продукта или решению кейса. Экстремальная адаптация познавательных способностей к дефициту времени).

Экскурсии на предприятия. Для формирования практического взгляда на профессиональную деятельность преподавателю необходимо самому посещать экскурсии, чтобы быть в курсе всех проблем и тонкостей.

Повышение квалификации. Непрерывное повышение квалификации в необходимой сфере и изучение новых цифровых методов и площадок.

Методологические семинары. Обсуждение с коллегами технологий передачи знаний обучающимся, обсуждение и апробация новых идей, развитие методологической рефлексии, коллективное обсуждение и решение возникающих проблем и вопросов.

4. Обратная связь. Применение на практике различных рефлексивных методов и средств: сравнение себя «прошлого» и «настоящего», взаимное рецензирование, «три уровня обратной связи» (чему я научился, как изменилось мое отношение, где я могу применить этот опыт), фиксация внимания не на результате, а на процессе (чтобы понять, где необходимо доработать) [1].

Повышение квалификации по психологии. Помогает адаптировать материл под разный уровень готовности обучающихся, замотивировать студентов.

Преподаватель лишь тогда может сформировать у обучающихся готовность к адаптации, когда сам прошел путь от теории к практике, изучив все «подводные камни» и тонкости реализации на собственном опыте.

Для формирования готовности к адаптации у будущих специалистов в системе высшего образования необходимо, чтобы преподаватель был ориентирован на практический опыт применения полученных студентами знаний и навыков. Чтобы преподаватель перестал быть «теоретиком в футляре» и начал транслировать живой практический опыт, одной административной директивы мало. Мотивация должна работать на трех уровнях: материальном, профессиональном и экзистенциальном. Рассмотрим конкретные рычаги воздействия:

- Стажировка. Преподаватель часто боится практики, потому что оторван от рынка. Необходимо включить в рабочую программу дисциплин организацию краткосрочных стажировок на реальных предприятиях/в компаниях. Когда педагог видит реальные проблемы предприятий, его лекции автоматически адаптируются под запрос рынка. Он начинает учить не «как в учебнике», а «как выжить в цехе».

- Изменение системы KPI. Преподаватели ориентированы на то, за что их премируют. Включить в эффективный контракт показатели, связанные с практикой: количество привлеченных практиков-экспертов на занятия, процент трудоустройства студентов по профилю, наличие совместных проектов с индустриальными партнерами и др. Практикоориентированность становится выгодной финансово и статусно.

- Смена роли: от лектора к ментору. Многих «выгоревших» теоретиков мотивирует признание их экспертности в новом качестве. Внедрение формата проектного обучения. Преподаватель становится не «говорящей головой», а руководителем реального кейса, который может быть внедрен в жизнь. Педагог

видит реальный продукт, созданный студентами, что дает мощный эмоциональный подкрепляющий эффект («я научил их делать дело»).

- Ресурсная поддержка (Снижение бюрократии). Преподаватель часто не хочет «практики», потому что это требует переписывания тонн рабочих программ. Создание методического конструктора или привлечение ассистентов, которые возьмут на себя бумажную работу по обновлению курсов под практические задачи. Благодаря этому освободится время для креатива и общения со студентами.

- Личный бренд и социальный капитал. Показать преподавателю, что практикоориентированность повышает его личную стоимость на рынке образования. Публикация кейсов, участие в профессиональных сообществах, нетворкинг с работодателями. Преподаватель понимает, что, формируя готовность к адаптации у студентов, он сам становится более адаптивным и востребованным «дорогим» специалистом.

Список использованный литературы:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для вузов. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2026. — 395 с.

2. Тюкина А.В. Содержание деятельности по формированию готовности будущих инженеров к социально-профессиональной адаптации // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №5 (97).

3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск : Изд-во БГУ, 2019. – 210 с.

4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернетжурнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля // http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm/

© Орлова С.И., 2026
© Резниченко М.Г., 2026

УДК 377.44

Подчищалова Н.С. (Podchishchalova N.S.),
магистрант ЛФ ПНИПУ,
Степанова Н.А., (Stepanova N.A.),
к.п.н., доцент кафедры ОНД ЛФ ПНИПУ,
Россия, г. Лысьва

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ В СЛУЖБАХ ЗАНЯТОСТИ НАСЕЛЕНИЯ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ORGANIZING TUTORING FOR YOUTH WORKERS IN EMPLOYMENT SERVICES

Аннотация: статья посвящена проблеме профессионального становления сотрудников центров занятости населения (ЦЗН), работающих с молодежью.

Обосновывается необходимость перехода от стихийного наставничества к научно-обоснованной педагогической системе. На основе анализа современных исследований выделены три группы педагогических условий, обеспечивающих результативность этого процесса: институционально-управленческие, процессуально-содержательные и личностно-развивающие. Предложены модель и практические рекомендации по ее внедрению в деятельность ЦЗН.

Ключевые слова: наставничество, молодежная политика, педагогические условия, профессиональная адаптация, рефлексивная практика.

Abstract: the article is devoted to the problem of professional development of employees of employment centers (EC) working with young people. The necessity of transition from spontaneous mentoring to a scientifically based pedagogical system is substantiated. Based on the analysis of modern research, three groups of pedagogical conditions have been identified that ensure the effectiveness of this process.: institutional and managerial, procedural and substantive, and personality-developing. A model and practical recommendations for its implementation in the activities of the EC are proposed.

Key words: mentoring, youth policy, pedagogical conditions, professional adaptation, reflective practice.

Современный рынок труда характеризуется высокой динамичностью, что напрямую влияет на характер деятельности специалистов служб занятости населения (СЗН). Особую сложность представляет работа с молодежью – наиболее неоднородной категорией соискателей, включающей как амбициозных выпускников, так и представителей групп риска (NEET-молодежь; лица с ограниченными возможностями здоровья; граждане, состоящие на различных видах профилактического учета). Эффективная помощь данным категориям требует от сотрудника не только знания нормативной базы, но и владения широким спектром социально-педагогических технологий: от профориентационного консультирования до психологической поддержки [3, с.58].

Параллельно с этим происходит глубокая цифровая трансформация сектора занятости. Внедрение Единой цифровой платформы в сфере занятости и трудовых отношений «Работа России», электронного документооборота и систем межведомственного взаимодействия предъявляет качественно новые требования к уровню цифровой грамотности специалистов [4 с.235]. Однако для начинающего специалиста одновременное освоение профессиональных функций, специфики молодежной аудитории и новых цифровых инструментов становится серьезным испытанием. Период вхождения в должность сопряжен с риском кризиса профессиональной идентичности и эмоционального истощения [3, с.61].

Традиционно используемый в таких случаях институт наставничества часто оказывается малоэффективным. Исследователи фиксируют ряд системных проблем: отсутствие единых стандартов и регламентов наставнической деятельности, сведение процесса к формальному инструктажу, неготовность самих наставников к выполнению педагогических функций [1,

с.117; 5, с.454]. Все это позволяет говорить о необходимости переосмысления роли наставничества и проектирования его как целостной педагогической модели. Цель настоящей работы заключается в выявлении и систематизации педагогических условий, превращающих наставничество в действенный инструмент профессионального развития специалистов по работе с молодежью в СЗН.

Анализ современных публикаций позволяет выделить устойчивый круг проблем, препятствующих реализации развивающего потенциала наставничества в органах власти и учреждениях социальной сферы.

Во-первых, это фрагментарность и бессистемность внедрения соответствующих практик. Как отмечают А.А. Саморуков и Д.Д. Ремезов, во многих ведомствах наставничество существует «по инициативе снизу» либо спускается как разовое поручение, при этом отсутствует необходимая инфраструктура: не определены критерии отбора наставников, не закреплены в должностных регламентах временные затраты на работу с подопечными, не разработаны механизмы мотивации [5, с. 454-455]. А.А. Мартышова дополняет этот тезис, указывая на отсутствие четкой увязки наставничества с системой обучения и карьерного продвижения, что делает процесс изолированным от реальных траекторий развития специалиста [1, с. 118].

Во-вторых, наблюдается серьезный дефицит педагогической компетентности у специалистов, назначаемых наставниками. Опыт в профессиональной сфере автоматически не транслируется в способность обучать другого взрослого человека. Наставник, владеющий методами андрагогики, техниками фасилитации и конструктивной обратной связи, неизбежно скатывается к директивному стилю – простой трансляции знаний, а не к современному поиску решений.

В-третьих, доминирование информационных форматов над рефлексивными. Разбор нормативных документов и типовых ошибок, безусловно важен, но он не формирует у новичка главного – способности анализировать собственную деятельность в нестандартных ситуациях. Исследования Е.Я. Матюшкиной и А.А. Кантемировой убедительно доказывают, что ключевым фактором профилактики профессионального выгорания у специалистов помогающих профессий является развитая системная рефлексия – умение видеть ситуацию со стороны, отделять свои эмоции от профессиональных задач. Отсутствие таких навыков ведет к накоплению стресса и росту эмоционального истощения [2, с. 61-62]. Следовательно, задача наставника – не просто передать опыт, но и научить подопечного этому рефлексивному отношению к работе.

Наконец, существует разрыв между обучением на рабочем месте и формальным повышением квалификации. Проблемы, с которыми сталкивается специалист в ежедневной практике, редко становятся основой для заказа на обучение в системе дополнительного профессионального обучения, а получаемые там знания часто не адаптируются под конкретные условия деятельности [1, с. 118].

Преодоление перечисленных проблем возможно лишь при переходе от разрозненных мер к созданию целостной педагогической системы, в основе которой лежит комплекс научно-обоснованных условий.

Рассмотрим *педагогические условия организации наставничества в ЦЗН*.

Интеграция выявленных теоретических положений и эмпирических данных позволяет выделить три ключевых блока педагогических условий, обеспечивающих перевод наставничества на качественно новый уровень.

1. Институционально-управленческие условия

Нормативное закрепление и ресурсное обеспечение. Эффективность невозможна без формализации статуса наставника. Требуется разработка локального акта, который четко фиксирует цели наставничества, критерии выбора наставников, их права и обязанности, а главное – нормирует время, отводимое на работу с подопечными. Как справедливо отмечают исследователи, пока наставничество существует как «общественная нагрузка» без отрыва от основного функционала, оно обречено оставаться формальностью [5, с. 456]. Оптимальным видится включение соответствующих показателей в эффективный контракт или систему ключевых показателей результативности (KPI).

Интеграция с системой непрерывного образования и цифровой повесткой. Наставничество не должно существовать изолировано. Оно призвано стать связующим звеном между теоретической подготовкой и практической деятельностью. Индивидуальный план развития молодого специалиста должен синхронизировать темы, прорабатываемые с наставником, и программы внешних курсов повышения квалификации [1, с. 118]. Кроме того, программа наставничества обязана учитывать реалии цифровой трансформации: наставник должен помогать новичку осваивать не только профессиональные технологии, но и новые цифровые сервисы, ставшие неотъемлемой частью работы СЗН [4, с. 245; 6, с. 39].

2. Процессуально-содержательные условия

Этот блок определяет, чему именно и какими методами наставник обучает своего подопечного.

Акцент на специфических компетенциях. Содержание наставничества должно быть сфокусировано на тех навыках, которые наиболее значимы для работы с молодежью, но при этом наименее развиты у начинающих специалистов. К ним относятся: технологии мотивационного интервьюирования, методы ведения сложных случаев (кейс-менеджмент), навыки групповой работы и модерации, понимание особенностей различных молодежных субкультур. Исследования М.В. Мороз показывают, что именно несформированность подобных компетенций часто становится причиной разочарования в профессии на начальном этапе [3, с.61].

Переход от трансляции к совместному действию. На смену пассивному наблюдению за работой наставника и последующему выполнению заданий по образцу должна прийти модель со-деятельности. Наиболее продуктивными форматами здесь выступают: совместное проведение консультаций (ко-консультирование) с последующим анализом, парное ведение

профориентационных мероприятий, совместное проектирование карьерных маршрутов для сложных клиентов. Такой подход позволяет не просто копировать действия, но и понимать логику принятия решений.

3. Личностно-развивающие и рефлективные условия

Данная группа условий обеспечивает перевод накопленного опыта в устойчивые профессиональные компетенции и личностные качества.

Культивирование рефлексивных практик. Регулярный анализ профессиональных ситуаций – обязательный элемент развивающего наставничества. Такими практиками могут выступать структурированные супервизии сложных случаев, ведение дневника профессиональных наблюдений и самонаблюдений. Их цель – формирование у молодого специалиста системной рефлексии, позволяющей ему самостоятельно выявлять зоны роста и конструктивно относиться к неизбежным профессиональным трудностям, снижая тем самым риск эмоционального выгорания [2, с. 61-62].

Формирование безопасной коммуникативной среды. Ключевым условием является психологический климат, в котором ошибка воспринимается как не повод для санкций, а как точка роста. наставник должен целенаправленно создавать атмосферу доверия и открытости, поощряя вопросы и сомнения подопечного.

Многокритериальная оценка результативности. Оценивать эффективность наставничества необходимо не только по формальным признакам (например, сокращение срока адаптации). Истинными критериями выступают качественные изменения: рост уверенности молодого специалиста в собственных силах (профессиональная самоэффективность), повышение качества решения им учебных и реальных кейсов [5, с.456], успешность освоения цифровых инструментов, а также уровень его удовлетворенности от процесса профессионального становления [6].

Предложенная в статье трехуровневая модель педагогических условий представляет собой попытку системного взгляда на проблему организации наставничества для специалистов по работе с молодежью в СЗН. Она позволяет перевести этот процесс из разряда вспомогательных кадровых мероприятий в разряд полноценной педагогической технологии, интегрированной в систему непрерывного профессионального образования.

Практическая реализация модели требует разработки комплекса методических материалов: типового положения о наставничестве, адаптированного на специфику СЗН; программы подготовки наставников, включающей модули по андрагогике, рефлексивным техникам и цифровым компетенциям; банка учебных кейсов, отражающих реальные ситуации работы с молодежью; диагностического инструментария для оценки динамики профессионального развития наставляемых.

Дальнейшее исследование предполагается направить на экспериментальную апробацию разработанной модели в пилотных ЦЗН для проверки ее влияния на такие показатели, как снижение текучести кадров среди начинающих специалистов, повышение качества предоставляемых услуг и рост удовлетворенности специалистов профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Мартышова А. В. Наставничество как элемент системы развития государственных служащих // Молодой ученый. – 2022. – № 4(399). – С. 116-119. – EDN GJHACV.
2. Матюшкина Е. Я., Кантемирова А. А. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 2(104). – С. 50-68. – DOI 10.17759/cpp.2019270204. – EDN VUUWZY.
3. Мороз М. В. Профессиональная идентичность будущего специалиста по работе с молодежью // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – № 2(67). – С. 55-62. – DOI 10.26456/vtpsyped/2024.2.055. – EDN BLFATP.
4. Серова А. В. Цифровизация региональной политики в области содействия занятости населения // Ежегодник трудового права. – 2024. – № 14. – С. 231-248. – DOI 10.21638/spbu32.2024.114. – EDN BPAPLN.
5. Саморуков А. А., Ремезов Д. Д. Внедрение института наставничества на государственной гражданской службе // Вестник Академии знаний. – 2023. – № 3(56). – С. 453-456. – EDN TRBAOE.
6. Санникова Л.Н. Индивиуализация в образовательном процессе высшего учебного заведения: возможные варианты реализации // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. – С. 163-165

© Подчищалова Н.С., 2026-01
© Степанова Н.А., 2026-01

УДК 377

Пустовойтова О.В., (Pustovoitova O.V.),
к.филол.н., доцент,
Харитонова А.А., (Charitonova A.A.), студентка
МГТУ им. Г.И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

РЕАЛИЗАЦИЯ МАРКЕТИНГОВОЙ СТРАТЕГИИ «ГОЛУБОГО ОКЕАНА» НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ПЕДАГОГИКА ОТЦОВСТВА»

IMPLEMENTATION OF THE BLUE OCEAN MARKETING STRATEGY USING THE EXAMPLE OF THE PEDAGOGY OF FATHERHOOD PROJECT

Аннотация: В статье представлена маркетинговая стратегия «голубого океана» на примере образовательного проекта «Педагогика отцовства». Раскрыты особенности концепции «голубого океана» и «алого океана».

Выделены преимущества и недостатки функционирования и развития образовательных организаций в условиях конкурентной среды, когда предложение превышает спрос. Сущность описанного в статье проекта заключается в возможности гармонизации детско-родительских отношений, выбора целевой аудитории, заинтересованной в решении обозначенной проблемы и перехода в рыночную нишу «голубого океана», которая позволит реализовать выбранное направление и получить конкурентные преимущества.

Abstract: This article presents a "blue ocean" marketing strategy using the example of the educational project "Pedagogy of Fatherhood." The specifics of the "blue ocean" and "red ocean" concepts are explored. The advantages and disadvantages of operating and developing educational institutions in a competitive environment, where supply exceeds demand, are highlighted. The essence of the project described in the article lies in the opportunity to harmonize parent-child relationships, select a target audience interested in solving the identified problem, and enter a "blue ocean" market niche that will enable the chosen direction to be realized and gain a competitive advantage.

Ключевые слова: маркетинговая стратегия, концепция «голубого и алого океана», проект, конкурентные преимущества, гармонизация детско-родительских отношений.

Keywords: Marketing strategy, "blue and red ocean" concept, project, competitive advantages, and harmonization of parent-child relationships.

Концепцию «красного и голубого океанов» описали ученые INSEAD (французская бизнес-школа и исследовательский институт.) Чан Ким и Рене Моборн в книге «Стратегия голубого океана». Концепция «красного океана» представляет собой жестко конкурентную среду, насыщенную другими игроками рынка одной рыночной ниши, где организации борются за внимание потребителей, действуют по установленным правилам. Потребители хорошо знакомы с товаром или услугой.

В этом рыночном «океане»:

1) предложение превышает спрос;
2) компании копируют друг друга, а не пытаются выделиться;
3) технологии обгоняют продукты, любой желающий может конкурировать с корпорацией;
4) необходимо балансировать между издержками и качеством продукта, чтобы остаться в рамках конкурентной стоимости.

К плюсам «красного океана» можно отнести:

1) уверенность в спросе и широкая база клиентов;
2) понятная польза для потребителей;
3) ясность алгоритмов и проверенные модели бизнеса.

К минусам «красного океана» можно отнести следующие:

1) высокая конкуренция, из-за которой на каждый бизнес приходится всё меньше клиентов;
2) большие затраты на привлечение и удержание клиентов, чтобы выделиться на фоне конкурентов;

3) проблемы с дифференциацией, так как многие предлагают схожие продукты или услуги;

4) снижение цен из-за переизбытка предложений на рынке и борьбы за клиентов.

Концепция «голубого океана» заключается в том, данная ниша представляет собой несформированный рынок, включающий новый продукт, услугу или целую отрасль. Компании создают уникальный спрос, собирают аудиторию с нуля.

Преимуществами «голубого океана» можно назвать следующие:

1) отсутствие конкуренции или она достаточно низкая;

2) бизнес сам определяет цену на свой продукт и выстраивает взаимодействие с клиентами;

3) фокус на создании и развитии характеристик продукта или услуги, которые раньше на рынке не предлагались.

К плюсам «голубого океана» можно отнести:

1) создание новых рынков;

2) свобода ценовой политики;

3) конкурентное преимущество за счёт уникального ценностного предложения;

4) рост и расширение за счёт свежих нестандартных решений.

К минусам «голубого океана» можно отнести следующие:

1) риск того, что новый продукт не найдёт свою аудиторию;

2) необходимость больших затрат на продвижение из-за неизвестности продукта или услуги;

3) более долгий срок выхода инновации на рынок, который приводит к задержке прибыли;

4) возможные просчёты в поиске новой ценности для потребителя и тестировании гипотез.

На сегодняшний день рынок образования представлен такими востребованными направлениями, как: робототехника, цифровые технологии, дизайн, художественно-эстетическая деятельность, которые позволяют удовлетворять индивидуальный спрос потребителей.

Однако, несмотря на широкий ассортимент дополнительных образовательных, реализуемых как частными, так и муниципальными организациями, недостаточно программ, направленных на укрепление семьи и детско-родительских отношений. Рассмотрим образовательный проект «Педагогика отцовства» как концепцию семейного образования в рамках «голубой океана».

Современная система дошкольного и дополнительного образования характеризуется феминизацией педагогической среды. По данным, опубликованным на официальном сайте Росстата, доля женщин среди педагогов дошкольного образования составляет порядка 97–98%. В дополнительном образовании ситуация схожа: мужчины-педагоги – редкое исключение.

Мальчики с раннего возраста находятся в окружении женщин (мама, бабушка, няня, воспитательница, учительница начальных классов). Такая ситуация воспитания имеет ряд негативных последствий:

1) дефицит позитивных мужских образцов для подражания;
2) отсутствие пространств, где отец выступает главным действующим лицом, а не «помощником мамы»;
3) рост тревожности у мальчиков, сложности с идентификацией;
4) отцы отстранены от воспитания, чувствуют неуверенность в общении с детьми.

Цель проекта «Педагогика отцовства»: создание пространства для совместной деятельности отцов и детей, где занятия проводят только мужчины-педагоги, обеспечив условия для укрепления детско-родительских отношений и формирования позитивных моделей мужского воспитания.

Задачи проекта:

1) сформировать команду из мужчин-педагогов (столяры, спортсмены, психологи и др.);
2) разработать и запустить 3–4 формата занятий для разных возрастов;
3) оборудовать помещение под разные зоны;
4) проинформировать целевую аудиторию о запуске;
5) создать устойчивое сообщество активных отцов.

Формат 1 «Папа и сын: Мастерская мужских дел» предназначен для мальчиков 5-10 лет и их отцов. Содержание включает столярное дело, работу с инструментами, моделирование, конструирование, походную подготовку. Ценность формата заключается в передаче практических навыков от отца к сыну, совместном создании материального результата и укреплении связи между отцом и сыном. Результатом становится готовое изделие, которое ребенок забирает домой.

Формат 2 «Папа и дочь» предназначен для девочек 5-10 лет и их отцов. Содержание включает научные опыты, совместное приготовление еды, туристические навыки, спортивные игры, разговоры о смелости, уверенности, умении постоять за себя, творчество с использованием инструментов. Ценность формата заключается в формировании у девочки образа заботливого, сильного и надежного отца, развитии уверенности и совместном преодолении трудностей.

Формат 3 «Школа осознанного отцовства» предназначен для отцов и проходит 4 раза в месяц. Занятия по воскресеньям. Ведущий – мужчина-психолог. Содержание включает темы детской психологии, возрастных кризисов, игр с детьми, способов выстраивания авторитетных отношений. Ценность формата заключается в том, что отцы, часто исключенные из родительского образования, получают знания в мужской, практико-ориентированной манере.

Дополнительный формат «Семейные выезды» проводится раз в месяц в формате походов, сплавов (летом), лыжных прогулок (зимой), соревнований «Папа и я», совместных ночевок в палатках. Цель – закрепление сообщества, создание традиций и выход за рамки формата «занятий» в свободную деятельность.

Маркетинговая стратегия реализации проекта «Педагогика отцовства»:

1. Позиционирование проекта формулируется как «единственное место в Магнитогорске, где занятия с детьми ведут только мужчины, пространство, где папа – главный герой».

2. Продвижение осуществляется через социальные сети, где публикуется контент от первого лица – педагоги-мужчины рассказывают о себе, выкладываются видео с занятий, отзывы пап.

3. Заключаются партнерские соглашения с детскими садами, школами, спортивными клубами, мужскими парикмахерскими и автомастерскими для размещения информации.

4. Активно используется сарафанное радио через программу «приведи друга» со скидками.

5. Планируются публикации в местных СМИ и городских пабликах на тему важности мужской педагогики.

Коммуникация строится на трех ключевых месседжах:

1. Для мам: «Дайте папе шанс. Мы создали пространство, где он будет уверен и успешен. А у вас появятся 2–4 часа свободного времени в выходной».

2. Для пап: «Здесь не нужно быть идеальным. Нужно просто быть. Мы покажем, как забить гвоздь с сыном или провести опыт с дочкой. Это проще, чем кажется».

Анализ социального запроса и демографической ситуации (высокий уровень феминизации педагогической среды) выявил наличие неудовлетворенной потребности. Родители, особенно мамы, испытывают запрос на «мужское воспитание», а отцы – потребность в понятных и комфортных форматах взаимодействия с детьми. Существующие «игроки» рынка (школы искусств, муниципальные центры, частные детские сады) не закрывают эту нишу, что делает ее свободной.

Таким образом, можно сделать следующие выводы, что применение стратегии «голубого океана» на примере проекта «Педагогика отцовства» демонстрирует, что даже в высококонкурентной в сфере образования можно найти неосвоенные ниши. Проект создает новый рыночный сегмент, ориентированный на ценность совместного досуга отцов и детей. Реализация данной концепции позволит решить важную социальную задачу – укрепление института семьи и повышение роли отца в воспитании детей в городе Магнитогорске.

Список использованной литературы:

1. Гавва Р. В., Ложкомоева Е. Н. Проблемы применения маркетинговых технологий и инструментов в организациях высшего образования // Вестник университета. – 2021. – № 3. – С. 52-58.

2. Песина С. А., Пустовойтова О. В. Маркетинговые технологии в профессиональном образовании: перспективы внедрения и риски // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2026. – № 2. – С. 214-234.

3. Пустовойтова О. В., Ведешкина Н. А. Особенности организации педагогом ДОО семейного интерактивного квеста по безопасности жизнедеятельности // Актуальные проблемы современной науки, техники и

образования : Тезисы докладов 83-й международной научно-технической конференции. Том 3, Магнитогорск, 21–25 апреля 2025 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2025. – С. 223.

4. Пустовойтова О. В. Семья как посредник цифрового опыта ребенка дошкольного возраста // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2025. – Т. 16, № 2. – С. 64-66.

5. Цветкова М. С., Ледницкий А. В. Маркетинговые стратегии в сфере образования // Современные тенденции развития менеджмента и маркетинга : сборник научных статей, Чебоксары, 20 октября 2022 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2022. – С. 160-168.

© Пустовойтова О.В., 2026-01
©Харитонова А.А., 2026-01

УДК 373.21

Пушенко И.О. (Pushenko I.O.),
магистрант,
МГТУ им. Г.И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ

CONSTRUCTIVIST APPROACH IN EDUCATIONAL MANAGEMENT AND RESEARCH ACTIVITIES OF TEACHERS

Аннотация. В статье рассматривается конструктивистский подход как одна из ведущих методологических стратегий современного образования, управления образованием и исследовательской деятельности. На основе анализа словарных источников уточняется содержание понятий «подход» и «конструктивизм». Раскрываются исторические и психолого-педагогические предпосылки возникновения конструктивизма, его основные формы (когнитивный и социальный) и принципы организации обучения. Особое внимание уделяется трансформации роли педагога как организатора образования и специфике применения конструктивистского подхода в научном педагогическом исследовании.

Ключевые слова: конструктивизм, конструктивистский подход, методология педагогики, когнитивное развитие, социальное взаимодействие.

Abstract. The article examines the constructivist approach as one of the leading methodological strategies of modern education, educational management and research activities. Based on the analysis of dictionary sources, the content of the concepts "approach" and "constructivism" is specified. The historical and psychological and pedagogical prerequisites for the emergence of constructivism, its

main forms (cognitive and social) and principles of organizing learning are revealed. Special attention is paid to the transformation of the teacher's role as an educational organizer and the specifics of applying the constructivist approach in scientific pedagogical research.

Keywords: constructivism, constructivist approach, pedagogical methodology, cognitive development, social interaction.

Современная система образования находится в состоянии поиска методологических оснований, способных обеспечить подготовку человека к жизни в быстро меняющемся информационном обществе. Одним из таких оснований, получивших широкое признание в мировой и отечественной педагогике, является конструктивистский подход. Его актуальность обусловлена необходимостью смены традиционной парадигмы «передачи знаний» на парадигму «формирования способности учиться самостоятельно». Цель данной статьи – раскрыть сущность конструктивистского подхода и определить его теоретическое и практическое значение для решения проблем управления образованием, в частности, для организации образовательного процесса и проведения научных исследований в области педагогики.

Для понимания сущности любого методологического подхода необходимо уточнить содержание самого понятия «подход». Согласно Толковому словарю С.И. Ожегова, подход – это «совокупность приемов, способов (в воздействии на кого-что-нибудь, в изучении чего-нибудь)» [4, с.532]. В Новейшем философском словаре данное понятие трактуется как комплекс стратегий и программ, определяющих направленность познания или практики [2, с.215]. В педагогическом контексте подход представляет собой совокупность способов воздействия на обучаемого, реализуемую через дифференцированное, индивидуальное или личностно-ориентированное обучение [5, с. 67].

Понятие «конструктивизм» (от лат. constructio – построение) имеет несколько смысловых слоев. В широком культурологическом контексте оно связано с направлением в искусстве начала XX века. В контексте философии и психологии образования конструктивизм понимается как теория, согласно которой учащийся не пассивно усваивает готовые знания, а активно «конструирует» собственное понимание мира, опираясь на личный опыт и социальное взаимодействие. Современные исследователи определяют его как междисциплинарную общеметодологическую платформу, изучающую конструктивную деятельность сознания [3, с. 11].

Истоки педагогического конструктивизма восходят к трудам классиков психологии. Фундамент подхода составили:

– генетическая эпистемология Ж. Пиаже, обосновавшая когнитивный конструктивизм; культурно-историческая теория Л.С. Выготского, раскрывшая роль социума (социальный конструктивизм); когнитивная психология Д. Брунера.

Эти идеи перекликаются с концепциями педагогов-реформаторов начала XX века (Д. Дьюи, М. Монтессори, С. Френе), которые утверждали приоритет активности и опыта ребенка в обучении [5, с. 40].

В рамках конструктивистского подхода традиционно выделяют две основные формы. Когнитивный конструктивизм рассматривает обучение как динамический процесс адаптации к реальности, в ходе которого учащийся последовательно выстраивает собственные теории мира. Социальный конструктивизм акцентирует внимание на том, что познание невозможно вне социального контекста, а смыслы формируются в процессе сотрудничества и диалога.

Обобщая работы современных теоретиков, можно сформулировать ключевые принципы конструктивистского обучения.

Во-первых, знание конструируется, а не усваивается пассивно: новое знание надстраивается на фундаменте предшествующего опыта.

Во-вторых, обучение носит деятельностный характер и требует мотивации.

В-третьих, обучение – это социальная деятельность, эффективность которой повышается в процессе полемики и взаимообучения.

В-четвертых, обучение индивидуально и зависит от контекста, что делает процесс и результаты уникальными для каждого ученика.

В-пятых, в ходе обучения формируется ментальная модель мира, представляющая собой субъективную интерпретацию реальности.

Реализация этих принципов на практике находит выражение в широком спектре методов и форм: проблемное обучение, учебные эксперименты, экскурсии, проектная деятельность, ролевые игры, кооперативное обучение (метод мозаики, взаимоопрос). Оценивание при данном подходе смещается от простого воспроизведения информации к оценке процесса решения проблем, приближенных к реальным жизненным контекстам.

В рамках конструктивистской парадигмы кардинально пересматривается роль педагога как организатора обучения. Из транслятора готовых истин он превращается в организатора образовательной среды. Его роль остается главной, но становится «невидимой»: педагог управляет не мыслями учащихся, а создает условия для их самостоятельного возникновения. Он помогает ученику обрести собственный опыт мысли и деятельности, не навязывая «единственно верный» путь. В результате отношения «учитель-ученик» выстраиваются как равноправное взаимодействие субъектов единой образовательной системы [1, с. 32].

Применение конструктивистского подхода в научном педагогическом исследовании также имеет свою специфику. Оно ориентирует исследователя на конструирование «порождающих» моделей, где новые свойства возникают в результате взаимодействия элементов; на изучение познавательных объектов в их естественном, реальном контексте; на усиление эвристической функции теоретического знания. Исследователь, работающий в русле конструктивизма, допускает неполное соответствие теоретических моделей изучаемому объекту и фокусируется на выявлении правил моделирования и принципов организации целого [5, с. 25].

Таким образом, теория конструктивизма дает ценные ориентиры для повышения качества образования. Она органично вписывается в современную культуру, где знания становятся общедоступными. Данная теория способна

изменить преподавательскую практику в сторону предоставления учащимся ответственности за собственное обучение. В глобальном мире, где информация доступна «кликом мышки», учитель берет на себя роль ведущего (фасилитатора), а не единственного источника знаний [3, с. 19].

В заключение отметим, что полноценная реализация идей конструктивизма требует создания определенных условий, среди которых исследователи выделяют следующие:

– развитие новой культуры преподавания, учения, управления образовательным процессом [5];

– расширение системы образовательных консультаций;

– доступность эффективного дополнительного обеспечения, учитывающего социальные и коммуникативные интересы обучающихся [2, с. 775].

Конструктивистский подход является адекватным ответом на вызовы информационного общества, направленным на формирование личности, способной к непрерывному самообразованию и ответственному действию.

Список использованной литературы:

1. Богданова В. О. Конструктивистские идеи в педагогике: от адаптации к свободе // Педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 23-38.

2. Болтаева З. З. Традиционная и конструктивистская концепции обучения с точки зрения современного образования // Молодой ученый. – 2016. – № 2 – С. 774-777.

3. Жарапова Р. С. Теория конструктивизма в современном образовании // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2014. – № 17. – С. 15-20.

4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 100000 слов, терминов и выражений : [новое издание] / под общ. ред. Л. И. Скворцова. - 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и образование, 2015. – 1375 с.

5. Юревич С.Н., Утегенова Г.М., Бокаева М.М. Подходы к оценке процессов развития образовательной организации // Мир детства и образование: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С. 129-130.

© Пушенко И.О., 2026

УДК 373.21

Семенова Л.М. (Semenova L.M.),
методист МБУ ДПО Учебно-методический образовательный центр ГОЩ, Городской округ Щёлково, Московская область
Юревич С.Н. (Yurevich S.N.), к. пед. н., доцент,
МГТУ им. Г.И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОО

TECHNOLOGY OF MANAGEMENT SUPPORT FOR THE FORMATION OF A SUSTAINABLE DEVELOPMENT CULTURE AMONG PRESCHOOL EDUCATION TEACHER

Аннотация: В статье рассматривается технология управленческого сопровождения формирования культуры устойчивого развития у педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО). Автором подчёркивается, что ключевым фактором инновационного развития выступает не столько внешнее стимулирование, сколько внутренняя культура устойчивого развития педагога, интегрирующая личностные смыслы, ценности и профессиональные компетенции. Описан комплекс организационно-педагогических условий, необходимых для интеграции принципов устойчивого развития в образовательный процесс, включая мотивационное, когнитивное и деятельностно-практическое направления.

Ключевые слова: культура устойчивого развития, педагог, дошкольное образование, инновационная деятельность, управленческое сопровождение; организационно-педагогические условия.

Abstract. The article discusses the technology of managerial support for the formation of a culture of sustainable development (CSD) among teachers of preschool educational organizations (PEO). The author emphasizes that the key factor in innovative development is not so much external stimulation, but the internal culture of sustainable development of the teacher, which integrates personal meanings, values, and professional competencies. The article describes a set of organizational and pedagogical conditions necessary for integrating the principles of sustainable development into the educational process, including motivational, cognitive, and practical aspects.

Keywords*:* sustainable development, preschool education teacher, innovative activities; management support; organizational and pedagogical conditions.

Современная реальность требует от каждого педагога умения адаптироваться к постоянно меняющимся условиям и активно внедрять идеи устойчивого развития в свою работу. Это подразумевает переход на инновационный режим ведения профессиональной деятельности. Важная роль здесь отводится инновационной деятельности, как важному элементу непрерывного профессионального роста будущих педагогов, которые должны интегрироваться в инновационную среду, учитывая специфику и тенденции регионального образовательного пространства. Также не менее важна работа методических служб, которые сопровождают инновационную деятельность.

Инновационная деятельность является важным направлением современного дошкольного образования, направленным на повышение качества воспитания и обучения детей младшего возраста. Она предполагает введение новшеств, экспериментальных форм и методов работы, направленных на улучшение условий жизни ребенка в детском саду, стимулирование его познавательной активности, формирование основ личностного развития.

Важно отметить, что понятие «инновация» применительно к дошкольному образованию включает три основных компонента:

1. Новаторство - первый этап любого инновационного проекта, связанный с разработкой новой идеи, методики или технологии, способствующих улучшению образовательной среды.

2. Экспериментальная проверка - второй компонент, который представляет собой экспериментальное подтверждение эффективности предлагаемого нововведения путём тестирования на практике.

3. Масштабирование и распространение - третья составляющая инновационного процесса. Масштабирование успешных решений и их дальнейшее использование в повседневной работе детских садов, адаптация к местным условиям и расширение зоны охвата [5].

Таким образом, инновационная деятельность должна рассматриваться как целостный цикл действий, начинающийся с зарождения оригинальной идеи и заканчивающийся её широким распространением.

В соответствии с концепцией развивающей среды Н.А. Рыжовой [3], развивающая среда дошкольного учреждения трансформируется в соответствии с инновационными подходами: создаются центры активности, уголки экспериментирования, мультимедийные зоны, что позволяет детям проявлять исследовательскую активность и развивать познавательные способности.

В современных социокультурных условиях инновация представляет собой организационную форму связи между принципиально новыми образами, проектируемыми и реализуемыми на экспериментальной площадке и традиционными образовательными практиками [1].

Несмотря на очевидные преимущества инновационной деятельности, существует целый ряд трудностей и препятствий, затрудняющих её эффективное осуществление. Это и недостаточная подготовленность персонала, ведь нередко педагоги испытывают сложности в освоении новых методов и технологий, поскольку система переподготовки недостаточно эффективно решает проблему обновления профессиональных знаний. Отсутствие материально-технических ресурсов и ограниченный бюджет, нехватка оборудования и материалов мешают проведению качественных экспериментов и полноценному использованию новейших достижений науки и техники. Недоверие родителей также представляет собой очень весомое препятствие. Некоторые родители негативно воспринимают любые изменения в привычном порядке вещей, считая их ненужными или опасными. Необходимость разъяснять родителям цели и смысла инноваций существенно усложняет процесс их реализации. Ограниченная нормативно-правовая база, недостаточное правовое регулирование вопросов поддержки инноваций снижает мотивацию руководителей учреждений вводить новшества, боясь возможных рисков и последствий.

Оценивание итогов инновационной деятельности также часто вызывает сомнения относительно объективности критериев оценки и достоверности полученных выводов.

Эти факторы значительно замедляют темпы распространения инноваций и снижают эффективность проводимых реформ. Чтобы преодолеть существующие барьеры и повысить эффективность инновационной деятельности, можно рекомендовать следующие решения:
Повышение квалификации педагогов, организация курсов повышения квалификации, семинаров, мастер-классов, тренингов позволит сотрудникам овладеть современными технологиями и методами работы. Создание благоприятных условий: необходимо обеспечить достаточное финансирование и материальную базу для внедрения инновационных разработок. Важно вовлекать родителей и общественность в обсуждение перспективных направлений развития детского сада, создавать родительские советы и экспертные группы.

Выполнение указанных рекомендаций повысит вероятность успеха внедрения инноваций и улучшит общий уровень дошкольного образования. Но не только внешние факторы способны помочь во внедрении инноваций. Самыми действенным факторами являются внутренние и одним из наиболее важных выступает культура устойчивого развития педагога. Она обусловливается инновационной направленностью педагога, интегрирующей систему личностных смыслов, ценностных ориентаций, мотивов и потребностей, которые регулируют поведение педагога в профессиональной деятельности, побуждая его придерживаться ценностей устойчивого развития: открытости миру, непрерывному развитию. Это также способности педагога (критическое мышление, гибкость, неординарность и самостоятельность мышления, развитое чувство нового, способность к видению проблемы и путей ее решения, импровизация, умение менять тактику действия в соответствии с изменившейся ситуацией, легкость генерирования идей и др.).

Другими словами, педагог с высоким уровнем сформированности культуры устойчивого развития под влиянием потребностей творчески действует. Создавая новое, он создает самого себя, развивая и совершенствуя свои умения, способности. Поэтому в нашем исследовании ведущим фактором инновационного развития выступают не внешние факторы, а культура устойчивого развития педагога [3].

Формирование культуры устойчивого развития у педагогов требует создания определенных организационно-педагогических условий, которые, с одной стороны, способствуют интеграции принципов устойчивого развития в образовательный процесс, с другой, - реализуются в рамках образовательной технологии. Одним из ключевых аспектов является обеспечение качественного образования, что отражено в 17 целях устойчивого развития, утвержденных ООН в 2015 году [2]. Это подчеркивает необходимость включения в образовательную практику подходов, направленных на развитие социальной ответственности и инновационных методов обучения.

Эффективное управление процессом формирования культуры устойчивого развития у педагогов обеспечивается созданием комплексной системы, включающей стратегическое планирование, мониторинг, оценку и обратную связь. Такой подход гарантирует последовательное продвижение целей

устойчивого развития и долгосрочное сохранение позитивных изменений в сознании и практике педагогов.

Разработка комплекса условий является необходимым, но недостаточным этапом. Ключевое значение имеет процедура его внедрения в практику работы дошкольной образовательной организации. Управленческое сопровождение в данном контексте приобретает характер технологического процесса, разворачивающегося в определенной логике: от диагностики к внедрению, а затем к анализу результатов и масштабированию успешных практик.

Представим этот процесс в виде последовательности шагов (этапов), каждый из которых решает конкретную управленческую задачу. Важнейшим элементом на начальном и заключительном этапах выступает диагностика педагогов, позволяющая получить объективные данные об исходном уровне сформированности культуры устойчивого развития и динамике изменений.

Диагностический этап (подготовительный) ставит целью определение исходного уровня сформированности культуры устойчивого развития у педагогов, выявление дефицитов, ресурсов и зон ближайшего развития.

Первым шагом будет разработка инструментария для анкетирования. Для получения достоверных данных было необходимо разработать комплексную анкету, которая позволит оценить три ключевых компонента культуры устойчивого развития: когнитивный компонент (знания), мотивационно-ценностный компонент (отношение) и деятельностно-практический компонент (умения и навыки).

Далее нужно провести анонимное анкетирование и проанализировать результаты. Обработка данных позволяет выявить общий уровень готовности коллектива к изменениям, группу педагогов, уже обладающих высоким уровнем культуры устойчивого развития (потенциальные лидеры, наставники), группу педагогов, испытывающих дефицит знаний или мотивации, а также наиболее проблемные зоны, требующие первоочередного внимания.

Третий шаг - анализ ресурсов и планирование. На основе полученных данных администрация проводит анализ имеющихся ресурсов (методических, кадровых, материально-технических, финансовых) и разрабатывает проект (дорожную карту) внедрения комплекса условий с конкретными сроками и ответственными.

Второй этап является организационно-содержательным и ставит целью реализацию комплекса организационно-педагогических условий через конкретные мероприятия.

Сначала нужно создать мотивирующую среду. Провести установочный педагогический совет «Детский сад и устойчивое развитие: наш вклад в будущее» с акцентом на значимость темы и демонстрацией вдохновляющих примеров (из проекта «Зеленые школы», «Эко-школы»), организовать встречи с педагогами-энтузиастами, уже имеющими успешный опыт в данной сфере и сформировать проектную группу из наиболее заинтересованных педагогов.

Вторым шагом является организация системного обучения. Проведение цикла обучающих семинаров и практикумов по темам: «Цели устойчивого развития в ДОО: с чего начать?», «Технологии формирования экологической

грамотности у дошкольников», «Социальные проекты в детском саду», «Волонтерская деятельность в детском саду», «Современные подходы к инклюзивному образованию», «Работа с одаренными детьми» и пр. Дополнительно необходимо организовать курсы повышения квалификации для педагогов по данному направлению (с привлечением внешних ресурсов или внутренних тренеров) и запустить работу постоянно действующего методического семинара или дискуссионного клуба для обсуждения текущих вопросов. В заключении этого этапа нужно трансформировать среду и максимально вовлечь педагогов в деятельность.

Аналитико-корректировочный или рефлексивный этап проводится в целях эффективности проделанной работы, анализа динамики, коррекции планов и диссеминации опыта.

В начале этапа проводится повторное анкетирование педагогов с использованием того же инструментария, что и на первом этапе. Сравнение результатов позволяет объективно оценить произошедшие изменения: Вырос ли уровень знаний педагогов? Изменилось ли их отношение к проблеме? Стали ли они чаще ориентироваться на принципы устойчивого развития на практике? Ответы на эти вопросы позволят перейти к качественному анализу результатов и рефлексии. Организация круглого стола или рефлексивной сессии с педагогами позволит обсудить результаты, выявить успешные практики, определить трудности. Необходимо выслушать предложения по изменениям в работе, самооценку педагогами своего профессионального роста в данном направлении.

Заключительным шагом станет принятие управленческих решений, на основе полученных данных: корректировка программы развития ДОО и годового плана работы, разработка системы материального и нематериального стимулирования наиболее активных педагогов, организация трансляции успешного опыта на муниципальном/региональном уровне (публикации, выступления на конференциях), а также формирование задач для следующего цикла работы (переход на новый уровень сложности).

Представленный пошаговый алгоритм делает процесс формирования культуры устойчивого развития у педагогов управляемым, прозрачным и воспроизводимым. Ключевую роль в нем играют диагностические процедуры, выполняющие две важнейшие функции: на входе, они задают «точку отсчета» и позволяют точно определить направления работы, а на выходе – служат объективным измерителем эффективности всего комплекса организационно-педагогических условий и качества управленческого сопровождения.

Таким образом, устойчивое развитие является одной из ключевых концепций современности, направленной на гармоничное сочетание экономических, социальных и экологических аспектов жизнедеятельности человека. Образование, выступая социальной подсистемой, ориентировано на принципы устойчивого развития и предполагает формирование культуры устойчивого развития у всех участников образования, прежде всего, у педагогов ДОО.

Список использованной литературы

1. Корякина Н. И. Проектирование модели школы устойчивого развития // Сибирский педагогический журнал. 2014. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-modeli-shkoly-ustoychivogo-razvitiya (дата обращения: 29.01.2026). – Текст: электронный.

2. ООН. Повестка дня в области устойчивого развития до 2030 года. — Электронный ресурс. — URL: https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru (дата обращения: 29.01.2026). – Текст: электронный.

3. Рыжова Н.А. Образование для устойчивого развития: что может детский сад? // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — 2020. — №10. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-ustoychivogo-razvitiya-chto-mozhet-detskiy-sad (дата обращения: 29.01.2026). – Текст: электронный.

4. Семенова Л.М., Юревич С.Н. Культура устойчивого развития как составляющая профессионально-педагогической культуры педагога //Мир детства и образование: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С. 121-123.

5. Хавенсон Т.Е., Королева О.Д., Лукина А.А. Акторы образовательных инноваций: ценности и мотивация. — Москва : НИУ ВШЭ, 2018. — 24 с. – Текст: непосредственный.

© Семенова Л.М., 2026
© Юревич С.Н., 2026

УДК 378.018

Сошникова Т.А. (Soshnikova T.A.),
аспирант кафедры социальных систем и права
Самарский университет
Россия, г. Самара

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНЫХ ДИСЦИПЛИН К ПОСТРОЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

INNOVATIVE METHODS FOR DEVELOPING THE READINESS OF ENGINEERING TEACHERS TO BUILD AN EDUCATIONAL SPACE IN THE ADVANCED TRAINING SYSTEM

Аннотация: в статье обосновывается применение комплекса инновационных методов (сторителлинг, коучинг, кейс-метод, супервизия, искусственный интеллект, фасилитация) в четырехмодульной программе повышения квалификации для формирования поведенческого репертуара преподавателей инженерных дисциплин по построению воспитательного пространства высшей школы.

Ключевые слова: инновационные методы, воспитательное пространство, преподаватели инженерных дисциплин, повышение квалификации, поведенческий репертуар.

Abstract: This article explores the use of a combination of innovative methods (storytelling, coaching, case studies, supervision, artificial intelligence, and facilitation) in a four-module professional development program to develop a behavioral repertoire for engineering teachers to build a collaborative learning environment in higher education.

Keywords: innovative methods, collaborative learning environment, engineering teachers, professional development, behavioral repertoire.

Система высшего образования в Российской Федерации находится на этапе значительных изменений, которые затрагивают как структуру, так и содержание образовательного процесса. Данные изменения продиктованы совокупностью внешних вызовов и внутренних запросов современного общества. В основе этих изменений лежит трансформация представлений о роли и функциях преподавателя: сегодня он призван не только транслировать профессиональные знания, но и выступать активным субъектом образовательного процесса. Особую сложность реализации данной задачи вызывает у преподавателей инженерных дисциплин, которые обладают высокой компетенцией в области точных наук и испытывают затруднения в организации воспитательного пространства. Эти затруднения связаны не только с дефицитом психолого-педагогического инструментария, но и с отсутствием внутренней мотивации к совмещению обучающей и воспитательной функции. Следует принимать во внимание, что профессиональное самосознание преподавателей инженерных дисциплин формируется научно-техническим мышлением, в рамках которого доминируют установки на однозначность, точность и поиск единственно верного варианта решения. Это создает противоречие между требованиями воспитательной деятельности, которая предполагает гибкость, множественность решений и актуальным уровнем готовности преподавателя к её реализации.

Данное противоречие определяет актуальность поиска инновационных методов формирования готовности преподавателей к построению воспитательного пространства в системе повышения квалификации.

Таким образом, для преподавателей инженерных дисциплин ключевой проблемой становится необходимость формирования поведенческого репертуара, позволяющего им осознанно и эффективно выстраивать воспитательное пространство. Поведенческий репертуар в данном контексте понимается как совокупность освоенных способов действий, коммуникативных стратегий, рефлексивных практик и ценностно-ориентированных поведенческих паттернов, которые преподаватель может применять в различных воспитательных ситуациях.

Цель данной статьи заключается в обосновании применения комплекса инновационных методов формирования поведенческого репертуара, позволяющего им осознанно и эффективно выстраивать воспитательное пространство в рамках программы повышения квалификации.

Воспитательное пространство высшей школы является ключевым фактором формирования личности обучающегося, который способен к ответственной, этически выверенной и социально ориентированной профессиональной деятельности. Для того, чтобы преподаватель был способен выстраивать воспитательное пространство, необходимо сформировать у него соответствующий поведенческий репертуар, включающий не только знания, но и конкретные способы действий в воспитательных ситуациях.

Как подчеркивает педагог Н.В. Кузьмина, готовность к педагогической деятельности включает не только знания и умения, но и мотивационно-ценностную ориентацию, а также способность к реализации педагогических действий в нестандартных ситуациях [1].

Таким образом, построение воспитательного пространства зависит от готовности преподавателя инженерных дисциплин, сформированности у него комплекса знаний, навыков, умений, психологических особенностей и профессиональных позиций.

Ключевым и эффективным средством построения воспитательного пространства в высшей школе является программа повышения квалификации, которая должна быть не эпизодическим, а постоянным элементом профессиональной жизни преподавателя инженерных дисциплин, направленной на освоение им актуальных методов воспитательной деятельности. Традиционные методы программы повышения квалификации (лекции, семинары) недостаточно эффективны для формирования поведенческого репертуара, так как они не обеспечивают погружения в активную деятельность. В этой связи особую значимость приобретает поиск и обоснование инновационных методов формирования готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства. К таким методам относятся искусственный интеллект, сторителлинг, нетворкинг, кейс-метод, мозговой штурм, фасилитация, супервизия, коучинг, микрообучение и проектная деятельность.

В контексте формирования готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства инновационность выбранных методов определяется следующими критериями: позволяют решать новые педагогические задачи, возникшие в условиях цифровой трансформации; сменой поколений студентов и пересмотра роли преподавателя; предполагают переход от пассивного усвоения информации к активному конструированию знаний; переход от позиции объекта педагогического воздействия к позиции субъекта собственного профессионального развития; создают условия для осмысления преподавателями собственной профессиональной позиции, ценностных установок и способов действия.

Эффективность применения данных инновационных методов обеспечивается их интеграцией в четырёхмодульную структуру программы повышения квалификации.

Первый модуль - «Воспитание. Молодежная политика и внеучебная и воспитательная работа». Его цель заключается в формирование у преподавателей инженерных дисциплин целостно-ориентированной модели

поведения, т.е. способности осознавать и принимать воспитательную функцию как неотъемлемую часть профессиональной деятельности.

Сторителлинг и коучинг являются ключевыми инновационными методами модуля.

Сторителлинг позволяет передавать профессиональные ценности и этические нормы через призму личного опыта. Сторителлинг способствует личному усвоению ценностей, поскольку влияет не на познавательную, а на эмоционально-смысловую сферу личности. В рамках первого модуля преподаватели инженерных дисциплин делятся личными профессиональными историями, в которых успех зависел не от технических знаний, а от личных качеств (ответственность, командная работа и этическая позиция). Использование личных и профессиональных историй помогает преподавателям инженерных дисциплин развивать поведенческий репертуар, основанный на внутреннем принятии ценностей, а не на внешних требованиях.

Коучинг представляет собой форму профессионального взаимодействия, ориентированную на формирование у преподавателей инженерных дисциплин навыков самоанализа, определению профессиональных ориентиров и нахождению оптимальных способов решения педагогических задач. Данный подход способствует изменению их профессиональной позиции: преподаватели инженерных дисциплин выходят за рамки пассивного восприятия внешних воздействий и начинают выступать в качестве аналитиков и экспертов собственного опыта. У них формируется позиция не только получателя необходимой поддержки, но и готовность оказывать ее коллегам, выполняя функцию наставника для других участников программы повышения квалификации.

Следовательно, коучинг следует рассматривать не только как метод обучения, но и как механизм профессионального сопровождения, способствующий преобразованию педагогической позиции – от выполнения заданных функций к осознанному участию в построении воспитательного пространства.

По итогам первого модуля у преподавателей инженерных дисциплин формируются ценностно-ориентированные модели поведения. Это выражается не просто в понимании значимости воспитательной деятельности, но и в способности выявлять собственные профессиональные ресурсы, а также в умении формулировать конкретные задачи, связанные с реализацией воспитательной функции.

Содержание второго модуля «Особенности личностного развития современного студента» направлено на освоение преподавателями инженерных дисциплин умений распознавать индивидуально-психологические особенности обучающихся и адекватно подбирать способы взаимодействия с ними.

Ключевыми методами данного модуля выступают кейс-метод, нарративные практики и технология микрообучения.

Кейс-метод базируется на разработке и поиске вариантов разрешения специально сконструированных, либо взятых из реальной практики проблемных ситуаций. Он позволяет включить преподавателей инженерных

дисциплин в контекст актуальных педагогических вызовов. В отличие от традиционных лекционных форм, данный метод стимулирует аналитическую активность и вырабатывает умение принимать решения в условиях неполной информации.

Работа с конкретными ситуациями приводит к осознанию того, что педагогическая задача практически никогда не имеет единственно верного решения и способствует формированию умения выбирать тактику, максимально соответствующую обстоятельствам и индивидуальным характеристикам обучающихся.

Нарративные практики представляют собой способ переосмысления педагогической деятельности через обращения к личным и коллективным повествованиям. Обращение к примерам из профессионального опыта, к историям студентов способствует развитию эмпатии и пересмотру ценностных установок преподавателей инженерных дисциплин.

Микрообучение предполагает использование коротких учебных модулей, направленных на освоение конкретных компетенций. Этот формат позволяет преподавателям быстро осваивать психологические и педагогические методы и разрабатывать индивидуальную воспитательную траекторию.

Таким образом, во втором модуле преподаватели инженерных дисциплин не только приобретают знания о психологических характеристиках студентов, но и осваивают инструменты анализа педагогических ситуаций, развивают эмпатию и учатся применять эти знания в практической деятельности.

Третий модуль «Профессиональные и личностные качества преподавателя инженерных дисциплин» направлен на то, чтобы помочь преподавателям проанализировать свои профессиональные и личностные качества, выявив положительные и отрицательные аспекты их профессиональной педагогической деятельности.

Ключевыми методами здесь являются супервизия и мозговой штурм.

Супервизия рассматривается как организованное, коллегиальное обсуждение сложных педагогических ситуаций в воспитательной практике под руководством спикера. Как отмечает Е.Л. Рачевская, супервизия - это форма профессиональной поддержки, в которой эксперт помогает преподавателям понять педагогические трудности и найти пути их преодоления посредством анализа [2]. Содержание супервизии характеризуется разнообразием форматов: дискуссии, семинары, вебинары, демонстрации опыта коллег, тренинги и педагогические мастер-классы.

Мозговой штурм используется как метод коллективного поиска педагогических решений. В отличие от традиционных методов мозговой штурм в рамках рефлексивного модуля направлен не на решение технических проблем, а на выявление скрытых воспитательных аспектов учебного процесса и генерацию идей для преодоления профессиональных недостатков.

Таким образом, в рамках третьего модуля преподаватель инженерных дисциплин не просто получает обратную связь от своих профессиональных качеств, но и осваивает инструменты самостоятельного самоанализа, учится конструктивно обсуждать профессиональные трудности с коллегами, выявлять

и изменять стереотипы своего профессионального сознания, формирует установки на непрерывное саморазвитие.

Четвертый модуль «Теории и технологии построения воспитательного пространства» направлен на формирование у преподавателей практических умений по проектированию и реализации воспитательного пространства университета [3]. Ведущими методами здесь выступают искусственный интеллект, фасилитация и проектная деятельность.

Искусственный интеллект рассматривается как инструмент проектирования воспитательного контента. Нейросети используются для генерации ситуационных задач с воспитательным контекстом, создания контента на тему профессиональной этики, разработки сценариев деловых игр.

Фасилитация представляет собой организацию группового взаимодействия, при которой спикер направляет участников к самостоятельному поиску ответов, поддерживает открытую, продуктивную и безопасную среду.

Проектная деятельность выступает как эффективное педагогическое средство, позволяющее воплотить идеи в реальный личностно и профессионально значимый продукт. В рамках четвертого модуля преподаватели разрабатывают кластеры, событийные маршруты воспитательного пространства, планируют взаимодействие с другими субъектами воспитательного пространства.

Таким образом, в рамках четвертого модуля преподаватель осваивает конкретные инструменты и технологии, приобретает опыт их применения в проектной деятельности, формирует готовность к самостоятельной реализации воспитательных проектов в своей профессиональной деятельности.

Разработанная программа повышения квалификации из четырех последовательных модулей представляет собой целостный, методологически выверенный и практико-ориентированный путь формирования готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства высшей школы. Логика модулей отражает поэтапную трансформацию профессиональной позиции преподавателя - от осознания своей воспитательной миссии, к пониманию субъекта взаимодействия, от самоанализа к практическому проектированию воспитательного пространства (таблица 1).

Таблица 1 — Инновационные методы формирования готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства

Модуль 1			
Инновационный метод	Сущность метода в контексте модуля	Механизм формирования	Ожидаемый результат
Сторителлинг	Создание и анализ личных «инженерных историй», транслирующих профессиональные ценности и этические нормы через призму личного опыта	Идентификация с героями нарратива, эмоциональное присвоение ценностей, осмысление личного опыта	Принятие воспитательной функции как личностно значимой, формирование ценностного отношения к воспитанию
Нетворкинг	Организация профессионального взаимодействия с работодателями, представителями студенческого самоуправления, успешными практиками воспитательной деятельности	Социальное сравнение, идентификация с референтной группой, расширение профессионального кругозора	Осознание социальной значимости воспитательной деятельности, включение в профессиональное сообщество
Коучинг	Индивидуальная и групповая работа по постановке личных профессиональных целей в сфере воспитания, выявлению ресурсов и барьеров	Актуализация внутренних ресурсов, формирование субъектной позиции, целеполагание	Сформированность субъектной позиции, наличие индивидуального плана развития в сфере воспитания
Кейс-метод	Анализ и решение педагогических ситуаций, моделирующих реальные проблемы взаимодействия со	Интеграция теоретических знаний с практическими ситуациями, развитие аналитического	Систематизация знаний о психолого-педагогических особенностях студентов, овладение

Продолжение таблицы 1

Модуль 1			
Инновационный метод	Сущность метода в контексте модуля	Механизм формирования	Ожидаемый результат
Модуль 2			
	студентами	мышления	алгоритмами анализа ситуаций
Нарративные практики	Осмысление педагогической реальности через личные и коллективные истории, анализ студенческих историй, интерпретация результатов	Актуализация эмоционального опыта, рефлексия ценностных установок, развитие эмпатии	Понимание ценностных ориентаций студентов, развитие способности к эмпатии и пониманию
Микролёрнинг	Освоение психолого-педагогических знаний через короткие обучающие модули (5–15 минут) с возможностью выбора индивидуальной траектории	Дозированное усвоение информации, высокая степень персонализации, гибкость темпа обучения	Оперативное освоение актуальных психолого-педагогических знаний, формирование индивидуального банка методов
Супервизия	Коллегиальное обсуждение трудных случаев воспитательной практики под руководством опытного спикера с использованием различных форматов (беседа, тренинг, педагогическая мастерская) диагностики	Безопасный анализ профессиональных трудностей, получение обратной связи, осознание дефицитов и ресурсов	Развитие профессиональной рефлексии, преодоление психологических барьеров, формирование готовности к саморазвитию

Продолжение таблицы 1

Инновационный метод	Сущность метода в контексте модуля	Механизм формирования	Ожидаемый результат
Модуль 3			
Мозговой штурм	Коллективная генерация идей по решению воспитательных проблем с акцентом на выявление скрытых установок и стереотипов профессионального сознания	Выявление неосознаваемых установок, преодоление стереотипов, развитие креативного мышления	Осознание собственных профессиональных стереотипов, расширение репертуара педагогических решений
Проектная деятельность	Разработка и презентация практико-ориентированных проектов воспитательных мероприятий, кластеров воспитательной среды, событийных маршрутов	Применение знаний в практической деятельности, отработка навыков проектирования, получение обратной связи	Владение технологиями проектирования воспитательного пространства, наличие портфолио разработанных проектов
Искусственный интеллект	Использование нейросетей для генерации воспитательных кейсов, создания визуального контента, разработки сценариев деловых игр	Освоение цифровых инструментов проектирования, автоматизация рутинных операций, расширение творческих возможностей	Владение инструментами ИИ для проектирования воспитательного контента, повышение эффективности подготовки воспитательных материалов
Фасилитация	Организация группового взаимодействия при разработке воспитательных проектов, управление	Развитие навыков управления групповой работой, формирование коммуникативной гибкости, освоение	Развитие навыков фасилитации, способность организовывать групповую работу студентов в воспитательных

Продолжение таблицы 1

Инновационный метод	Сущность метода в контексте модуля	Механизм формирования	Ожидаемый результат
	групповой динамикой, поддержание продуктивной дискуссии	техник поддержки группового взаимодействия	целях

Формирование поведенческого репертуара преподавателей инженерных дисциплин по построению воспитательного пространства требует отказа от традиционных моделей повышения квалификации и перехода к инновационным формам обучения. Предложенная четырехмодульная программа, базирующаяся на интеграции инновационных методов, обеспечивает поэтапное развитие всех компонентов поведенческого репертуара: от ценностно-ориентированного поведения (модуль I) через аналитико-рефлексивное (модуль II) и саморегулируемое (модуль III) к проектно-деятельностному поведению (модуль IV).

Особенность предложенного подхода заключается в учете специфики профессионального мышления преподавателей инженерных дисциплин. Инновационные методы позволяют преодолеть разрыв между предметно-логическим мышлением, сформированным у преподавателей инженерных дисциплин, и требованиями воспитательной деятельности, требующей работы с ценностно-смысловой сферой обучающихся, неопределенностью и множественностью решений.

Таким образом, представленная система инновационных методов представляет собой не набор разрозненных инструментов, а целостную педагогическую технологию, обеспечивающую формирование поведенческого репертуара преподавателей инженерных дисциплин как интегративного личностно-профессионального качества, необходимого для эффективного построения воспитательного пространства в высшей школе.

Список использованной литературы

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высшая школа, 1990. — 119 с.

2. Рачевская Е.Л. Сторителлинг в образовании: теория и практика применения : монография. — М.: Инфра-М, 2021. — 198 с.

3. Яковлева, Г.В. Подготовка руководителей дошкольной образовательной организации к оцениванию методической работы в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Г.В. Яковлева // Мир детства и образование : сборник материалов X очно-заочной Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. С. 192-197.

© Сошникова Т.А., 2026

УДК 378.242

Степанова Н.А. (Stepanova N.A.),
к.п.н., доцент кафедры ОНД ЛФ ПНИПУ,
Хаматнурова Е.Н. (Khamatnurova E.N.),
канд. пед. наук, доцент, руководитель
направления по подбору и обучению персонала,
ООО «Электротяжмаш-Привод», Россия, г. Лысьва

«ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА» КАК ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ

"ENGINEERING PEDAGOGY" AS THE INTEGRATION OF TECHNICAL AND HUMANITARIAN COMPONENTS IN STAFF TRAINING

Аннотация: в статье представлен анализ подготовки выпускников магистратуры по направлению 44.04.04 «Профессиональное обучение» («Инженерная педагогика») в Лысьвенском филиале Пермского Политеха. Кратко описано построение учебного плана, приведена статистика качества приема в магистратуру по показателям базового образования абитуриентов, профиля профессиональной деятельности. Описана тематика исследований магистрантов и опубликованных работ выпускников магистратуры.

Ключевые слова: профессиональное обучение, высшее образование, магистратура, инженерная педагогика, подготовка педагогов

Abstract: the article presents an analysis of the training of master's degree graduates in the field of 44.04.04 "Vocational Training" ("Engineering Pedagogy") at the Lysva branch of the Perm Polytechnic University. The article briefly describes the structure of the curriculum and provides statistics on the quality of admission to the master's program based on the basic education of applicants and their professional background. The article also describes the research topics of master's students and the published works of master's graduates.

Key words: vocational training, higher education, master's degree, engineering pedagogy, teacher training.

Подготовка конкурентоспособных инженеров промышленных предприятий предъявляет высокие требования к будущим специалистам: умения взаимодействовать в коллективе и выполнять в нем различные роли, умения разрабатывать и презентовать проекты, быть готовыми к проектированию процессов обучения с ориентацией на требования современного производства и цифровизации всех процессов.

Кроме того, на предприятиях идет постоянный процесс профессиональной подготовки и переподготовки кадров, который должен быть обеспечен специалистами обладающими не только современными профильными (инженерными, IT) знаниями, но и психолого-педагогической подготовкой.

Инженерная педагогика – уникальная для Пермского края магистерская программа, которая реализуется Пермским Политехом в Лысьве. Выпускники магистратуры получают более широкий спектр знаний и навыков, который позволяет им потом достичь руководящих должностей различных отраслей экономики Пермского края, быть востребованными в процессе реализации образовательных программ подготовки персонала как промышленных предприятий, так и в различных образовательных организациях [5].

Методологической основой построения программы явился модульный подход, предложенный сотрудниками Российского государственного профессионально-педагогического университета [4].

Базовая и профильная часть программы включают общенаучные и методологические дисциплины (методология и методы научного исследования, философские проблемы науки и техники и др.), педагогические дисциплины (проектирование образовательных программ и технологий, педагогика высшего и профессионального образования, педагогические технологии в инженерном образовании и др.), а также дисциплины, направленные на организацию коммуникаций и командной работы (управление проектами, деловое сотрудничество и психология взаимодействия в коллективе и др.).

Модуль «Современные информационные технологии» представлен дисциплинами: управление IT-проектами, современные технологии разработки программных продуктов и др. Важным аспектом разработки и постоянного совершенствования дисциплин данного модуля стал тот факт, что становление программы совпало с реализацией национального проекта 2019-2024 года «Цифровая экономика» [3].

На настоящий момент выпуск в Лысьвенском филиале Пермского Политеха составил 26 магистров, которые обучались по очной и заочной формам обучения (2023 год – 5 выпускников, 2024 год – 12 человек, 2025 год – 5 человек, 2026 год, зимний выпуск – 4 человека).

Магистратура оказалась востребована в первую очередь у абитуриентов, имеющих опыт работы, и только 6 человек (23%) поступили сразу после окончания программ бакалавриата.

Необходимо отметить, что базовое педагогическое образование при поступлении имели только 8 человек (30%), причем в области профессионального обучения – 4 человека, 4 абитуриента имели образование учителей математики, филологии, истории. Две трети выпускников при поступлении имели базовое образование в области строительства (5 человек), экономики и управления персоналом (3 человека), электроэнергетики и электротехники (2 человека), машиностроения (2 человека), информационных технологий (2 человека), юриспруденции (1 человек), сельского хозяйства (1 человек). Профессиональная деятельность всех студентов, в основном, соответствовала их базовому образованию, либо они преподавали соответствующие дисциплины в учреждениях СПО Пермского края.

Главными мотивами поступления в магистратуру явились: необходимость повышения качества профессиональной педагогической деятельности, смена профессиональной деятельности технической направленности на

педагогическую, потребность и совершенствовании процессов повышения квалификации персонала. Эта мотивация магистрантов и определяла тематику их исследований.

64% выпускников (14 человек), непосредственно занимаются профессиональной педагогической деятельностью и преподают дисциплины, соответствующие базовому образованию в следующих учебных заведениях края: Лысьвенский филиал ФГАОУ ВО «ПНИПУ», ГБПОУ «Уральский медицинский колледж», ГБПОУ «Горнозаводской политехнический колледж», ГБПОУ «Чусовской индустриальный техникум», Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний России.

Приведем несколько примеров исследований магистрантов-педагогов: «Организация самостоятельной работы студентов системы СПО на основе технологий дистанционного обучения (на примере изучения Информатики)», Развитие социально-информационной компетентности у обучающихся специальности 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений на платформе Moodle» и др.

Необходимо также отметить исследования выпускников, работающих на промышленных предприятиях региона. Они носили прикладной характер и были внедрены на предприятиях. Примеры: «Формирование профессиональных компетенций в процессе адаптации начинающего специалиста по метрологии на примере лаборатории радиотехнических и электрических измерений предприятия», «Совершенствование методов мотивации персонала предприятия через систему непрерывного повышения квалификации персонала с целью решения задач по результативности бизнес-процессов» и др.

В процессе обучения магистранты не только решали прикладные задачи, но и осваивали методологию научного поиска, активно делились результатами своих исследований на всероссийских и международных конференциях. Особо хотелось бы отметить, что многие студенты опубликовали результаты своих исследований в журналах, рекомендованных ВАК, а также авторские учебно-методические рекомендации для совершенствования образовательного процессе вуза в условиях «Цифровой экономики».

Например, Бобров Артем опубликовал статью «Реализация проекта по разработке и использованию сборника игр BEAVER GAMES на уроке английского языка», где описал свой проект, направленный привитие интереса к этому предмету через разработку и апробацию авторских развивающих компьютерных игр на английском языке [1].

Каримова Марина разработала методические рекомендации, предназначенные для изучения платформы Moodle и разработки на ее базе образовательных онлайн-курсов для обучения студентов и дисциплин в условиях смешанного обучения, что способствует развитию социально-информационных компетенций педагогов и студентов вузов [2].

За шесть лет реализации магистратуры по профилю «Инженерная педагогика» в Лысьвенском филиале Пермского Политеха были выполнены исследования, направленные на повышение качества подготовки студентов в основном технической направленности. Кроме этого, были разработаны

программы обучения и повышения квалификации персонала таких предприятий, как ООО «Лысьва-Теплоэнерго» и других предприятий газодобывающей, авиационной промышленности.

В настоящее время идет работа над исследованиями, направленными на подготовку студентов к конкурсам профмастерства в условиях «Профессионалитета», на патриотическое воспитание будущего инженера, инженерную подготовку в образовательных учреждениях системы ФСИН, формирование информационных компетенций у государственных служащих, формированию инженерного мышления у молодежи посредством вовлечения в инициативы молодежной политики страны и Пермского края, совершенствование методики преподавания роботехники и др.

Таким образом, магистратура профиля «Инженерная педагогика» служит интеграцией технической и гуманитарной составляющих в подготовке кадров, успешно решая задачи социально-экономического развития Пермского края.

Список использованной литературы:

1. Бобров А. В. Реализация проекта по разработке и использованию сборника игр Beaver Games на уроке английского языка // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2022. – Т. 16, № 1. – С. 176-185

2. Каримова М.И. Методические рекомендации по созданию образовательных курсов в LMS MOODLE: Лысьва. Пермский национальный исследовательский политехнический университет. Лысьвенский филиал. 2024. 87 с.

3. Нацпроект «Цифровая экономика»/ https://национальныепроекты.рф/projects/tsifrovaya-ekonomika/

4. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования «Инженерная педагогика». ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, 2016 / https://uspu.ru/sveden/files/eil/150U_2025_mIP_PZ_OPOP_mIP_2023-2025.pdf

5. Хаматнурова Е.Н. Обоснование реализации магистерской программы «Профессиональное обучение» в техническом вузе // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XII Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 сентября 2020 года. – Пенза: Наука и Просвещение, 2020. – С. 112-115.

© Степанова Н.А., 2026-01
© Хаматнурова Е.Н., 2026-02

УДК 378.031

Томаров А.В. (Tomarov A.V.),
к.соц.н., доцент
Томарова Я.А. (Tomarova Y.A.),студент
МГТУ им. Г.И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF SPECIALISTS IN A MODERN UNIVERSITY

Аннотация: На современном этапе развития общества невозможно представить многие социальные процессы без интернета и информационных технологий. В данный момент можно наблюдать серьезные изменения в процессе цифровизации образовательных технологий. Данные изменения затрагивают процесс подготовки будущих специалистов различных направлений подготовки. В статье рассмотрены некоторые аспекты значения роли цифровых технологий в образовательном процессе современного вуза.

Ключевые слова: высшее образование, цифровизация, социальные сети, профессия.

Annotation: At the present stage of society's development, it is impossible to imagine many social processes without the Internet and information technology. At the moment, we can observe serious changes in the process of digitalization of educational technologies. These changes affect the process of training future specialists in various fields of training. The article discusses some aspects of the importance of the role of digital technologies in the educational process of a modern university.

Keywords: higher education, digitalization, social networks, profession.

Современное высшее профессиональное образование открывает достаточное количество возможностей использования цифровых технологий и разнообразных информационных систем в профессиональной подготовке будущих специалистов. Это позволяет преподавателям использовать более насыщенные по содержанию и интерактивные методы обучения. Это дает возможность студентам изучать многие учебные материалы самостоятельно в любой период образовательного процесса.

Благодаря этому процессу происходит формирование цифрового пространства, где выстраивается особая форма взаимодействия между обучающимися и преподавателями, направленного на поощрение и развитие способностей обучающихся. Современное высшее образование следует рассматривать, как одну из сфер социальной жизни, предполагающей формирование новых социальных ролей, благодаря которым будущий специалист будет успешно выполнять профессионально-трудовые обязанности.

Подготовка будущего специалиста предопределяется не только приобретенными знаниями и умениями в области профессиональной подготовки, но и выражаются в степени их реализации в будущей профессиональной деятельности. Овладение профессионально значимыми качествами студентами охватывает индивидуальное освоение предмета в процессе обучения.

Современные цифровые технологии оказывают большое влияние на преподавателей и студентов высших учебных заведений, позволяют преподавателям улучшать взаимодействие со студентами при обмене информацией, а также позволяют им получать доступ к инновационным

учебным материалам и ресурсам. Информационные технологии способствуют самостоятельному управлению образовательным процессом и улучшению навыков самостоятельной работы студентов.

Информационные технологии могут быть использованы при обучении студентов-математиков несколькими способами. Это может быть реальный учебный процесс, где используются стандартные приемы обучения, а информационные технологии используются в проведении промежуточного контроля знаний студентов в виде тестирования.

Еще одним вариантом организации учебного процесса может выступить использование коммуникационных технологий. Благодаря применению этой технологии возможна систематизация большого объема информации, что повышает эффективность образовательного процесса за счет скорости изложения изучаемого материала и продуктивно сказывается на качестве образования и уровне профессиональных знаний обучающихся. Стоит обратить внимание на то, что использование коммуникационных технологий должны ставить реализацию следующих целей: поддержание и развитие системного мышления студента; содействие всем видам познавательной деятельности студентов в приобретении по средствам цифровых технологий знаний, в их развитии и закреплении; реализация принципа индивидуализации образовательного процесса при сохранении его целостности за счет информатизации и цифровизации.

Цифровые технологии выполняют значительную роль в современном образовательном процессе, в том числе и в вузах. К достоинствам данного процесса можно отнести следующие аспекты:

1. Повышение уровня разнообразия образовательных материалов, благодаря онлайн-курсам, вебинарам и электронным учебным материалам, которые студенты математики могут использовать при подготовке к практическим занятиям. Для преподавателей этот аспект позволяет адаптировать учебный процесс под уровень подготовки студентов, делая обучение более сбалансированным.

2. Способствует повышению эффективности образовательного процесса. Применение цифровых технологий позволяет улучшить процесс усвоения материала, делая его более информативным студентов.

3. Виртуальные учебные занятия позволяют студентам и преподавателям взаимодействовать посредством различных коммуникационных систем.

Важно отметить, что технологии виртуального общения непрерывно связаны между собой. Это способствует обеспечению эффективности образовательного процесса в цифровом пространстве вуза. Значение виртуального общения и взаимодействия в образовательном пространстве заключается в использования интерактивных образовательных программ, хранении и передачи информации, коммуникации между студентами и преподавателями. В данном направлении уже существует опыт создания подобных сообществ между преподавателями и студентами. Как показывает этот опыт, современные информационные технологий переживает

стремительные изменения, что дает возможность использования цифровых технологии в качестве доступного и эффективного инструмента для обучения.

Этот процесс позволяет формировать информационно-образовательную среду вуза, что позволяет реализовывать современные методы обучения. С этим и связана актуальность применения социальных сетей в качестве коммуникативного средства. Социальные сети как площадка для организации интерактивного обучения имеет несколько аспектов. Механизм построения многих социальных сетей, таких как идентификация, общение, присутствие на сайте, отношения, группы, обмен, поиск, очень подходят для создания учебной группы в цифровом пространстве.

Создание и реализация любого образовательного ресурса в социальных сетях может установить прямую и эффективную коммуникацию между преподавателем и обучающимся, а также непосредственно между обучающимися и группами обучающихся [1, с. 39]. Использование социальных сетей в образовательном процессе представляется также в следующем:

– доступные к работе ресурсы являются бесплатными;

– удобство сервисов рассылки информации;

– обеспечены условия для отработки заданий студентом, который, по каким-либо причинам, отсутствовал на очном занятии;

– наблюдение за учебной деятельностью в режиме онлайн.

Теперь обратимся к обзору интерактивных программ для обучения в высшем учебном заведении.

Использование интерактивного программного обеспечения для обучения позволяет обучающимся взаимодействовать с учебным материалом, что повышает эффективность обучения. Эти программы также могут предоставить возможность общения между собой для обмена знаниями, идеями и взглядами для более целостного обучения. Поскольку обучение является активным процессом, наличие элемента взаимодействия вовлечет студентов высшей школы в работу с учебным материалом, что поможет им лучше понять и запомнить информацию.

Содержание процесса профессионального воспитания и развития позволяет выявить его логику и структуру, которые, в свою очередь, обусловили критерии оценки эффективности данного процесса [2, с. 31]. Интерактивная программа для обучения может иметь следующую структуру:

1. На первом уровне программа будет включать обзор материала, охватывающего все важные темы, представленные в учебном курсе. Эта стадия поможет учащимся лучше понять материал и подготовиться к дальнейшему изучению.

2. На втором уровне учащимся будут предложены различные интерактивные задания для практического применения знаний и навыков.

Здесь можно подключать игры, видео, интерактивные тесты и другие задания. Обучающиеся будут также иметь возможность посмотреть дополнительную информацию и ресурсы, чтобы улучшить свои знания.

3. На третьем уровне учащиеся смогут проверить и улучшить свои знания и навыки с помощью различных инструментов оценки и мониторинга развития.

В зависимости от результатов проверки учащиеся могут выбрать дополнительные задания для усовершенствования их знаний и навыков [3, с. 405].

Для создания развивающей и образовательной медиа-культурной среды преподаватели могут внедрять и использовать следующие мероприятия, технологии и средства:

– наглядные пособия и мультимедиа для представления учебного материала, предоставление учащимся доступ к необходимым информационным ресурсам;

– компьютерные технологии по всем дисциплинам на протяжении всего курса обучения;

– обеспечение свободы выбора методов, стилей и средств обучения, основанных на информационных технологиях и телекоммуникационных системах, с целью выявления индивидуальных творческих способностей учащихся;

– создание и применение научно-методических систем преподавания как своих дисциплин, так и междисциплинарных курсов с использованием компьютерных технологий;

– веб-квесты, кластеры, круглые столы с использованием информационно-коммуникационных средств [4, с. 174].

Чтобы обеспечить самостоятельную, творческую и продуктивную практику студентов, преподаватели должны повышать мотивацию студентов к развитию собственной медиакультуры. Для достижения этой цели необходимо обеспечить непрерывное безбарьерное развитие медиакультуры среди студентов. Эта цель достижима при учете вышеперечисленных требований, а именно наличия развивающей и образовательной медиа-культурной среды и наличия в каждом образовательном учреждении преподавателей с высокой медиакультурой и профессиональными знаниями [5, с. 104].

В заключении отметим, что использование информационных технологий, внедрение социальных сетей и интерактивных программ в образовательное пространство высшей школы является актуальным и современным методом работы педагога. Цифровизация образовательного процесса подобным образом обеспечивает динамику в области получения молодым человеком профессиональных компетенций. Реализация такого феномена поспособствует полноценному, разностороннему становлению личности.

При использовании информационно-коммуникационных технологий обучение становится интерактивным, интересным, возрастает значение самостоятельной работы обучающихся, серьезно усиливается интенсивность учебного процесса.

Список использованной литературы:

1.Воробьева Е.Г., Плеханова Е.А. Применение информационно-коммуникационных технологии в высшем образовании: на пути к «информационному обществу». Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014. Т. 20. С. 39-40.

2. Жог В.И. Информатизация системы образования: теория и практика. Педагогическое образование и наука, 2015. № 4. С. 31-34.

3.Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. научн. конф. СПб. Реноме, 2012. С. 405-407.

4. Можаева Г.В., Фещенко А.В. Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев // Информационный бюллетень ассоциации «История и компьютер», 2010. № 36. С. 174-175.

5. Супрун Н.Г., Томаров А.В. Активация познавательной деятельности условиях дополнительного образования. В сборнике: Мир детства и образование. Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск, 2022. С. 104-109.

© Томаров А. В., 2026
© Томарова Я.А., 2026

УДК 373.21

Харина И.В. (Kharina I.V.),
старший воспитатель МДОУ «ЦРР- д/с № 152»
Минсадыкова Г.Ш. (Minsadykova G.S.),
старший воспитатель МДОУ «ЦРР- д/с № 6»
Турежанова А.Ж. (Turezhanova A.Zh.),
старший воспитатель МДОУ «Д/с № 77»
Россия, г. Магнитогорск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЕРЕЖЛИВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

USING SAVING TECHNOLOGIES IN THE DESIGN OF DEVELOPMENT PROGRAMS FOR PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Аннотация: В статье представлен опыт создания в цифровом формате практического руководства по разработке Программ развития дошкольных образовательных организаций для управленческих команд дошкольных учреждений с учетом бережливых технологий и современных требований. Описана структура содержания практического руководства, включающего всю работу над программой развития ДОУ «от идеи до реализации» в архитектуре цифрового ресурса.

Ключевые слова: Программа развития, дошкольная организация, проектирование, бережливые технологии, практическое руководство.

Abstract: The article presents the experience of creating a practical guide in digital format for the development of preschool educational organizations' development programs for management teams of preschool institutions, taking into

account lean technologies and modern requirements. The structure of the practical guide's content is described, including all the work on the preschool development program "from idea to implementation" in the architecture of the digital resource.

Keywords: Preschool organization development program, lean technologies, and a practical guide for developing a development program.

Руководителям дошкольных учреждений хорошо известно, что согласно статье 28 Федерального закона «Об образовании в РФ» к компетенции образовательной организации в установленной сфере деятельности относится «разработка и утверждение по согласованию с учредителем программы развития ОО…». Но при проектировании программы развития не редка ситуация, когда очень сложно выделить значимые векторы развития дошкольного учреждения с учетом его специфики, то есть общая картина и стратегические цели развития ясны, но погружение в детали проектов будущей Программы развития напоминает попытку собрать мозаику вслепую. Слишком много факторов и переменных запутывают процесс детализации, да и временных ресурсов зачастую недостаточно. В таких случаях разработчику приходит мысль о том, что хорошо, если бы был надежный помощник — такой «прожектор», который сможет пролить свет на путь проектирования и сэкономить время и усилия.

С этой целью участникам городского Ресурсного центра по внутренней системе оценки качества дошкольного образования и членам городского Управленческого клуба пришла идея создания практического руководства по разработке Программы развития в помощь управленческим командам дошкольных учреждений [3]. Идея основана на реальном опыте дошкольных учреждений по распространению эффективных практик разработки Программ развития, которые стали победителями и призерами конкурсов Программ развития на городском и региональном уровнях.

Создание данного ресурса предполагалось не только для методической помощи, но и с целью сокращения временных издержек при проектировании программ, то есть с учетом использования бережливых технологий, рекомендованных приказом Министерства образования и науки Челябинской области от 30.09.2021 № 01\2488 «О внедрении бережливых технологий в системе образования Челябинской области».

Прежде всего, для реализации заявленных целей и задач деятельность нашей творческой группы направили на поиск подходящего цифрового помощника, отвечающего определенным требованиям: доступность для широкого круга пользователей, то есть бесплатное использование, отечественное производство, а также возможность гибкой настройки, предполагающей внесение изменений.

Свой выбор остановили на Яндекс-концепте. Его функционал дал нам возможность рационально выстроить сложную многоуровневую архитектуру руководства, разместив на 15 интерактивных досках и ресурсах Яндекс-диска содержание всей работы над Программой развития ДОУ «от идеи до реализации».

Функционал Яндекс-концепта позволил сделать бережливо и саму работу над ресурсом. Использование интерактивной доски обеспечило командную работу, распределив её рационально, где члены команды, одновременно работая в одном цифровом пространстве, имели возможность контролировать и регулировать деятельность друг друга.

Уникальность ресурса в том, что его содержание включает не только рекомендации по структуре и разработке разделов Программы развития, но и такие элементы как:

– формализованные этапы подготовки к разработке (в частности, алгоритм разработки, дорожная карта разработки, назначения ответственных лиц и утверждение программы);

– описание сопровождения реализации Программы развития, то есть рекомендации по выполнению программы, образцы отчетов и планов;

– описание типичных ошибок;

– регулярно обновляемый блок актуальных нормативных документов;

– перечень специальной литературы для дополнительного изучения;

– форма обратной связи с разработчиками ресурса.

Рассмотрим, как представлена структура содержания практического руководства в архитектуре ресурса. На верхнем уровне или титульном листе в основном меню выделено 8 блоков руководства:

1) «Начало» - аннотация к ресурсу;
2) «Нормативно-правовые основы программы развития»;
3) «Этап проектирования программы развития»;
4) «Разделы программы развития»;
5) «Реализация программы развития»;
6) «Ошибки в проектировании и реализации программы развития»;
7) «Библиография»;
8) «Завершение» - форма обратной связи с разработчиками.

Доступ к каждому элементу осуществляется путём последовательного наведения курсора на названия, либо иконки, либо цифры и последующего щелчка мышью по появляющейся ссылке на всех уровнях структуры ресурса. Каждый основной блок дифференцирован на разделы, а некоторые из них на подразделы.

Самый нижний уровень включает содержательные файлы для непосредственного использования в работе. Они также структурированы на файлы с шаблонами, файлы с образцами, файлы с рекомендациями и расположены на Яндекс-диске. Пользователь доходит до нужного файла по гостевой ссылке, спускаясь по иерархии соответствующего блока.

Практическую значимость представляют и видеоролики, где члены городского Ресурсного центра непосредственно рассказывают о своих проектах, включенных в Программы развития их дошкольных учреждений.

После представления ресурса управленческим командам дошкольных учреждений города были получены отзывы посредством формы обратной связи, на основании которых запланировано создание блока, содержащего банк целей

и задач для проектирования проектов Программы развития по актуальным направлениям развития образования Челябинской области.

Таким образом, считаем, что наш «цифровой прожектор» действительно способен осветить тёмные уголки деталей и упростить сборку сложного пазла. При этом управленческие команды дошкольных учреждений будут чётко видеть каждый элемент, этап разработки Программы развития и уверенно двигаться вперёд.

Список использованной литературы:

1. Региональный конкурс программ развития по управлению качеством образования: описание результативности проектирования и реализации программ развития: материалы лауреатов и победителей по результатам конкурса в 2023 году / Е. В. Бенко, Е. А. Солодкова, О. В. Мирошкина [и др.]. – Челябинск: ЧИРО, 2023 . – 117 с.

2. Экспертные методические материалы результативности программ развития по управлению качеством образования образовательных организаций и органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, направленных на реализацию политики в сфере оценки качества образования : сборник экспертных методических материалов О.А. Ильясова, В.С. Черепанова; под ред. А.А. Барабаса. – Челябинск : РЦОКИО, 2021 – 63 с.

3. Яковлева, Г.В. Подготовка руководителей дошкольной образовательной организации к оцениванию методической работы в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Г.В. Яковлева // Мир детства и образование : сборник материалов X очно-заочной Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. С. 192-197.

© Харина И.В., 2026
© Минсадыкова Г.Ш., 2026
© Турежанова А.Ж., 2026

УДК 378.147

Холматов А.Д., (Kholmatov A.D.),
магистрант ЛФ ПНИПУ,
Чурсина Ю.А., (Chursina Yu.A.),
к.п.н., доцент кафедры ОНД ЛФ ПНИПУ,
Россия, г. Лысьва

ЦИФРОВОЙ ПОМОЩНИК КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДЕФИЦИТА КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ

DIGITAL ASSISTANT AS A TOOL FOR DEVELOPING TEACHERS' ICT COMPETENCE IN THE CONTEXT OF A SHORTAGE OF QUALIFIED PERSONNEL

Аннотация: статья обосновывает применение цифрового помощника на основе технологий искусственного интеллекта как инструмента развития ИКТ-компетентности педагогов при кадровом дефиците. Раскрываются стратегические условия внедрения ИИ в образовательной организации: управление, регламенты, инфраструктура, подготовка пользователей и оценка эффектов. Предложена модель функций цифрового помощника и показатели результативности.

Ключевые слова: цифровой помощник, искусственный интеллект, ИКТ-компетентность педагога, цифровая образовательная среда, стратегическое внедрение.

Abstract: the article substantiates the use of an AI-based digital assistant as a tool for developing teachers' ICT competence under a shortage of qualified personnel. Strategic conditions for AI implementation are described: governance, policies, infrastructure, user training and impact evaluation. A functional model of the digital assistant and performance indicators are proposed.

Key words: digital assistant, artificial intelligence, teacher ICT competence, digital educational environment, strategic implementation.

Дефицит квалифицированных кадров в образовании усиливает нагрузку на педагогов и одновременно повышает требования к качеству образовательного процесса и цифровой организации труда. В этих условиях развитие ИКТ-компетентности педагогов приобретает прикладной характер: от «общей цифровой грамотности» требуется переход к устойчивым практикам использования цифровых сервисов в планировании, обучении, оценивании и коммуникации. Государственный курс на развитие цифровой образовательной среды закреплён на уровне федеральных инициатив, ориентированных на внедрение цифровых решений в образовательных организациях. Однако традиционные формы повышения квалификации не всегда «успевают» за темпом обновления цифровых инструментов и за разнообразием задач, которые решает педагог. Особенно заметно это в организациях, испытывающих кадровый дефицит: времени на обучение меньше, а спектр функций шире. Практически востребован инструмент, который обеспечивает постоянную методическую и технологическую поддержку в рабочем процессе. Таким инструментом может стать цифровой помощник педагога.

Требования к профессиональной деятельности педагога закреплены в профстандарте «Педагог», который задаёт рамку трудовых функций и ожидаемых результатов профессиональной деятельности (включая организацию образовательного процесса, взаимодействие с участниками образовательных отношений, ведение документации и применение средств обучения). В условиях цифровой трансформации эти функции всё чаще реализуются через цифровые инструменты, что делает ИКТ-компетентность

компонентом качества выполнения профессиональных задач [5]. Параллельно федеральные меры, связанные с цифровой образовательной средой, формируют инфраструктурные и организационные условия цифровизации (доступ к платформенным решениям, цифровым ресурсам, сервисам управления процессами). Следовательно, развитие ИКТ-компетентности должно рассматриваться не как разовый курс, а как непрерывное профессиональное развитие, встроенное в цифровые контуры деятельности организации.

Одной из ключевых проблем внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательной практике является их фрагментарность. Нередко отдельные цифровые сервисы появляются по инициативе отдельных преподавателей или административных подразделений, однако их использование не формирует устойчивых организационных результатов и не встраивается в общую стратегию развития образовательной организации. Как подчёркивают С.А. Дочкин и Е.А. Пахомова, внедрение и развитие технологий искусственного интеллекта в практике вуза должно носить стратегический характер, предполагая системное управленческое сопровождение, ресурсное обеспечение и целенаправленное развитие компетенций участников образовательного процесса [1]. Авторы отмечают, что отсутствие институциональной модели внедрения ИИ приводит к ситуативному использованию технологий и снижает их потенциальную эффективность [1]. Перенос данной логики на задачу развития ИКТ-компетентности педагогов позволяет утверждать, что цифровой помощник не может рассматриваться как «приложение по умолчанию» или дополнительный инструмент по желанию пользователя. Его внедрение должно быть включено в стратегию цифрового развития образовательной организации и опираться на управленческую модель, в рамках которой определяются ответственные лица, регламентируются процедуры принятия решений, устанавливаются правила доступа к данным и цифровым сервисам. При этом особое значение приобретает контур качества, включающий показатели результативности использования цифрового помощника, требования к точности и педагогической корректности генерируемых материалов, а также механизмы регулярного обновления базы знаний.

Не менее важным элементом стратегической модели выступает контур подготовки пользователей. Международные аналитические исследования показывают, что успешность внедрения ИИ в образовании во многом зависит от уровня готовности педагогов к осмысленному и критическому использованию цифровых инструментов [3]. Без формирования культуры проверки результатов, понимания ограничений алгоритмов и навыков интерпретации аналитических данных цифровые решения не становятся фактором повышения качества образования. Следовательно, внедрение цифрового помощника должно сопровождаться обучением педагогов сценариям его применения в профессиональной деятельности.

Отдельного внимания требует контур рисков. Руководство UNESCO по применению генеративного искусственного интеллекта в образовании подчёркивает необходимость разработки институциональных механизмов

регулирования, включая защиту персональных данных, обеспечение прозрачности использования ИИ и развитие человеческого потенциала в условиях цифровой трансформации [4]. Это означает, что стратегическое внедрение цифрового помощника предполагает предварительное определение допустимых типов данных, распределение ответственности за конечный образовательный продукт и внедрение процедур контроля качества контента.

В условиях кадрового дефицита значимость стратегического подхода возрастает. Организация, испытывающая нехватку специалистов, не может позволить себе неэффективные цифровые эксперименты, которые увеличивают нагрузку на педагогов и формируют недоверие к инновациям. Управляемая модель внедрения ИИ позволяет минимизировать риски и обеспечить постепенное, контролируемое развитие цифровой среды.

Цифровой помощник целесообразно рассматривать не просто как технологический сервис, а как инструмент профессионального развития, интегрированный в повседневную деятельность педагога. Его ценность заключается в сочетании функциональной поддержки и «обучения действием», когда формирование ИКТ-компетентности происходит через регулярное применение цифровых инструментов в реальных профессиональных ситуациях. Прежде всего цифровой помощник обеспечивает методико-дидактическую поддержку: помощь в проектировании структуры занятия, подбор цифровых заданий, формирование критериев оценивания и средств обратной связи. В результате педагог осваивает не только конкретные цифровые инструменты, но и дидактические принципы их использования. Аналитическая составляющая работы помощника позволяет агрегировать данные о результатах обучения и формировать рекомендации для коррекции образовательного процесса. По данным международных исследований, использование ИИ и аналитики данных способствует более оперативному получению диагностической информации и поддерживает планирование учебной деятельности [3].

Цифровой помощник снижает нагрузку, связанную с организационно-коммуникационными процессами: подготовкой типовых документов, планированием мероприятий, сопровождением обратной связи с обучающимися и родителями. Снижение объёма рутинных операций высвобождает время для содержательной педагогической работы и способствует позитивному восприятию цифровых инструментов.

В условиях кадрового дефицита именно это сочетание оптимизация рутинной деятельности и формирование устойчивых цифровых практик делает цифрового помощника реальным инструментом развития ИКТ-компетентности. Педагог начинает использовать цифровые решения регулярно, видит их прикладную ценность и постепенно формирует уверенность в собственных цифровых действиях.

Стратегическое внедрение цифрового помощника невозможно без нормативного и этического сопровождения. В руководстве UNESCO подчёркивается, что использование генеративного искусственного интеллекта в образовании должно сопровождаться разработкой институциональных политик, направленных на защиту данных, обеспечение прозрачности алгоритмов и

развитие компетентности пользователей [4]. Для образовательной организации это означает необходимость заранее определить перечень допустимых и недопустимых данных для обработки, закрепить распределение ответственности за итоговый образовательный продукт, внедрить процедуры проверки фактической корректности генерируемых материалов и установить правила академической добросовестности при использовании ИИ.

Игнорирование данных аспектов может привести к краткосрочной экономии времени при одновременном формировании долгосрочных рисков: распространению недостоверной информации, утечкам персональных данных, снижению доверия к образовательной организации. Поэтому вопросы этики и безопасности должны быть встроены в стратегию цифрового развития наравне с вопросами эффективности.

Для того чтобы цифровой помощник действительно стал инструментом развития ИКТ-компетентности, необходима система измеримых показателей. В их числе могут рассматриваться снижение времени на подготовку учебных материалов и отчётности, увеличение частоты использования цифровых инструментов в образовательном процессе, повышение качества цифровых материалов по экспертной оценке, рост уверенности педагогов в применении цифровых технологий, а также удовлетворённость пользователей.

Дорожная карта внедрения может включать пилотное применение цифрового помощника в отдельном подразделении, адаптацию базы знаний под локальные нормативные требования, обучение педагогов практическим сценариям использования, разработку регламентов безопасной эксплуатации и последующую оценку достигнутых результатов. Такая модель соответствует логике стратегического внедрения ИИ, предполагающей сочетание управленческих решений, а также подготовки кадров и системного контроля качества [1].

Цифровой помощник на основе технологий искусственного интеллекта может выступать инструментом развития ИКТ-компетентности педагогов в условиях кадрового дефицита, поскольку сочетает снижение рутинной нагрузки и формирование цифровых практик через ежедневное применение. Однако эффект возможен только при стратегическом подходе: наличии управленческого контура, метрик качества, подготовки пользователей и политики безопасного применения [1]. Реализация подобных решений должна быть встроена в общую модель цифрового развития образовательной организации и соответствовать направлениям формирования цифровой образовательной среды [2]. Международные рекомендации подчёркивают важность этического регулирования и ответственного использования ИИ в образовательной практике [4].

Список использованной литературы:

1. Дочкин С.А., Пахомова Е.А. К вопросу о стратегическом подходе при внедрении и развитии технологий искусственного интеллекта в практике вуза // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2025. № 73. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-

strategicheskom-podhode-pri-vnedrenii-i-razvitii-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-praktike-vuza (дата обращения: 26.02.2026).
2. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (национальный проект «Образование»). URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/ (дата обращения: 26.02.2026).
3. OECD. AI adoption in the education system. 2025. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/12/ai-adoption-in-the-education-system_43251cf0/69bd0a4a-en.pdf (дата обращения: 26.02.2026).
4. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. 2023. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (дата обращения: 26.02.2026).
5. Касимова И.Д, Минаева О.И., Расторгуева Е.С., Юревич С.Н. Повышение квалификации педагогов ДОО на базе ресурсного центра // Мир детства и образование : сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С 129-131.

© Холматов А.Д., 2026
© Чурсина Ю.А., 2026

УДК 37.08

Чернавина А.В. (Chernavina A.V.),
студентка
ФГАОУ ВО «ПНИПУ», Лысьвенский филиал
Россия, г. Лысьва

ВЫГОРАНИЕ У ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ

BURNING OUT OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS: CAUSES, CONSEQUENCES, AND PREVENTION METHODS

Аннотация: В статье анализируются причины и последствия синдрома эмоционального выгорания у педагогов профессионального обучения. На основе отечественных исследований рассматриваются организационные, личностные и социальные факторы риска, а также предлагаются комплексные подходы к профилактике данного явления.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагоги профессионального обучения, профилактика, причины выгорания, синдром профессионального выгорания.

Abstract: This article analyzes the causes and consequences of burnout in vocational teachers. Based on domestic research, it examines organizational, personal, and social risk factors and proposes comprehensive approaches to preventing this phenomenon.

Keywords: burnout, vocational teachers, prevention, causes of burnout, professional burnout syndrome.

Проблема профессионального выгорания педагогических работников системы профессионального обучения (ПО) в настоящее время относится к числу наиболее острых и социально значимых. Специфика деятельности преподавателя и мастера производственного обучения заключается в необходимости сочетать традиционную педагогическую работу с функцией наставника, обеспечивающего адаптацию будущих специалистов к реальным требованиям динамично развивающегося рынка труда. Данное совмещение функциональных обязанностей, усугубляемое постоянными изменениями образовательных стандартов и зачастую ограниченными ресурсами, создаёт предпосылки для формирования синдрома эмоционального выгорания. В представленной статье на основе современных научных исследований рассматривается комплекс причин данного феномена, анализируются его многоплановые последствия и предлагаются возможные пути профилактики.

Результативность педагогического труда является целевым ориентиром профессиональной деятельности. Для достижения требуемых результатов педагоги аккумулируют значительные временные и эмоциональные ресурсы, сосредоточенные на взаимодействии с обучающимися. Нервная система и психика специалиста функционируют в режиме постоянного, активного и непрерывного рабочего напряжения. Наряду с эмоциональными затратами происходит и расходование физических ресурсов. Педагоги ожидают высокой оценки своего труда, а также эмоциональной отдачи, характеризующейся положительной энергетикой со стороны обучающихся, их родителей и администрации образовательной организации. В случае отсутствия такой отдачи у педагога накапливаются негативные эмоциональные переживания, которые затрудняют полноценную реализацию профессиональных функций. Административные требования к результативности педагогической деятельности и уровню усвоения знаний обучающимися создают дополнительное давление, усиливая накопление негативных эмоциональных состояний.

Причины профессионального выгорания педагогов носят комплексный характер и могут быть дифференцированы на личностные, организационные и социально-психологические факторы. Социально-психологические факторы тесно связаны с особенностями контингента обучающихся. Работа с подростками и молодыми людьми, среди которых нередко наблюдаются низкая учебная мотивация и сложности социального характера, требует постоянного эмоционального включения и значительных энергозатрат. Публичный характер педагогического труда, постоянное нахождение в ситуации оценивания со стороны студентов, коллег и контролирующих органов формирует фон хронического стресса. Дополнительным фактором выступает отсроченность и неочевидность результатов педагогической деятельности, что может снижать чувство профессиональной эффективности и значимости.

Личностные характеристики играют существенную роль в формировании синдрома профессионального выгорания. К числу внутренних факторов риска относятся: синдром «помощника» (доминирование стремления оказывать помощь другим над заботой о собственном благополучии), выраженный перфекционизм и завышенные профессиональные ожидания, вступающие в противоречие с реальными условиями педагогической деятельности. Уязвимость педагогов к стрессовым воздействиям дополнительно усиливается вследствие недостаточной сформированности навыков саморегуляции и стресс-менеджмента.

Согласно исследованию В.А. Каленихиной, посвящённому педагогам профессионального обучения, специфика их деятельности состоит в совмещении классических педагогических функций с ролями наставника и эксперта в конкретной профессиональной области. Такая многогранность профессиональной деятельности влечёт за собой повышенную нагрузку: педагог вынужден регулярно актуализировать содержание обучения и соответствовать высоким требованиям, предъявляемым к его профессиональному авторитету [1].

Профилактика профессионального выгорания выступает ключевым условием повышения качества профессиональной деятельности сотрудников. Авторы выделяют ключевые факторы формирования синдрома: хроническое эмоциональное напряжение, жёсткие организационные требования, отсутствие достаточной автономии и дефицит позитивной обратной связи. В педагогической среде указанные факторы усугубляются высокой степенью ответственности за жизнь и здоровье обучающихся, а также необходимостью постоянно поддерживать высокий уровень самоконтроля [5].

И.В. Ортман в своей работе анализирует феномен профессионального выгорания как результат длительного стресса, возникающего в процессе межличностных взаимодействий. Для педагогов профессионального обучения стрессогенными являются не только отношения с обучающимися, но и взаимодействие с администрацией, родителями и социальными партнёрами, что создаёт эффект «многоканальной» эмоциональной нагрузки [3].

Последствия профессионального выгорания затрагивают все сферы жизнедеятельности. На личностном уровне они проявляются в виде психосоматических нарушений, хронической усталости, тревожности, снижения самооценки и проблем в семейных отношениях. В профессиональной сфере выгорание ведёт к эмоциональной отстранённости, цинизму по отношению к обучающимся и коллегам, утрате интереса к инновациям, формальному выполнению должностных обязанностей. Педагог начинает ощущать собственную некомпетентность и обесценивать достигнутые результаты. Как отмечают О.А. Раздобарова и Н.А. Фоменко, на начальных этапах синдром проявляется эмоциональным истощением, снижением энтузиазма и нарастающим чувством неудовлетворённости профессиональной деятельностью. При отсутствии своевременной помощи указанные симптомы трансформируются в деперсонализацию и редукцию личных достижений, когда

педагог начинает воспринимать свою работу как малозначимую и малоэффективную [4].

В контексте профессионального обучения последствия выгорания приобретают особую опасность, поскольку преподаватели и мастера производственного обучения выступают носителями не только знаний, но и профессиональной культуры. Их эмоциональное состояние непосредственно транслируется студентам, что может негативно сказаться на формировании у последних мотивации к избранной профессии. Кроме того, выгорание способствует росту конфликтности, снижению креативности и, в конечном итоге, профессиональной дезадаптации, что нередко становится причиной ухода из профессии высококвалифицированных кадров [3].

Эффективная профилактика эмоционального выгорания требует системного подхода, объединяющего индивидуальные и организационные меры. В исследовании О.А. Раздобарова и Н.А. Фоменко акцентируется необходимость создания в образовательных учреждениях психологически комфортной среды. Ключевыми элементами такой среды авторы называют организацию регулярного мониторинга, внедрение программ психологической разгрузки и формирование традиций взаимной поддержки в педагогическом коллективе. Особое значение придаётся обучению педагогов методам саморегуляции и управления стрессом [4].

Важное направление профилактики - работа с будущими педагогами на этапе профессиональной подготовки. И.Д. Колесникова и Е.С. Волкова доказывают, что формирование навыков эмоциональной устойчивости и развитие рефлексивных способностей у студентов педагогических специальностей позволяет значительно снизить риски выгорания в начале профессиональной карьеры. Авторы предлагают включать в учебные программы тренинги личностного роста, занятия по развитию коммуникативной компетентности и курсы по самопрезентации [2].

Не менее значима работа педагога над собой. Развитие эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции через освоение техник релаксации, методов когнитивно-поведенческой терапии становится необходимым профессиональным инструментом.

Формирование личностной устойчивости педагогов начинается с целенаправленной внутренней работы по саморазвитию и активного включения в профессиональное сообщество. Участие в профильных ассоциациях и профессиональных объединениях способствует преодолению чувства профессиональной изоляции, открывает доступ к новым источникам поддержки и расширяет возможности для профессионального вдохновения.

Ключевым компонентом психологической устойчивости выступает системная забота о психофизическом благополучии, реализуемая как на физическом, так и на эмоциональном уровне. Данный комплекс включает:

– регулярные занятия физической культурой и спортом;

– наличие устойчивых увлечений (хобби), не связанных с профессиональной деятельностью;

– рациональное сочетание профессиональных обязанностей и личного времени;

– осознанное планирование рабочей нагрузки с учётом индивидуальных ресурсов;

– развитие навыка делегирования части профессиональных задач при наличии соответствующих организационных возможностей.

Регулярная рефлексия собственной профессиональной деятельности, корректировка завышенных ожиданий и поиск новых профессиональных ориентиров способствуют поддержанию внутренней мотивации и обеспечивают профессиональное долголетие.

Исследователи обращают внимание на то, что профилактика профессионального выгорания не может ограничиваться разовыми мероприятиями. Для достижения устойчивого результата она должна быть интегрирована в организационную культуру образовательного учреждения и предусматривать: чёткое разграничение должностных обязанностей и функциональных зон ответственности; прозрачную и объективную систему оценки результатов профессиональной деятельности; создание условий для непрерывного профессионального развития и карьерного роста; регулярное предоставление обратной связи и публичное признание достижений сотрудников. По мнению исследователей, реализация такого системного подхода позволяет не только снизить уровень стресса в коллективе, но и оказывает позитивное влияние на продуктивность деятельности организации в целом [5].

Таким образом, синдром профессионального выгорания у педагогов системы профессионального обучения представляет собой не проявление индивидуальной уязвимости или личностной слабости, а комплексную многоуровневую проблему, затрагивающую функционирование всей образовательной системы. Детерминанты данного феномена локализуются в нескольких взаимосвязанных плоскостях:

– специфике педагогической деятельности (высокая эмоциональная нагрузка, многозадачность, необходимость постоянного эмоционального включения);

– организационных недостатках (нечёткое распределение функциональных обязанностей, дефицит административной и психологической поддержки);

– личностных характеристиках специалистов (выраженный перфекционизм, склонность к самоотверженности в ущерб собственному благополучию, недостаточная сформированность навыков саморегуляции).

Эффективная профилактика профессионального выгорания требует реализации согласованных мер на различных уровнях:

1. Уровень профессиональной подготовки: формирование у будущих педагогов на этапе обучения в профессиональных образовательных организациях навыков саморегуляции, стресс-менеджмента и эмоциональной устойчивости.

2. Уровень образовательной организации: внедрение системных организационных изменений, направленных на создание психологически безопасной и поддерживающей среды, разработка и реализация программ по охране психологического здоровья педагогов.

3. Уровень обобщения эффективных практик: использование апробированных отечественных и зарубежных подходов к профилактике выгорания, доказавших свою результативность в педагогической среде.

Инвестирование ресурсов в сохранение психологического здоровья педагогов профессионального обучения представляет собой стратегически значимый вклад в повышение качества образования и обеспечение устойчивости всей профессионально-образовательной системы страны.

Список использованной литературы:

1. Каленихина В. А. Выгорание у педагогов профессионального обучения: причины, последствия и пути профилактики // RatioetNatura. – 2025. – № 1(13). – EDNEOPSQX.

2. Колесникова И. Д., Волкова Е. С. Профилактика эмоционального выгорания будущих педагогов // Вестник научных конференций. – 2015. – № 3-4. – С. 84-86. – EDNVKCVIR.

3. Ортман И. В. Феномен профессионального выгорания и его профилактика // Прикладная психология и психоанализ. – 2018. – № 3. – С. 8. – EDNJHBVSL.

4. Раздобарова О. А., Фоменко Н. А. Профилактика эмоционального выгорания педагога // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. №32. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagoga (дата обращения: 12.03.2026)

5. Тупикина Д.В., Чернобровкин В.А. Эмоции в управлении – помеха или преимущество? // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. С. 181-182.

© Чернавина А.В., 2026

УДК 37.03

Широких А. К. (Shirokikh A. K.),
студентка
ФГАОУ ВО «ПНИПУ», Лысьвенский филиал
Россия, г. Лысьва

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A TEACHER AS A FACTOR IN THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL ACTIVITIES

Аннотация: В статье рассматривается роль эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности педагога. Анализируются структура, компоненты и значение данного феномена для эффективного взаимодействия, стрессоустойчивости и профилактики выгорания. Обосновывается возможность и необходимость целенаправленного развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, выгорание, стрессоустойчивость, компоненты эмоционального интеллекта.

Abstract: This article examines the role of emotional intelligence in the professional work of teachers. It analyzes the structure, components, and significance of this phenomenon for effective interaction, stress resilience, and burnout prevention. The possibility and necessity of targeted emotional intelligence development are substantiated.

Keywords: emotions, emotional intelligence, burnout, stress resilience, components of emotional intelligence.

Современная образовательная среда представляет собой сложную, трудоёмкую систему многокомпонентного взаимодействия субъектов различных возрастных групп с индивидуальными потребностями. Качество данного взаимодействия обусловлено уровнем взаимопонимания и способностью участников управлять собственными эмоциональными состояниями. При этом именно педагог, выступающий в роли лидера образовательного процесса, призван демонстрировать эталонные модели эмоционального поведения, что непосредственно влияет на эффективность учебного процесса. В этой связи особую значимость приобретает такая профессиональная способность, как эмоциональный интеллект.

Проблема эмоционального интеллекта педагога является актуальной для современного общества ввиду высокой эмоциональной нагрузки, связанной с ответственностью за формирование личности обучающегося и необходимостью постоянного взаимодействия с родительской общественностью. Развитие данного навыка позволяет педагогу осуществлять контроль над собственным внутренним состоянием, адекватно реагировать на стрессовые ситуации, неизбежно сопутствующие профессиональной деятельности, а также оказывает позитивное влияние на характер взаимодействия как с обучающимися, так и с самим собой.

В условиях современности, авторитарный стиль взаимодействия уступает место эмоциональному лидерству, при котором управление классом строится на принципах уважения и доверия. Педагог, владеющий искусством установления контакта, приобретает статус авторитета и наставника для обучающихся, а также партнёра и ментора для коллег. Данный процесс требует временных затрат и осознанных усилий, поскольку педагогу необходимо обладать не только умением транслировать знания, но и искусством коммуникации.

Как подчеркивает И. С. Почекаева, значительное количество исследований длительное время обращалось преимущественно к рациональной сфере личности, оставляя без должного внимания эмоциональную составляющую. Однако возрастание уровня стресса и тревожности, трансформация общественного сознания в отношении психологического благополучия, изменения в структуре современного социума и потребность в повышении качества жизни актуализировали изучение психологических аспектов, вследствие чего в научном сообществе популярность приобрёл термин «эмоциональный интеллект» [2, с. 206].

Эмоциональный интеллект (ЭИ) определяется как способность распознавать, понимать, управлять собственными эмоциями, а также распознавать, влиять на эмоции других и понимать их.

Впервые данный термин появился в научной литературе в конце XX века благодаря исследованиям американских психологов Питера Саловея и Джона Майера. В 1990 году ими была опубликована статья «Эмоциональный интеллект», заложившая основы современного понимания этого феномена. Авторы рассматривали эмоциональный интеллект как разновидность социального интеллекта, позволяющую отслеживать собственные и чужие эмоции, дифференцировать их и использовать полученные знания для управления мышлением и действиями.

В 1995 году американский журналист и психолог Дэниел Гоулман способствовал широкой популяризации данной концепции в своей книге «Эмоциональный интеллект». По мнению Д. Гоулмана, эмоциональный интеллект представляет собой способность человека распознавать, понимать и продуктивно управлять эмоциями в процессе взаимодействия с окружающим миром. Им были выделены пять основных компонентов, образующих эмоциональный интеллект как процесс:

– самосознание – способность идентифицировать собственные эмоции, осознавать свои сильные и слабые стороны;

– саморегуляция – управление деструктивными эмоциональными реакциями;

– мотивация – внутреннее стремление к достижению целей, готовность к проявлению инициативности и оптимизма;

– эмпатия – способность понимать и разделять эмоции других людей;

– социальные навыки – умение выстраивать продуктивные и благоприятные межличностные отношения, разрешать конфликты, эффективно работать в команде.

Указанные компоненты функционируют не изолированно, а образуют единую систему, в которой каждый элемент дополняет и усиливает проявление другого [2, с. 206].

Как отмечает С. М. Шингаев, наиболее известная отечественная модель эмоционального интеллекта предложена ведущим научным сотрудником Д. В. Люсиным. Д. В. Люсин определяет эмоциональный интеллект как способность к пониманию собственных и чужих эмоций и управлению ими. Автор

подчёркивает, что предложенная модель сочетает когнитивные способности с личностными характеристиками человека, к числу которых он относит открытость, заинтересованность в других людях и в собственном внутреннем мире.

В модели Д. В. Люсина выделяются два компонента:

– внутриличностный – способность распознавать собственные эмоции, контролировать их и воздействовать на них;

– межличностный – способность определять эмоции других людей, рассуждать об их возникновении и содействовать урегулированию эмоциональных состояний окружающих.

В рамках данной модели эмоциональный интеллект рассматривается в смешанном подходе как специфическая совокупность личностных характеристик [5].

Эмоциональный интеллект может быть охарактеризован как динамически развивающаяся система навыков и способностей, которая в дальнейшем способствует эффективному управлению классом и комфортной профессиональной деятельности педагога. Как отмечает М. В. Корчагина, развитие эмоциональной компетентности у педагога способствует решению следующих задач:

– созданию психологически безопасной образовательной среды: педагог, выступающий в роли «эмоционального лидера», способен контролировать собственные эмоции и проявлять уважительное отношение к чувствам обучающихся, что формирует поддерживающую и доверительную атмосферу;

– пониманию истинных мотивов других лиц, конструктивному восприятию критики и предотвращению эскалации разногласий в острые конфликты;

– выстраиванию диалога на основе сотрудничества: важно умение слушать, понимать, задавать уточняющие вопросы, воспринимать чувства другой стороны с сохранением профессиональных границ;

– использованию эмоций как ресурса: создание эмоциональных акцентов для привлечения внимания, поддержка обучающихся, конструктивная критика с целью коррекции ошибок;

– профилактике профессионального выгорания: развитый эмоциональный интеллект способствует своевременному выявлению симптомов утомления и принятию мер по восстановлению ресурсов [1, с. 111].

Эмоциональный интеллект имеет ключевое значение в профессии педагога, оказывая влияние на эффективность выполнения профессиональных обязанностей. К числу основных эффектов, обеспечиваемых развитым ЭИ, относятся:

– снижение уровня стресса: педагоги легче справляются со стрессовыми ситуациями, используя навыки саморегуляции, что позволяет не поддаваться негативным эмоциям и позитивно сказывается как на профессиональной, так и на личной жизни;

– личностная и профессиональная удовлетворённость: развитый ЭИ способствует самореализации, повышению самооценки и удовлетворённости профессиональной деятельностью;

– склонность к командной работе: эмоционально развитые педагоги, как правило, более эффективно функционируют в команде благодаря пониманию чувств и мотиваций коллег;

– улучшение взаимодействия с обучающимися [1, с. 111].

Таким образом, эмоциональный интеллект педагога выступает значимым аспектом, способствующим созданию оптимальных условий для обучения, а также личностному росту как самого учителя, так и его учеников.

Эмоциональный интеллект не является врождённой характеристикой; он представляет собой навык, подлежащий целенаправленному развитию. Для совершенствования ЭИ педагога О. А. Скибина предлагает следующие направления и способы.

1. Для развития самосознания: рефлексивные практики (медитация, ведение дневника); самоанализ посредством постановки вопросов к себе (метод «5 почему», SWOT-анализ); запрос обратной связи от окружающих.

2. Для развития саморегуляции: регулярная физическая активность, метод прогрессивной релаксации; умение «делать паузу» (дыхательные практики); владение техниками тайм-менеджмента.

3. Для развития эмпатии: участие в тренингах и образовательных курсах (специализированные программы по активному слушанию, невербальной коммуникации, техникам управления гневом); расширение коммуникативного опыта, знакомство с профессиональным и жизненным опытом других людей [3, с. 34].

Н. Б. Трофимова подтверждает, что эмоциональный интеллект не имеет фиксированного предела; его развитие возможно на протяжении всей жизни и ведёт к личностному и профессиональному росту [4, с. 42].

Для педагога совершенствование данной способности особенно важно, поскольку профессиональные компетенции претерпевают изменения, тогда как эмоциональная нагрузка остаётся высокой. Недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта или отсутствие его позитивной динамики могут отрицательно сказываться на ментальном состоянии педагога, качестве общения с коллегами и обучающимися (например, неумение индивидуально адаптировать темп, тон, формат задания), эффективности профессиональной деятельности, а также повышать риск хронического стресса, снижать профессиональную мотивацию и, как следствие, мотивацию обучающихся.

Подводя итоги, следует констатировать, что эмоциональный интеллект педагога выступает ключевым фактором продуктивности педагогической деятельности, позволяющим адаптироваться к постоянным изменениям и сохранять ресурсы здоровья. Данная способность представляет собой «мягкую силу», благодаря которой педагог приобретает качества лидера и управленца образовательного процесса, создаёт комфортную среду для обучения и пользуется уважением. С точки зрения психологического благополучия этот

навык подлежит постоянному совершенствованию, а его развитие сопровождается повышением успеваемости и мотивации обучающихся.

Список использованной литературы:

1. Корчагина М. В., Гудкова А. И. Развитие эмоционального интеллекта у будущих педагогов профессионального обучения // Социосфера. – 2024. – № 3. – С. 110-112.

2. Почекаева И. С., Белоусова А. А. Развитие эмоционального интеллекта у начинающих педагогов // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2023. – № 19. – С. 205-211.

3. Скибина О. А., Есина М. А. Совершенствование профессиональной деятельности руководителей и педагогов образовательного учреждения через развитие эмоционального интеллекта // Педагогический поиск. – 2025. – № 12. – С. 32-35.

4. Трофимова Н. Б., Орлова Г. В. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов как условия успешности профессиональной деятельности // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2(299). – С. 41-47. – DOI 10.47438/2309-7078_2023_2_41.

5. Тупикина Д.В., Чернобровкин В.А. Эмоции в управлении – помеха или преимущество? // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. С. 181-182.

© Широких А. К., 2026

УДК 373

Юревич С.Н., (Yurevich S.N.), к.п.н., доцент
МГТУ им. Г.И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМАНДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

TEAM BUILDING AND DEVELOPMENT IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Аннотация. Для современной образовательной организации актуальность формирования команды обусловлена необходимостью обеспечения эффективности развития кадрового ресурса как основного в повышении качества управления образовательным учреждением. Однако вопросы использования практик командной работы в современной психолого-педагогической литературе освещены фрагментарно. Автор статьи предпринял попытку осветить вопросы командообразования в ДОУ.

Ключевые слова: образовательная организация, управление, руководитель, команда, командообразование.

Abstract: For a modern educational organization, the importance of team building stems from the need to ensure effective human resource development as a key element in improving the quality of educational institution management. However, the use of teamwork practices in modern psychological and pedagogical literature is only fragmented. This article attempts to shed light on teambuilding in preschools.

Key words: educational organization, management, leader, team, team building.

Использование потенциала командной работы является одним из приоритетов деятельности руководителя образовательной организации. Во-первых, это связано с тем, управленческая деятельность в системе образования выстраивается с учетом государственно-общественного принципа управления. Во-вторых, деятельность руководителя современной образовательной организации связана с необходимостью решения большого круга задач (нормативно-правовых, кадровых, финансово-хозяйственных, образовательных, стратегического развития, реализации инновационных образовательных инициатив, учета социальных запросов).

Для реализации принципа государственно-общественного управления образованием, а также для решения различного рода задач необходимо налаживание внутриорганизационного командного взаимодействия.

Понятия «команда» и «командный менеджмент» традиционно используются для характеристики высокосплоченных трудовых коллективов. При этом командный менеджмент рассматривается как управление посредством управленческих команд и командной организации труда в целом [3, с. 282].

Г. Беме и С. Календжян трактуют понятие «команда» в широком и узком смысле. Широкое значение отражает сплоченную, слаженную, построенную на взаимопонимании работу группы / коллектива.

В узком значении для понятия «команда» характерны следующие признаки:

– наличие общей коллективной цели/задачи, реализовать которую поодиночке, при индивидуальной организации труда, невозможно или невыгодно;

– присущая лишь командам формальная организационная структура, отражающая автономию группы, ее права, участие в принятии групповых решений; специфические обязанности членов группы; меньшая по сравнению с традиционными роль формального лидера;

– единство, одинаковая направленность формальной и неформальной организации с акцентом на деле, на достижении командных целей;

– взаимодействующие навыки и способности членов команды, взаимодополняемость в решении задач и пр. [1].

В своей работе авторы исследовали различия между слабо сплоченной группой и командой и пришли к выводу, что понятия «рабочая группа» и «команда» не являются идентичными. Если для рабочей команды характерны: сильный руководитель с четко определенными ясными целями, индивидуальная ответственность, индивидуальные результаты/продукты труда, принятие

решений и делегирования полномочий руководителем, то для подлинной команды свойственны следующие признаки:

– коллективистская субкультура, доминирование в работе общих ценностей, готовность брать ответственность не только за индивидуальные задания, но и за общекомандную задачу;

– преимущественно кооперативный стиль управления при размытости лидерства;

– равноправие членов команды, проявление товарищеского сотрудничества;

– активное участие всех членов команды в принятии управленческих решений, вовлеченность в дела коллектива;

– синергетический эффект трудовой деятельности, выражающийся в экономии времени и ресурсов [1].

Г. Беме и С. Календжян уточнили права и обязанности членов команды, а также отношения членов команды с руководителем [1]. Исследователи выявили, что оптимальное количество членов команды должно составлять 5 человек. В этом случае поддерживается должная мотивация и активность, легко достигается согласие, заметен вклад каждого в общее дело, удовлетворенность и готовность идентифицировать себя с результатами общих трудовых усилий.

На эффективность деятельности команды, по мнению авторов, оказывают влияние качественные параметры ее членов: их квалификация, мотивация, психологическая совместимость, подготовленность к работе в команде, приверженность коллективистскому подходу (освобождение от индивидуалистического мышления, умение подчиниться мнению большинства).

О. А. Шклярова и С. В. Демин, изучая проблему организации команд в образовательной организации, пришли к выводу, что команда в образовательном учреждении – это коллектив людей, имеющих общие цели, взаимодополняющие навыки и умения, высокий уровень взаимозависимости и разделяющих ответственность за достижение конечных результатов [5]. Авторы подчеркивают, что стремление к созданию команды и ориентация на командный стиль управления в образовательном учреждении определяется следующими достоинствами командной работы:

– высокая эффективность деятельности;

– профессиональное и социальное развитие каждого;

– выработка новых конструктивных идей;

– быстрота реакции в критических ситуациях;

– более качественная работа со всеми субъектами образовательного процесса;

– уверенность в себе и в коллективе каждого члена команды;

– снижение стресса для всех членов команды;

– улучшение психологической обстановки и качества жизни на рабочем месте.

Специалисты по управлению персоналом среди множества реальных команд выделяют три наиболее распространенных типа: команды по подготовке рекомендаций; проектные группы; управленческие команды [3, с. 326].

Аналогичные команды могут функционировать и в образовательной организации.

Продуктом деятельности первого типа команд являются предложения и рекомендации, представляемые руководству. Разновидностью такого типа команд являются *кружки качества*. Идея их создания заключается в том, организационно-управленческие проблемы должны решаться не только руководством и специалистами, выступающими в роли экспертов, но и рядовыми сотрудниками. Другими словами, работники исполнительского уровня лучше других знают свое рабочее место и свой трудовой процесс, они владельцы практического опыта. Исходя из этого, им следует дать возможность, добровольно объединившись в группу, сообща работать над решением касающихся их проблем, предоставить им для этого необходимую информацию и соответствующие права (например, право выбрать цель разработки).

Кружки качества, таким образом, пытаются применить ресурсы сотрудников (их знания и способности) для решения производственных и социальных проблем. В ДОУ участниками кружков качества могут быть как воспитатели, так и младшие воспитатели и сотрудники. Сотрудники и младшие воспитатели могут заниматься социальными вопросами в коллективе. Темы групповой работы воспитателей могут быть различны: рекомендации по планированию потребностей в приобретении оборудования для развивающей предметно-пространственной среды; по обновлению материально-технического обеспечения реализации образовательного процесса, в том числе переоснащения интерактивным оборудованием; советы по организации родительских чатов с родителями посредством VKмессенджера, госпабликов и пр. Продукты групповой работы используются для обмена знаниями, для методического сопровождения наставничества. Для наилучшего управления обменом знаниями следует создать корпоративные библиотеки, в которых будут размещаться наработки, советы и рекомендации сотрудников организации.

Руководитель кружка качества может выбираться его членами, назначаться руководством с их согласия. Руководитель ДОУ может войти в состав кружка качества, взяв на себя роль модератора. Разработанные членами кружка качества предложения передаются специалистам /руководству ДОУ, которые дают им оценку и принимают решения о их реализации или доработке.

Аудиторские группы создаются руководством для выполнения определенной аудиторской задачи, для комплексной оценки состояния того или иного участка работы. В управлении качеством образования такие группы действуют снизу вверх, т. е. они готовят (подбирают, вырабатывают) советы руководителям образовательного учреждения по обеспечению безопасности жизнедеятельности воспитанников, обеспечению информационной безопасности в ДОУ, по приведению помещений дошкольного учреждения в соответствие с требованиями соблюдения пожарной и электробезопасности, по проведению специальной оценки условий труда и пр.

Аудиторские группы выполняют функции контроля, делегированные им руководителем. Они не обладают достаточными полномочиями для того, чтобы

проводить в жизнь свои собственные рекомендации, но в кадровой политике ДОУ обеспечивают высокий уровень личностной и профессиональной заинтересованности, оптимальную активность, стремление к профессиональному совершенствованию и т.п. На основе их предложений руководство принимает собственное решение.

Проектные группы создаются для разработки новых уникальных комплексных проблем. Цель проектных групп задается руководством. В проектной группе объединяются и инициативные квалифицированные воспитатели, и специалисты, и руководящие работники. Участие в проектных группах рассматривается как организационное поручение.

Например, перед руководителем стоит задача подготовки программы развития образовательной организации. Поскольку документ должен отражать специфику конкретной образовательной организации, над его созданием целесообразнее работать командным способом через создание проектной группы (команды), состоящей из сотрудников образовательной организации. В командном сопровождении нуждаются инновационные проекты, к примеру, региональные инновационные площадки.

Проектные группы могут существенным образом различаться. Это зависит от характера проекта. Будут различаться и формы презентации продуктов. В рамках форумов и совещаний можно организовать проектные сессии, круглые столы, панельные дискуссии, презентации педагогических практик. Такие формы работы предполагают участие руководителей ДОУ, специалистов и воспитателей в качестве модератора, организатора мастер-класса, участника дискуссии. Часто для того, чтобы выступить в подобной роли, требуется подготовка и активное включение в решение проблем в командной форме. Таким образом, в коллективе осваиваются роли лидера и партнера.

Проектные группы могут быть временными (расформировываются после решения задачи) и постоянными (решив одну задачу, продолжают работать над другими). К примеру, отчетная деятельность является одной из компетенций руководителя образовательной организации. Нужно отметить, что форм отчетной деятельности в практике работы руководителя образовательной организации достаточно много. Это годовой публичный отчет о деятельности образовательной организации, отчет руководителя перед сотрудниками в начале учебного года, текущие отчеты о различных аспектах деятельности, представление результатов инновационной деятельности на совещаниях, изучение мнения родителей о степени их удовлетворенности качеством образования и т. п. Эта деятельность осуществляется на систематической основе. Подготовка таких документов требует организации сплоченной, командной работы. Естественно, что способы командной работы могут повысить эффективность подготовки отчета, презентации, подчеркнуть наиболее удачный опыт, повысить объективность представляемой информации. При этом участие руководителя в представлении результатов проектной деятельности гарантирует результат и будет повышать деловой имидж образовательной организации в целом. Для остальных участников команды участие в проекте также важно, поскольку происходит повышение

взаимоответственности за результаты работы. Подготовка материалов для руководителя, выработка совместных управленческих решений – все это является дополнительным организационным стимулом.

Управленческую команду формирует руководитель, включая в состав команды себя, как первое лицо в управленческой иерархии, своих заместителей и доверенных лиц. Однако при этом формальная субординация отходит на второй план, уступая место сотрудничеству, где руководитель выступает как тренер и советчик, защитник, помощник, распределитель ресурсов, контактёр с внешней средой.

Важным является вопрос командообразования. Это достаточно долгий процесс, который характеризуется тремя этапами. *Первый этап* связан с разработкой идеального образца (модели) команды. Это связано с определением характера решаемых задач, определения идеологии команды (ее смыслов, ценностей, миссии), основных ролей, коммуникаций. Важно понимать, что в эффективной команде должны быть: поддержка, доверие, упорство, обязательность, совместимость, юмор, сотрудничество, адаптивность, дружба, смелость, бескорыстие, энтузиазм. Поэтому при подборе кандидатур в команду важно провести предварительную работу по сбору информации о предполагаемых членах, развернутое собеседование для определения места, роли и возможности работы каждого предполагаемого участника команды. В команде люди должны быть динамичны, гармоничны, воздавать должное индивидуальному таланту каждого члена команды.

Второй – организационно-практический этап – включает в себя набор членов команды по профессионально-ролевым, социально-психологическим (совместимость) качествам и мотивированности. На этом же этапе на основе идеологии формируется субкультура команды, осуществляется подготовка членов к командной работе. Содержание повышения квалификации, ориентированное на развитие элементов командной культуры, необходимо реализовывать с помощью активно-динамических, продуктивных форм работы.

Среди таких форм можно отметить те, которые основаны на командных принципах и ценностях. Это тренинг, воркшоп, проблемно-деловая игра, различные формы стажировки. Специфика реализации данных форм состоит в том, что их содержание ориентируется не на абстрактные задачи, а на те проекты, которые реализуются в конкретной образовательной организации. В ходе тренинга руководитель и подчиненные развивают личностно значимые качества. Воркшоп позволяет наладить взаимообмен знаниями. Проблемно-деловая игра – решить конкретные практические проблемы. В ходе стажировки осваиваются различные командные роли.

Третий этап именуется как этап автономного становления и развития команды, когда происходит обучение опытом, приобретение навыков совместной работы, укрепление коллективных ценностей и мотивации, формируется чувство общности.

Параллельно с этапами командообразования происходит процесс становления команды. В работе И.В. Вачкова описаны пять стадий становления команды:

1) знакомство и определение ролей между членами команды;

2) принятие членами группы друг друга, устранение недоверия, настороженности и отчуждения;

3) расширение и интенсификация коммуникаций, выработка групповых норм и механизма принятия групповых решений;

4) социальная интеграция группы, формирование групповой солидарности;

5) деловая интеграция, поддержка общего дела через мониторинг эффективности деятельности команды [2].

Только при условии прохождения названных стадий, подчеркивает автор, групповые отношения достигают зрелости, что положительно сказывается на эффективности труда.

На первых двух стадиях каждый включенный в команду человек определяет для себя, является ли и чувствует ли он себя членом команды. При этом велики одновременно и потребность войти в команду и опасение быть отторгнутым. Организатору команды, руководителю по функционалу следует проявлять терпение, демонстрировать уважение, понимание.

На третьей стадии вырабатывается и утверждается иерархия – окончательное распределение ролей и функций. На этом этапе многие стремятся показать свои силы, а команда может повышать свою продуктивность. Эта стадия в литературе по менеджменту характеризуется как стадия бурления, «шторминга» и характеризуется как наиболее трудная для команды. Нередко руководитель в это время сталкивается с сопротивлением выполнению задач, резкими колебаниями во взаимоотношениях и отношению к успеху общего дела, некоторой оборонительностью и состязательностью. Возможны борьба за лидерство, установление нереалистичных целей, отсутствие единства, повышенная напряженность и ревность и т. п.

На четвертой стадии происходит нормализация отношений: принятие членства в группе; появление некоторых способностей – конструктивного выражения критики; взаимопомощь и направленность на выполнение работы; попытка достичь гармонии, избегая конфликта; более дружелюбное доверительное отношение друг к другу, люди делятся личными проблемами; ощущение принадлежности к группе, совместимости, общего духа и общих целей; установление и поддержание основных правил и норм группы. Так происходит социальная интеграция группы, формирование групповой солидарности.

Наконец, *пятая стадия* отличается тем, что члены команды начинают учитывать свои различия, у них имеется больше времени и энергии на общее дело, а это обеспечивает повышение эффективности работы ДОУ. Происходит активное использование новых подходов в организации образовательного процесса, проявление внимания, действенной заботы о состоянии, готовности к работе с детьми и родителями, что способствует повышению качества образования. Работа в команде строится на принципе сотрудничества Эта стадия – стадия эффективной и высокопродуктивной деятельности коллектива, в процессе которой члены группы понимают и принимают личностные и

групповые процессы, сильные и слабые стороны друг друга, готовы предлагать помощь и обращаться за поддержкой к коллегам; стремятся к личному и профессиональному развитию для решения актуальных проблем и выполнения задач ДОУ; стремятся и проявляют инициативу.

Развитие готовности у педагогов и сотрудников действовать в составе команд, принимать участие в разработке управленческих решений свидетельствует о реализации в ДОУ демократического стиля управления и наличия у руководителя и сотрудников культуры командной работы и культуры устойчивого развития [4]. Данное качество позволяет каждому члену команды выступать в качестве делового лидера команды, включаться в партнерские отношения, что повышает продуктивность решения управленческих задач.

Список использованной литературы:

1. Беме Г., Календжян С. Теория и практика делегирования полномочий и ответственности в рамках компании. – М., 2002.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебн. пособие для вузов. – М.: Ось-89, 2005. – 256 с.
3. Пугачев В. П. Управление персоналом организации : учебник и практикум для вузов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 523 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-16597-5.
4. Семенова Л.М., Юревич С.Н. Культура устойчивого развития как составляющая профессионально-педагогической культуры педагога //Мир детства и образование: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С. 121-123.
5. Шклярова О.А., Демин С.В. Формирование управленческой команды по развитию кадрового ресурса в образовательном учреждении // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. №5. С. 48-64.

© Юревич С.Н., 2026

УДК 376

Якунина И.А. (Yakunina I.A.)
канд.фил.наук, преподаватель
МГТУ им. Г.И. Носова (МпК)
Назарова Е.К. (Nazarova E.K.)
аспирант 3 курса
МГТУ им. Г.И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КЛИЕНТОЦЕНТРИЧНОГО ПОДХОДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A SPACE FOR IMPLEMENTING A CLIENT-CENTERED APPROACH IN INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье говорится о практическом опыте использования образовательного портала на базе LMS Moodle в Многопрофильном колледже МГТУ им. Г.И. Носова при обучении студентов с инвалидностью, а также в условиях смешанного обучения. Рассматриваются возможности элементов LMS Moodle для организации доступной персонализированной образовательной среды, где цифровые инструменты становятся средством поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: LMS Moodle, инклюзивное образование, смешанное обучение, клиентоцентричность, цифровая образовательная среда.

Abstract. The article describes the practical experience of using the LMS Moodle-based educational portal at the NMSTU Multidisciplinary College for teaching students with disabilities, as well as in the context of blended learning. The article examines the possibilities of using LMS Moodle elements to create an accessible and personalized learning environment, where digital tools serve as a means of supporting students with special educational needs.

Keywords: LMS Moodle, inclusive education, blended learning, customer-centricity, digital learning environment.

Современный этап развития среднего профессионального образования характеризуется глубокой интеграцией цифровых технологий [5]. Довольно часто этот процесс подвергается критике как угрожающий традиционным ценностям чтения, письма, живого слова и непосредственного педагогического общения.

Говоря о негативных последствиях цифровизации, М.А. Маниковская замечает, что цифровизация разрушает основу образования - живое педагогическое общение учителя и учащегося. При цифровом образовании «...общение «лицом к лицу» сведено к минимуму» [1, с.103]. И.Ш. Мухаметзянов отмечает, что при виртуализации образования отсутствует личностное влияние преподавателя на обучающегося [2, с. 111], и цифровое образование, разрушая педагогическую коммуникацию преподавателя с обучающимся, тем самым разрушает социализацию и инкультурацию последнего в социокультурную среду.

Однако цифровизация образования, выстраиваясь вокруг принципа клиентоцентричности, не только не нивелирует эти ценности, но и способствует их укреплению и расширению аудитории. В качестве объекта исследования выступает образовательный процесс в Многопрофильном колледже МГТУ им. Г.И. Носова, где данный принцип является системообразующим.

В отличие от традиционной модели, где учебный процесс в значительной степени стандартизирован, клиентоцентричный подход предполагает

проектирование этапов обучения, исходя из потребностей, возможностей и образовательных траекторий каждого конкретного обучающегося.

Р.В. Пузиков и Г.Р. Сулейманова рассматривают клиентоцентричность в образовании как подход, при котором учебные заведения ставят потребности и интересы студентов в центр своей деятельности. Это включает в себя адаптацию образовательных программ, методов преподавания и поддержки студентов таким образом, чтобы обеспечить максимальную удовлетворенность и успех обучающихся [3].

Применительно к учебному процессу в Многопрофильном колледже МГТУ им. Г.И. Носова это означает создание условий, при которых студент, независимо от своих физических, психологических или временных ограничений, получает доступ к полноценному изучению учебных предметов и междисциплинарных курсов.

Практическая реализация данного принципа воплощается на образовательном портале Многопрофильного колледжа. Система управления обучением LMS Moodle представляет собой не статичный набор учебных материалов, а динамичную коммуникативную платформу. Наиболее репрезентативной в контексте клиентоцентричности является организация работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), а также с обучающимися, находящимися на длительном лечении или карантине.

Такие студенты нуждаются в особом подходе [4].

Цифровая образовательная среда может либо создать для них непреодолимые барьеры, либо стать пространством равных возможностей. Опыт Многопрофильного колледжа МГТУ им. Г.И. Носова показывает, что платформа LMS Moodle при правильной настройке и методическом осмыслении способна решать эту непростую задачу.

Клиентоцентричный подход, заложенный в основу работы портала, означает, что образовательный процесс проектируется не «от программы», а «от студента»: учитываются его индивидуальные особенности, темп обучения, форма восприятия информации, физические ограничения. Для каждого студента выстраиваются индивидуальные образовательные маршруты, которые автоматически формируются на основе данных профиля студента в LMS Moodle.

Рассмотрим, какие именно инструменты платформы задействуются для работы с разными категориями обучающихся.

Элемент «Форум» используется для организации учебной коммуникации в асинхронном режиме. Для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, которым трудно быстро печатать или долго находиться в одном положении, форум дает возможность участвовать в дискуссии в удобное время, готовить развернутые высказывания без спешки. Для студентов с ментальными особенностями форум снижает тревожность, связанную с необходимостью немедленного ответа. В курсах литературы, например, создаются тематические форумы, где студенты публикуют эссе и комментируют работы друг друга. Преподаватель создает возможность обсуждения, но не ограничивает время

ответа для студента. Это особенно ценно для студентов на домашнем обучении: они остаются включенными в жизнь группы, хотя физически отсутствуют.

Элемент «Гиперссылка» дает доступ к внешним ресурсам, но в инклюзивном контексте приобретает особое значение. На портале колледжа гиперссылки ведут не просто на случайные сайты, а на тщательно отобранные материалы: видеолекции с субтитрами (для студентов с нарушением слуха), аудиокниги (для слабовидящих), интерактивные тренажеры (для студентов с дислексией). Важно, что ссылки снабжены аннотацией, поясняющей, для какой именно категории обучающихся этот ресурс рекомендован. Например, в курсе «Русский язык» гиперссылка может вести на видеоурок по сложной теме, а рядом дается пояснение: «Для студентов, которым легче воспринимать материал на слух». Такой подход реализует принцип персонализации без перегрузки интерфейса портала.

Элемент «Задание» – один из самых гибких и часто используемых инструментов образовательного портала. В колледже он используется с расширенными настройками. Для студентов с ОВЗ изменяются сроки сдачи, настраиваются разные форматы ответа (студент с нарушением моторики может загрузить не письменную работу, а аудиофайл с устным ответом). В комментариях к заданию преподаватель может дать развернутый комментарий, указывая не только на ошибки, но и возможности дальнейшего роста, что особенно важно для студентов, лишенных ежедневного личного контакта.

Элемент «Книга» позволяет четко структурировать теоретический материал. Текст в «Книге» можно адаптировать под индивидуальные особенности обучающегося: разбить на мелкие разделы, добавить иллюстрации, встроить аудио- и видеопояснения. Для студентов с нарушением зрения страницы «Книги» могут быть озвучены экранными дикторами. Для студентов с ментальными особенностями материал может подаваться небольшими порциями с четкой логической структурой. Для разных категорий студентов предусмотрены разные версии: полная, краткая, с визуальными акцентами, с аудиосопровождением. Доступ к версии определяется по метке в профиле, настроенном преподавателем.

Видеоконференция (встроенная в LMS Moodle через BigBlueButton) используется для синхронной работы с преподавателем. Для студентов на смешанном обучении это хорошая возможность присутствовать на лекциях в реальном времени, задавать вопросы, видеть реакцию преподавателя. Для студентов с инвалидностью видеоконференция позволяет сохранить социальные связи, участвовать в групповых обсуждениях, чувствовать себя социально активным и значимым. Важно, что видеолекции преподаватель может записать и выложить в курс, чтобы студенты могли вернуться к материалу в удобном темпе. Для студентов с нарушением слуха видеоконференции сопровождаются субтитрами (используется автоматическая расшифровка).

Индивидуальные образовательные маршруты в LMS Moodle можно реализовать через функционал «Ограничение доступа». В профиль студента добавляются поля: «Особые образовательные потребности», «Форма

обучения», «Индивидуальный темп». На основе этих вкладок преподаватель может открыть или скрыть определенные элементы курса. Например, студент с нарушением слуха не видит видеолекцию без субтитров, но видит текстовую расшифровку и задание в альтернативном формате. Студент на длительном лечении может иметь доступ к форуму поддержки в любое время, где имеет возможность задать вопросы и получить ответы. Такая настройка не требует постоянного контроля со стороны преподавателя и исключает ситуацию, когда студент теряется в объеме информации.

Таким образом, студент, изолированный от основной учебной группы, благодаря возможностям Образовательного портала имеет доступ к непрерывному учебному диалогу. Функционал портала включает: отправку личных сообщений преподавателю; прикрепление файлов с выполненными работами (сочинениями, эссе, анализами текста); участие в тематических форумах, что моделирует академическую дискуссию; участие в видеоконференцсвязи (для проведения консультаций, разбора сложных тем), что максимально приближено к традиционному формату «вопрос-ответ». Тем самым, цифровая среда не обезличивает взаимодействие, а, напротив, позволяет выстраивать его с учетом индивидуального темпа и состояния студента, что особенно важно для освоения сложных тем.

Коммуникативная возможность портала создает ощущение, что студент никогда не остается один на один с трудностями. Личные сообщения преподавателю, комментарии в заданиях, форумы, видеоконференций – все эти каналы работают на создание комфортной образовательной среды.

Для того чтобы такая система работала, преподаватели должны быть готовы к использованию этих инструментов. В колледже реализуется программа повышения квалификации, где педагоги не просто изучают элементы LMS Moodle, но и активно используют Образовательный портал, проектируют на его базе конкретные инклюзивные сценарии. Опыт МГТУ им. Г.И. Носова показывает, что LMS Moodle является не просто платформой для дистанционного обучения, а средой, где студенты с ОВЗ и временными ограничениями получают полноценное образование. Инструменты форума, гиперссылки, задания, книги, видеоконференции позволяют преподавателю работать с группой и с каждым студентом индивидуально. Клиентоцентричный подход, реализованный через настройки платформы, делает инклюзию не специальной программой, а естественным свойством образовательной среды.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что цифровизация образования при условии следования принципу клиентоцентричности перестает быть лишь механическим переносом контента в цифру. Она становится мощным инструментом педагогического проектирования, направленным на обеспечение образовательной инклюзии и персонализации. Опыт МГТУ им. Г.И. Носова показывает, что создание гибкой, многофункциональной и коммуникативно насыщенной цифровой образовательной среды позволяет не только сохранить, но и усилить клиентоцентричный подход в образовании, сделать возможность обучения доступной для каждого студента.

Список использованной литературы:

1. Маниковская М. А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали // Власть и управление на Востоке России. 2019. № 2 (87). С.100-106.

2. Мухаметзянов И.Ш. Социальные последствия информатизации образования // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 3(87). – С. 109-116.

3. Пузиков Р. В. Клиентоцентричность в сфере образования: как адаптация к потребностям обучающихся меняет подходы к обучению // Фундаментальная и прикладная наука: научно-методические и практические аспекты : Сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции, Анапа, 20 августа 2025 года. – Анапа: ООО «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2025. – С. 34-42.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации».

5. Юревич С.Н. Устойчивое развитие цифровой образовательной организации // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. – С. 202-205.

© Якунина И.А., 2026
© Назарова Е.К., 2026

РАЗДЕЛ 3 ФИЗКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Willian Batista dos Santos, Master
Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás, Brazil
Уиллиан Батиста дос Сантос, магистр
Федеральный институт образования, науки и технологии Гояса, Бразилия

PHYSICAL EDUCATION AND THE INTEGRATED CURRICULUM: THEORETICAL-METHODOLOGICAL MEDIATIONS IN THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK

Abstract: This article analyzes the organization of pedagogical work in Physical Education as a mediation in the materialization of the integrated curriculum within Secondary Education Integrated to Professional and Technological Education. Grounded in historical-dialectical materialism, the study examines the teaching plans from the 1st to the 3rd year of a Technical Course Integrated to Secondary Education

in Industrial Automation. The analysis demonstrates that curriculum integration does not occur through thematic overlapping, but through the intentional reorganization of objectives, contents, methodologies, and assessment, therefore, constituting a historically contradictory process.

Keywords: Professional and Technological Education; Integrated Curriculum; Organization of Pedagogical Work; Physical Education.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОПОСРЕДОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Аннотация: В данной статье анализируется организация педагогической работы по физической культуре как опосредование в материализации интегрированного учебного плана в рамках среднего образования, интегрированного с профессиональным и технологическим образованием. Основываясь на историко-диалектическом материализме, исследование рассматривает учебные планы с 1-го по 3-й год обучения технического курса, интегрированного со средним образованием по специальности «Промышленная автоматизация». Анализ показывает, что интеграция учебного плана происходит не через тематическое наложение, а через intentionalную (целенаправленную) реорганизацию целей, содержания, методов и оценки, следовательно, представляя собой исторически противоречивый процесс.

***Ключевые слова*:** Профессиональное и технологическое образование; Интегрированный учебный план; Организация педагогической работы; Физическая культура.

This article analyzes the organization of pedagogical work in the Physical Education discipline within Secondary Education Integrated to Professional and Technological Education, taking as reference the formative path of a Technical Course Integrated to Secondary Education in Industrial Automation. The focus of the investigation lies in the way objectives, contents, methodologies, and assessment are structured from the 1st to the 3rd year, seeking to understand to what extent this organization translates the principle of the integrated curriculum.

The question that guides this study can be formulated as follows: how can the organization of pedagogical work in a discipline historically associated with bodily expression as a form of language contribute to the integration between scientific education and technical training within a vocational secondary-level course?

The relevance of this question emerges in the context of Brazilian Professional and Technological Education, historically marked by a strong separation between general education and technical training. Such separation, designated by authors of the critical tradition as “structural duality” [2,5], expresses a social organization that fragments work and culture, science and technology.

The creation of Secondary Education Integrated to Professional and Technological Education in the early twenty-first century sought to confront this fragmentation through the proposal of the integrated curriculum, whose principle

consists in the articulation between work, science, technology, and culture as constitutive dimensions of human formation [5]. However, this articulation does not occur automatically through the simple institutional coexistence of different disciplines.

At this point, the category organization of pedagogical work assumes centrality. The way teaching is structured in the definition of objectives, the selection of contents, the methodological organization, and the criteria for assessment expresses conceptions of human formation and of society [1]. Therefore, curriculum integration is not an abstract attribute of the institutional project but a mediation that takes concrete form in pedagogical dynamics [5].

The theoretical foundation of this perspective lies in the ontology of labor formulated by Marx [4] and developed by Lukács [3], according to which labor constitutes the founding category of social being. Labor is understood not merely as economic activity but as the historical mediation through which human beings produce their existence and produce themselves. From this understanding, education assumes the role of intentional mediation in the appropriation of cultural objectifications historically produced by humanity.

In the Brazilian educational field, Saviani [6] defines educational work as the act of producing, directly and intentionally, in each individual, the humanity that is historically and collectively produced by humankind. Authors in Professional and Technological Education, such as, Frigotto, Ciavatta and Ramos [2], argue that overcoming structural duality requires understanding work as a mediating category of human formation, expressed in the conception of Work as an educational principle.

Within this horizon, the object of this study is relocated. If the integrated curriculum depends on the materialization of the categories work, science, technology, and culture in the organization of teaching, it becomes necessary to examine how a specific discipline, in this case, Physical Education, structures its pedagogical work within Secondary Education Integrated to Professional and Technological Education. By analyzing the teaching plans from the 1st to the 3rd year of a Technical Course Integrated to Secondary Education in Industrial Automation, the study seeks to understand how body culture is pedagogically organized and to what extent this organization materializes the principle of integrated formation.

If the integrated curriculum constitutes the historical expression of a project of human formation, its analysis cannot be restricted to the formal description of school documents. The teaching plans, here are assumed as empirical material, are understood as temporary syntheses of institutional, political, and theoretical determinations that goes through Secondary Education Integrated to Professional and Technological Education. They condensed conceptions of work, science, culture, and human formation translated into choices regarding objectives, contents, methodologies, and assessment criteria.

The analysis developed in this study is guided by historical-dialectical materialism as a theoretical-methodological reference. This perspective assumes that educational phenomena cannot be understood in isolation or merely through descriptive approaches, but must be analyzed as moments of a contradictory

historical totality. Thus, the organization of pedagogical work in Physical Education is examined not only as a didactic arrangement, but also as a social form that expresses mediations between the formative project, educational policies, and the concrete conditions under which teaching work is carried out.

The teaching plans analyzed in this study were elaborated by the author himself in the exercise of his teaching responsibilities in a Technical Course Integrated to Secondary Education in Industrial Automation. However, their consideration as empirical material is not based on an autobiographical or experiential perspective, but on the understanding that pedagogical practice constitutes a concrete moment of social praxis and, as such, can become the object of theoretical investigation.

The elaboration of these plans was registered within the institutional determinations of Secondary Education Integrated to Professional and Technological Education, guided by the Political-Pedagogical Project of Brazilian Professional and Technological Education. Such elaboration was not limited to the formal fulfillment of institutional guidelines but constituted a systematic effort to maintain theoretical-methodological coherence with the foundations of the integrated education project, assuming, within teaching practice, an ethical-political commitment to the education of the youth working-class and the protection of public schooling as a space for the critical mediation of social totality.

In this sense, these documents are not treated as the expression of an isolated individual initiative but as provisional syntheses of historical mediations that goes through the organization of school work. The teacher's responsibility in organizing pedagogical work is understood here as a particular moment of a broader totality in which educational policies, theoretical conceptions, and the objective conditions of teaching are articulated.

The analysis is guided by historical-dialectical materialism [4], which allows pedagogical practice to be understood not as an autonomous subjective sphere but as a social form determined by concrete historical relations. In this way, the process of elaborating and reorganizing the teaching plans is examined as an expression of the tensions between the formative project of Secondary Education Integrated to Professional and Technological Education and its effective conditions of materialization.

The analysis begins from its most immediate form, the teaching plans from the 1st to the 3rd year, in order to reach their broader determinations, situating them within the disputes surrounding integrated formation. The investigation seeks to demonstrate how the categories work, science, technology, and culture are progressively translated into the organization of body culture throughout the formative trajectory, as well as the limits and contradictions that cross this movement.

The organization of pedagogical work in Physical Education, as expressed in the teaching plans from the 1st to the 3rd year of the Technical Course Integrated to Secondary Education in Industrial Automation, reveals a progressive movement of translation of the categories work, science, technology, and culture within the dynamics of body culture. This movement does not present itself in a linear or

homogeneous way but as a process marked by advances, tensions, and reformulations.

In the 1st year, the organization of objectives and contents begins with the explicit recognition of body culture as a historical product of human activity [7]. Body practices such as games, sports, dances, gymnastics, and martial arts are not treated as natural manifestations or merely recreational activities but as social objectifications that emerge from specific forms of collective life organization. This choice represents an initial displacement: the discipline is not structured according to the technical logic of sports modalities but according to the problematization of their historical character.

At this formative stage, the category of work still appears in an introductory manner, mediating the understanding that bodily practices are produced within specific social contexts. The pedagogical objective is not to treat work as an isolated content but to situate body culture within the social relations that constitute it [7]. The methodological organization privileges the articulation between lived experience and reflection, seeking to overcome the dichotomy between bodily practice and conceptual study.

As the trajectory advances to the 2nd year, a process of increasing complexity in these mediations becomes evident. Bodily practices begin to be analyzed in light of the processes of rationalization, commodification, and technification that characterize contemporary society. Sport, for example, is addressed not only as a cultural manifestation but also as a social form crossed by performance control and technological intervention. At this level, the articulation with the technical training of the Industrial Automation course becomes more explicit—not through the instrumental adaptation of the discipline but through the analysis of technological transformations that reconfigure both productive labor and bodily experiences.

At this stage, the category of work acquires greater analytical density, discussions begin to involve the contemporary conditions of production organization, the intensification of social time, and the impacts of these transformations on the body and on youth. The organization of pedagogical work translates these issues into the selection of contents and the expansion of the investigative dimension, incorporating research activities and debates oriented toward a critical understanding of social reality.

In the third year, the formative trajectory assumes the character of a synthesis. Body culture is explicitly articulated with the categories of health, leisure, and the organization of work, problematizing the concrete living conditions of the students, many of whom are already inserted into the productive world. The discussion of health moves beyond biologist and individualizing perspectives, being approached as a social right and as a dimension crossed by historical and economic determinants.

Leisure, on the other hand, is analyzed as a social right inscribed within the dynamics of the production and reproduction of life, in contrast with the forms through which working time is organized. This analysis begins from the understanding that free time is not a natural given, but socially produced time, conditioned by labor relations and by structural inequalities. In this sense, leisure is situated not merely as an individual experience of enjoyment, but as a field of

political dispute, traversed by public policies, urban infrastructure, and territorial conditions of access.

The organization of pedagogical work incorporates this perspective by problematizing the concrete possibilities of leisure available to the youth working-class in the territory in which the course is located. By examining public facilities, municipal policies, and forms of appropriation of urban spaces, the discipline articulates body culture, the organization of social time, and the right to the city. This mediation makes it possible to understand that body practices are not restricted to the sphere of cultural consumption, but rather expresses contradictions between working time, free time, and the material conditions of existence.

This formative progression demonstrates that the organization of pedagogical work in Physical Education is not guided by a contingent thematic sequence, but by a formative intent consistent with the project of Secondary Education Integrated to Professional and Technological Education. Starting from the historical problematization of body culture, advancing toward the analysis of its technological and commercial determinations, and culminating in the articulation between health, leisure, and the organization of social time, the discipline structures itself as a critical mediation between bodily experience and the understanding of the social relations that produce it.

The intentionality expressed in the organization of objectives, in the selection of contents, and in the methodological articulation indicates that body culture is assumed as a constitutive dimension of human formation, rather than as a recreational complement to technical training [7]. In this sense, Physical Education, by organizing its pedagogical work in dialogue with the categories of work, science, technology, and culture, contributes to displacing professional training from a strictly instrumental logic, inserting it within a broader horizon of understanding of the social totality.

The organization of pedagogical work, understood this way, operates as a concrete mediation of integrated formation. It is within this organization that the assumed political-pedagogical direction becomes visible, even as it remains permanently tensioned by the institutional and structural conditions of Secondary Education Integrated to Professional and Technological Education.

This movement therefore cannot be reduced to punctual initiatives. Rather, it expresses a formative continuity constructed throughout the three-year trajectory, evidencing an effort of coherence between theoretical foundations, curricular structuring, and the concrete organization of teaching.

This progression demonstrates that curriculum integration is not achieved through the punctual insertion of themes related to work, but through the systematic reorganization of the internal logic of the curricular component itself. The organization of objectives, the selection of contents, the methodological articulation, and the evaluation criteria express an effort of coherence with the project of integrated formation, even though they remain tensioned by institutional and structural limits.

If the organization of pedagogical work constitutes the concrete mediation of integrated formation, evaluation assumes a central role in defining its formative

direction. As Freitas [1] argues, objectives and evaluation are not secondary dimensions of the educational process, but structuring categories that express the social purpose of teaching. In this sense, curriculum integration is not materialized only in the selection of contents or in methodological articulation, but also in the way it is defined what students should appropriate and how this appropriation is recognized.

In the teaching plans analyzed, evaluation is not oriented by exclusively technical or quantitative criteria, nor is it restricted to the measurement of body performance. It is conceived as a moment of synthesis, in which students are called upon to articulate practical experience, conceptual understanding, and critical analysis of social reality. By prioritizing reflective productions, guided investigations, and theoretically grounded debates, the evaluative organization reinforces the formative intentionality of the discipline.

This evaluative option reveals that body culture is not treated as a field of training or physiological compensation, but as an object of knowledge whose appropriation involves understanding the relations between work, science, technology, and culture. Consequently, evaluation consolidates the spiral movement of the formative trajectory, requiring students to revisit the categories developed throughout the years and to articulate them at progressively more determined levels.

In this way, evaluation confirms that the organization of pedagogical work is not limited to the methodological dimension, but expresses the political-pedagogical direction assumed within Secondary Education Integrated to Professional and Technological Education.

However, the materialization of the integrated curriculum within Physical Education does not occur under ideal conditions. If the organization of pedagogical work translates the formative project, it also expresses the objective limits that traverse it. The very structure of schooling, marked by the fragmentation of pedagogical time and by external evaluative pressures, imposes restrictions on the consolidation of integrative practices.

Furthermore, the risk of superficial treatment of the category of work remains a constant tension. The mere presence of contents related to productive organization or technological transformations does not guarantee the realization of integrated formation. As Frigotto, Ciavatta and Ramos [2] argue, integration requires the reorganization of the internal mediations of teaching, rather than the simple thematic addition of contents.

Within Physical Education, there also persists the dispute over its legitimacy within the technical curriculum. In contexts strongly oriented toward technological training, the discipline may be perceived as complementary or secondary, which tensions its affirmation as an essential formative component. This condition demands the constant reaffirmation of its specificity as a field of knowledge linked to body culture.

There are also limits related to the concrete conditions under which teaching work is carried out: restricted teaching hours, the need for articulation with other curricular components, and the absence of permanent institutional spaces for

collective pedagogical planning. These determinations do not invalidate the formative project, but configure the contradictory field in which it develops.

Thus, the organization of pedagogical work analyzed in this study must be understood as a situated practice, crossed by structural tensions that reveal both the possibilities and the limits of integrated formation within Professional and Technological Education.

The analysis carried out allows us to affirm that curriculum integration is not realized through normative statements, but through the concrete reorganization of pedagogical work within each curricular component [5]. In the case of Physical Education, this reorganization manifests itself in the formative progression that articulates work, science, technology, culture, and body culture as interdependent dimensions of human formation.

The formative intentionality expressed in the organization of objectives, in the selection of contents, in the methodological structure, and in evaluation indicates that the discipline can contribute to displacing technical training from a strictly instrumental logic, inserting it within a broader horizon of understanding of social totality [7].

However, this materialization does not present itself as a finished model or a definitive solution. It constitutes a historical and contradictory process, permanently tensioned by the institutional and structural conditions that configure Secondary Education Integrated to Professional and Technological Education. It is precisely within this tension that the organization of pedagogical work in Physical Education is situated as a concrete mediation of integrated formation

References

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21–56.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107–128.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia et al. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

УДК 796

Эйдельман Л.Н. (Eidelman L.N.),
д.п.н., доцент
РГПУ им. А. И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург
Ботьянова М.В. (Botyanova M.V.),
бакалавр 5 курс
РГПУ им. А. И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ АДАПТИВНОГО КАРАТЭ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РАВНОВЕСИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

THE USE OF ADAPTIVE KARATE FOR THE DEVELOPMENT OF BALANCE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

***Аннотация*:** в статье раскрываются возможности применения средств адаптивного каратэ и его ключевые элементы для развития равновесия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения; выделяются принципы и методические приёмы, наиболее значимые для развития равновесия и адаптированные под сенсорную модель ребёнка.

Ключевые слова: адаптивное каратэ, дошкольники, нарушение зрения, равновесие.

Abstract: the article reveals the possibilities of using adaptive karate and its key elements for the development of balance in older preschool children with visual impairment; highlights the principles and methodological techniques that are most important for the development of balance and adapted to the sensory model of the child.

Key words: adaptive karate, preschoolers, visual impairment, balance.

Согласно данным Роспотребнадзора (2025) и исследованиям ФГБУ «Научный центр здоровья детей» РАН у 15–18% дошкольников диагностируется выраженная близорукость, а у 12% - сопутствующие нарушения такие, как косоглазие, амблиопия, снижение стереоскопического зрения. У детей с нарушением зрения наблюдается недостаточная или искаженная визуальная информация, что приводит к нарушению сенсорной интеграции и дискоординации между анализаторами.

В дошкольном возрасте активно развиваются физические способности, среди которых ведущее место занимает координация движений, сопряжённая с равновесием. При этом специалистами в области адаптивной физической культуры доказано, что у детей с различной степенью нарушения зрения прослеживается отставание в развитии равновесия. Научными исследованиями и практикой подтверждено, что равновесие у детей успешно развивается в том

случае, если применяются разнообразные средства. Среди таких средств малоизученным является адаптивное каратэ. В научных исследованиях отмечается его положительное влияние на физическое развитие занимающихся и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья [2, 3]. Тем не менее, следует отметить, что адаптивное каратэ в аспекте изучаемой проблемы является одним из наименее разработанных направлений в адаптивной физической культуре. Отсутствие исследований, связанных с использованием адаптивного каратэ как средства развития равновесия у детей 5-7 лет с нарушением зрения, позволяет говорить об актуальности заявленной темы.

Применение средств адаптивного каратэ к решению задачи развития равновесия у старших дошкольников с нарушением зрения следует рассматривать через призму функционального соответствия техник каратэ требованиям коррекции постурального контроля, а также через организационно-педагогические и безопасные аспекты. Традиционное каратэ, как система движений, включает множество упражнений, формирующих навыки статической и динамической устойчивости - это устойчивые боевые стойки, смещение центра тяжести при выполнении ударов и блоков, координация рук и ног при выполнении последовательных техник, ритм и дыхание, требующие синхронизации действий всего тела. Эти упражнения напрямую связаны с задачами, которые стоят при развитии равновесия: 1) укрепление мышечного корсета, 2) тренировка постуральной реакции, 3) развитие контроля над переносом веса, 4) улучшение координации движений. В этом случае можно сказать, что каратэ обладает высоким потенциалом в коррекции баланса у детей с нарушением зрения при условии, что эти средства будут адаптированы к их сенсорным особенностях.

При практическом внедрении адаптивного каратэ необходимо выделять его ключевые элементы, наиболее значимые для развития равновесия, и адаптировать их под сенсорную модель ребёнка. К таким элементам относятся:

- тренировка базовых стоек (стойка на двух ногах с различной шириной опоры, смещённые стойки, полуприседы),
- упражнения на перенос веса и шаги с контролируемым разгоном и остановкой,
- упражнения для ног и тазового пояса (переходы на носок, пятку, одноопорные удержания),
- медленные контрольные удары и блоки, которые требуют устойчивого корпуса и координации плечевого пояса с тазовым.

В адаптированной версии эти элементы выполняются в упрощённых, медленных и повторяющихся вариантах, с тактильной поддержкой и вербальным сопровождением инструктора. Так, выполнение базовой стойки в адаптивном каратэ можно начинать с опоры на две руки инструктора, затем переходить к лёгкому прикосновению пальцев для коррекции положения и лишь в конце - к самостоятельному удержанию равновесия с постепенным уменьшением тактильной помощи.

Применение средств адаптивного каратэ для развития равновесия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения связано со следующими принципами:

1) *мультисенсорности*, позволяющим использование тактильных, слуховых и проприоцептивных сигналов как основных каналов восприятия;

2) *предсказуемости*, отражающим стабильную структуру занятия, повторяющиеся ритмы, чёткие звуковые и тактильные ориентиры;

3) *постепенного снижения поддержки* от полной тактильной помощи к самостоятельному выполнению упражнения.

Немаловажным является учёт принципа сенсорной компенсации, постепенной прогрессии нагрузки, индивидуализации и безопасности с учётом психофизиологических особенностей детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Применение средств адаптивного каратэ для развития равновесия требует обязательного учёта типа зрительного нарушения, так как зрительный контроль является основой ориентации в пространстве и поддержания статодинамической устойчивости. При полной слепоте основной упор делается на тактильные ориентиры (контурные покрытия, тактильные метки на полу), парные упражнения с устойчивой тактильной привязкой (рука инструктора на плече ребёнка, руки согнуты и опущены в контролируемых позициях), использование звуковых сигналов для задания направления и темпа, а также подробные вербальные описания движений. Для детей с остаточным зрением полезна контрастная визуальная маркировка наиболее важных ориентиров и чёткая демонстрация вблизи с одновременной тактильной репликацией. Индивидуализация обучения с учётом зрительной патологии приведена в таблице 1.

Таблица 1 - Учёт зрительной патологии в обучении адаптивному каратэ

Нарушение зрения	Адаптация обучения
Полная слепота	Только тактильные и звуковые ориентиры; ритм и речь — основа; избегать резких изменений в пространстве.
Туннельное зрение	Контрастные визуальные маркеры на краях поля зрения; звуковые сигналы для периферии.
Остаточное зрение (низкая острота)	Демонстрация вблизи (50 см), сопровождаемая тактильной репликацией; контрастные цвета.
Амблиопия	Акцент на упражнения с закрытым «слабым» глазом для стимуляции «сильного»; визуальные ориентиры — только как дополнение.

Различные типы упражнений каратэ можно модифицировать: 1) ударные техники выполняются в замедленном режиме без конечной фазы силы, чтобы

акцентировать контроль центра тяжести; 2) ката - последовательности упрощаются до тех пор, пока ребёнок не освоит базовые перемещения и смены опор. Например, «Ката-1» - упрощённая последовательность из 4 движений:

1) Стойка , 2) Удар вперёд, 3) Блок вбок, 4) Поворот и стойка.

Каждое движение сопровождается короткой фразой: «Встань - ударь - защитись - повернись» [1].

Безопасность играет ключевую роль при использовании упражнений адаптивного каратэ. Некоторые традиционные средства каратэ (резкие выпады, прыжки, спарринги) требуют ограничения или исключения на этапах формирования начального баланса. Применение мягких покрытий, поручней на уровне бедер, низких опорных предметов и параллельной работы в паре с инструктором снижает риск падений. Баланс между стимуляцией и безопасностью достигается через дозировку нагрузки: сначала упражнения с высокой степенью поддержки и минимальным риск-потенциалом, затем - постепенное снижение контакта и усложнение задач [4].



Рисунок 1 - Педагогические приёмы для детей с нарушениями зрения

На основе практико-ориентированных исследований и собственного практического опыта нами систематизированы педагогические приёмы для развития равновесия у детей с нарушениями зрения (рисунок), влияющие на эффективность проводимых упражнений.

Вербальные инструкции краткие, образные, с повторением. Они способствуют точной передаче информации, обеспечивают понимание задач, координацию взаимодействия, обучение и усвоение новых знаний.

Тактильная демонстрация подразумевает - рука инструктора — «проводник» движения, что позволяет получить недоступную или труднодоступную информацию.

Звуковая ориентация позволяет дошкольнику определить положение источника звука, расстояние до него, перемещаться в пространстве и оценивать окружающую обстановку на основе слуховых данных. Она обеспечивает локализацию, оценку расстояния по громкости и тембру, а также помогает сохранять равновесие.

Позитивное подкрепление создаёт «ситуацию успеха», улучшает эмоциональный фон, повышает мотивацию и самооценку. С помощью этого приёма сформированные навыки сохраняются на длительный срок.

Ритм и повторяемость гарантирует безопасное развитие детей с нарушением зрения, формирует нейронные связи, снижает стресс и тревожность, способствуя эмоциональному комфорту.

Таким образом, адаптивное каратэ представляет собой перспективный инструмент для развития равновесия у старших дошкольников с нарушением зрения, при условии грамотной методической адаптации, обеспечения безопасности и междисциплинарной координации. Его специфика — сочетание ритмических, статических и динамических упражнений, а также возможность реального вовлечения ребёнка в игровую и социальную деятельность делает его не только средством моторной коррекции, но и фактором повышения уверенности и адаптации в социокультурной среде. Однако это требует научного подтверждения, что и определяет вектор наших дальнейших исследований.

Список использованной литературы:

1. Гареева А.И. Актуальность изучения тактильного восприятия у школьников с нарушением зрения // Вестник науки. 2024. №5 (74). С.729-737.

2. Эйдельман Л.Н., Шайдуров Г.С. Разработка практических рекомендаций по применению кихон-ката как доступного средства социализации слабослышащих детей на занятиях пара-карате // Спорт в современном мире: материалы Всероссийского конгресса (март-апрель 2025). – Уфа: БашИФК, 2025. С.89-93;

3. Эйдельман Л.Н., Шайдуров Г.С. Особенности учебно-тренировочного процесса на занятиях киокушинкай каратэ со слабослышащими детьми // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам VI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С. 52-54

4. Ярошенко Д.В. Структура тренировочного занятия на этапе начальной подготовки юных каратистов // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2020. Т.5, №1. С.92-102.

© Эйдельман Л.Н., Ботьянова М.В., 2026-03

УДК 373.24

Вебер М.А. (Weber M.A.), студекнт, 4 курс,
01120100 Дошкольное воспитание и обучение
КГКП «Костанайский высший педагогический колледж»
Управления образования акимата Костанайской области
Республика Казахстан, г. Костанай

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE USE OF MOVEMENT GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING COOPERATION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация: В статье рассматривается развитие сотрудничества у детей 4–5 лет средствами подвижных игр. Теоретической основой исследования выступили идеи Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и А. В. Запорожец. Апробированный комплекс игр «Весёлые помощники» показал положительную динамику развития сотрудничества у дошкольников.

Ключевые слова: сотрудничество, подвижные игры, старший дошкольный возраст, социально-коммуникативное развитие, совместная деятельность, игровая деятельность.

Abstract: The article examines the development of cooperation in children aged 4–5 through movement games. The theoretical foundation of the study is based on the ideas of L.S. Vygotsky, D. B. Elkonin, and A. V. Zaporozhets. The tested set of movement games “Cheerful Helpers” demonstrated positive dynamics in the development of cooperation among preschool children.

Keywords: cooperation, movement games, senior preschool age, social and communicative development, joint activity, play activity.

Современное дошкольное образование ориентировано на формирование гармонично развитой личности ребёнка. Помимо интеллектуального развития особое внимание уделяется социально-коммуникативной сфере, поскольку именно в дошкольном возрасте закладываются основы взаимодействия с окружающими людьми. Одним из важнейших качеств данного периода является сотрудничество - способность ребёнка действовать совместно со сверстниками, договариваться, учитывать интересы партнёра и достигать общей цели.

В практике дошкольных организаций нередко наблюдаются трудности в развитии данных навыков: дети проявляют эгоцентризм, не умеют распределять роли, испытывают сложности в согласовании действий. В связи с этим возрастает необходимость поиска эффективных педагогических средств, способствующих формированию сотрудничества.

Одним из таких средств выступают подвижные игры. Они объединяют двигательную активность, эмоциональную вовлеченность и социальное взаимодействие, создавая естественные условия для формирования кооперативных навыков.

Сотрудничество рассматривается как форма совместной деятельности, направленная на достижение общего результата. Оно включает умение договариваться, распределять роли, соблюдать правила и поддерживать партнёра.

В трудах Л.С. Выготский подчёркивается, что развитие ребёнка происходит в процессе совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Через взаимодействие формируются высшие психические функции, развивается речь, произвольность поведения и самоконтроль [1].

Д.Б. Эльконин отмечал, что ведущей деятельностью дошкольного возраста является игра. Именно в игре ребёнок осваивает социальные роли, учится подчиняться правилам и учитывать действия других [2].

По мнению А.В. Запорожец, развитие произвольных движений и эмоциональной сферы тесно связано с игровой деятельностью, особенно с подвижными играми, где ребёнок учится координировать действия с партнёрами [3].

Следовательно, старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования сотрудничества.

Роль подвижных игр в формировании сотрудничества. Подвижные игры способствуют всестороннему развитию ребёнка: физическому, эмоциональному и социальному. П.Ф. Лесгафт рассматривал игру как важнейшее средство воспитания дисциплины, ответственности и коллективизма. Соблюдение правил, согласование действий и стремление к общему результату формируют у детей основы кооперативного поведения [4].

В процессе подвижных игр дети: учатся ждать своей очереди; согласовывают движения; оказывают взаимопомощь; переживают радость коллективного успеха; формируют чувство ответственности за общее дело.

Таким образом, подвижная игра становится педагогическим инструментом развития сотрудничества.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность применения подвижных игр для развития сотрудничества у старших дошкольников.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу и изучить практику применения подвижных игр в развитии сотрудничества детей старшего дошкольного возраста.
2. Определить педагогический потенциал подвижных игр и разработать комплекс для развития сотрудничества у детей 4–5 лет.
3. Провести диагностику уровня развития навыков сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста.
4. Разработать комплекс подвижных игр для развития навыков сотрудничества у детей 4-5 лет.

Объект исследования – процесс развития сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – использование подвижных игр как средства развития сотрудничества у детей 4–5 лет.

Гипотеза исследования: заключается в предположении, что систематическое и целенаправленное использование подвижных игр в педагогическом процессе дошкольной образовательной организации будет способствовать более успешному развитию сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования: состоит в том, что предложенный комплекс подвижных игр может быть использован воспитателями дошкольных организаций для целенаправленного развития сотрудничества у детей 4-5 лет.

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе дошкольной организации КГКП «Ясли-сад №27» г. Костаная в старшей группе, где были организованы и реализованы разработанные подвижные игры с группой детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 25 детей.

Констатирующий этап. Цель - выявление уровня сформированности сотрудничества у детей 4-5 лет. Использовались подвижные игры: «Совместная башня»; «Пронеси предмет в паре»; «Паровозик»; «Передай слово»; «Найди пару».

Результаты показали, что у большинства детей преобладал средний уровень сотрудничества (40–50 %), а низкий уровень составлял до 30–36 %. Это подтвердило необходимость целенаправленной педагогической работы.

Формирующий этап: реализация комплекса подвижных игр для развития сотрудничества. Для организации данного этапа эксперимента было разработано и внедрено методическое пособие «Веселые помощники», направленных на формирование кооперативных навыков. Оно включала в себя пять направлении по 5 подвижных игр в каждом:

1. Игры, направленные на развитие мотивационного компонента;
2. Игры, направленные на развитие коммуникативного компонента;
3. Игры, направленные на развитие когнитивного компонента;
4. Игры, направленные на развитие эмоционально-волевого компонента;
5. Игры, направленные на развитие поведенческого компонента.

Пример задний в таблице 1.

Таблица -Задания для детей

Название подвижной игры	Цель	Содержание
«Хочу - могу»	-развитие инициативности и уверенности в совместной деятельности; эмоциональной поддержки в группе -формирование положительной самооценки; атмосферы сотрудничества	Детям предлагались карточки с изображением различных движений. Ребёнок выбирал задание, выходил в центр круга и выполнял его, а остальные поддерживали участника.
«Сделай вместе»	- развитие навыков командной работы - умение распределять роли; согласовывать действия; стремление к общему результату.	Детям предлагались задания, которые можно выполнить только совместно (например, перенести предмет двумя руками вдвоём, построить общую фигуру из модулей)

Игры проводились ежедневно на протяжении нескольких недель, что обеспечило систематичность педагогического воздействия. После внедрений игр была проведена повторная диагностика, которая показала положительную динамику:

- высокий уровень сотрудничества увеличился до 45–55 %;
- средний уровень снизился;
- низкий уровень сократился до 10–15 %.

Полученные данные подтверждают эффективность целенаправленного использования подвижных игр. Дети стали: активнее взаимодействовать; самостоятельно договариваться; проявлять инициативу; учитывать мнение партнёра; демонстрировать взаимопомощь.

Таким образом, проведённое исследование доказало, что подвижные игры являются эффективным средством развития сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста.

Разработанное методическое пособие «Веселые помощники» способствует:

- формированию навыков коллективного взаимодействия;
- развитию инициативности;
- воспитанию ответственности;
- укреплению положительного психологического климата в группе.

Таким образом, гипотеза исследования получила подтверждение. Разработанный игровой комплекс может быть рекомендован воспитателям дошкольных организаций для практического применения.

Список использованной литературы:

1. Бондаренко, Н. И. Игровая деятельность детей дошкольного возраста: учебник / Н. И. Бондаренко. — Москва: Просвещение, 2020. - 240 с.

2. Кулакова, Н. Ф., Михайлова, Е. В. Психолого-педагогические основы игровой деятельности в дошкольном образовании: учебник / Н. Ф. Кулакова, Е. В. Михайлова. - Санкт-Петербург: Речь, 2021. - 312 с.

3. Лукина, И. А., Бахарева, Е. А. Дошкольная педагогика: теория и методика: учебник / И. А. Лукина, Е. А. Бахарева. - Москва: Академия, 2022. - 464 с.

4. Сокольникова, Л. Н. Игровые технологии в дошкольном образовании: учебное пособие / Л. Н. Сокольникова. - Екатеринбург: УрО РАО, 2023. - 280 с.

5. Федоров, С. И. Организация развивающей игровой деятельности в дошкольных учреждениях: учебник / С. И. Федоров. — Москва : ВЛАДОС, 2019. - 256 с.

© Вебер М.А., 2026-03

УДК 376.112-4

Вдовина М.А. (Vdovina M.A),
студент, напр. ДиСО МГТУ им. Г.И.Носова»
Россия, г. Магнитогорск
Кувшинова И.А (Kuvshinova I.A).,
канд. пед. наук., доцент,
МГТУ им. Г.И.Носова»
Россия, г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ С ДЕТЕЙ С ДЦП

FEATURES OF THE ORGANIZATION AND CONDUCT OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Аннотация: научная статья раскрывает важность правильной организации занятий физической культурой для детей с ДЦП с учетом дифференциации между различными типами двигательных расстройств, затрагивающих как крупные, так и мелкие моторные навыки. В статье раскрываются способы и методы проведения занятий в зависимости от стадии патологического процесса.

Ключевые слова: физическая культура, ЛФК, дети с нарушением опрно-двигательного аппарата, ДЦП, двигательные функции.

Abstract: the scientific article reveals the importance of properly organizing physical education classes for children with cerebral palsy, taking into account the differentiation between various types of movement disorders affecting both large and fine motor skills. The article reveals the methods and techniques for conducting classes depending on the stage of the pathological process.

Keywords: physical education, physical therapy, children with disorders of the musculoskeletal system, cerebral palsy, motor functions

Статистика показывает, что число детей, страдающих детским церебральным параличом, неуклонно растет. По информации Всемирной организации здравоохранения, за последнее десятилетие этот показатель увеличился на треть. Адаптивная физкультура играет ключевую роль не только в восстановлении здоровья этих детей, но и в их успешной интеграции и социализации в современном мире [3].

Церебральные параличи – это группа состояний, вызванных поражением головного мозга в период его формирования. Они характеризуются нарушением способности поддерживать правильное положение тела и осуществлять контролируемые движения.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это группа непрогрессирующих неврологических расстройств, являющихся следствием повреждения головного мозга в пренатальном, перинатальном или раннем постнатальном периоде. Несмотря на непрогрессирующий характер основного поражения, клиническая картина ДЦП подвержена изменениям, особенно в раннем детстве.

Данная динамика обусловлена эволюцией морфофункциональных связей в развивающемся головном мозге. С возрастом нарастает степень декомпенсации, что связано с увеличением несоответствия между функциональными возможностями нервной системы и возрастающими требованиями, предъявляемыми к организму по мере его роста и развития или. Таким образом, наблюдаемые изменения в симптоматике ДЦП являются отражением процессов адаптации и дезадаптации в условиях патологически измененного мозга.

Систематизация клинических форм детского церебрального паралича (ДЦП), предложенная К.А. Семеновой, обеспечивает дифференциацию между различными типами двигательных расстройств, затрагивающих как крупные, так и мелкие моторные навыки. В рамках данной классификации выделяются следующие основные синдромы.

Спастическая диплегия, характеризующаяся билатеральным поражением нижних конечностей, часто с вовлечением верхних.

Гемипаретическая форма, при которой наблюдается односторонний парез или паралич, затрагивающий руку и ногу с одной стороны тела.

Атонически-астатическая форма проявляется снижением мышечного тонуса и расстройством координации движений.

Гиперкинетическая форма сопровождается непроизвольными движениями - хореей, атетозом, дистонией.

Двойная гемиплегия - наиболее тяжёлая разновидность ДЦП, при которой поражены обе стороны тела, степень выраженности нарушений различается.

Существует также рудиментарный вариант ДЦП с проявлением минимальных мозговых дисфункций (ММД): у детей наблюдаются повышенная утомляемость, возбудимость, расстройства внимания, тики, головные боли. В школьном возрасте формируются трудности в обучении из-за нарушений усвоения информации, появляются нарушения социального взаимодействия и сна. Знание классификации форм ДЦП даёт возможность подбирать адекватные программы адаптивной физической культуры для реабилитации двигательных нарушений при разных типах церебрального паралича [4].

Выделено три стадии патологического процесса.

Острая фаза - начальный этап, длящийся от 7–14 дней до 2–3 месяцев. Проявляется нарушениями мозгового кровообращения: стенотическими состояниями, судорожными актами, выраженным возбуждением с высоким плачем, расстройствами дыхания. При поражении центральной нервной системы в неонатальном периоде наблюдается гипертензионно-гидроцефальный синдром: напряжение или выпуклость передней родничковой области, ускоренный рост окружности черепа, повышенный риск возникновения судорог. Судорожный синдром характеризуется многократными приступами судорог в течение одних суток. Синдром угнетения безусловных рефлексов - снижение хватательного рефлекса и рефлекса автономной ходьбы - способствует развитию патологических поз тела и конечностей. Диэнцефальный синдром проявляется замедленным приростом веса, задержкой физического роста, нарушениями сна и термостабильности.

Восстановительный период. Ранний восстановительный этап (начало хронически-резидуальной стадии) наступает после прекращения острого проявления геморрагического инсульта. Его продолжительность, согласно различным исследованиям, составляет от 2 до 5 месяцев. В этот период врач может определить вид церебральной патологии (ДЦП), часто сочетающей разные формы двигательных нарушений. Выделяются следующие этапы течения ДЦП: б) поздний восстановительный период, охватывающий возраст до 1–2 лет.

Период постоянных последствий, или заключительная резидуальная стадия, начинающаяся с двухлетнего возраста и сохраняющаяся вплоть до взрослого возраста.

Коррекционная работа, построенная на основе системного междисциплинарного взаимодействия специалистов (педагогов и медиков), обеспечивает равновесие между адаптивными возможностями организма учащихся и постоянноменяющейся средой в образовательном учреждении [1].

Дети в возрасте от 4 до 7 лет с сохранным интеллектом могут проходить занятия в специализированных логопедических группах дошкольных учреждений, если у них одновременно присутствуют двигательные нарушения и речевые недостатки. Занятия лечебной физкультурой под контролем методиста назначаются через день, а в интервалы между ними ребёнок занимается вместе с родителями. У двухлетних детей с церебральным параличом продолжительность активного движения может составлять до 2,5 часов в сутки, а в период от трёх до семи лет - до шести часов.

ЛФК играет ключевую роль в восстановлении функций у детей с ЦП. Эффективность терапии обеспечивается за счёт комплексной системы упражнений, выполняемых в условиях малых групп, с применением игровых технологий, элементов хореографии и водных процедур. Такие методики способствуют формированию устойчивых двигательных навыков, что позволяет приблизить развитие ребёнка к показателям нормы для его возраста. Программа ЛФК включает активные физические упражнения, массаж, закаливание, укрепление мышечного корсета и постоянную поддержку двигательной активности. Также применяются техники рефлексотерапии, акупунктуры, а также виды адаптированной трудовой деятельности. Все эти элементы направлены на повышение общей выносливости и на формирование навыков самообслуживания. Организация ЛФК требует глубокого понимания патофизиологических особенностей каждого ребёнка. До начала программы проводится всесторонняя диагностика: уточняется тип двигательного нарушения, степень поражения суставов и мускулатуры, уровень потери двигательных функций и прогноз прогрессирования заболевания.

Такой подход исключает перегрузки и помогает выбрать правильную тактику коррекции. Успех зависит от точного объяснения техники движений - каждый элемент должен сопровождаться конкретным описанием. Даже малейшая ошибка в восприятии ведёт к формированию неправильных двигательных шаблонов. Индивидуальные занятия остаются основой терапии. Каждый этап требует контроля - с помощью тестов фиксируется изменение

координации, силы мышц и общей двигательной активности. При возможности применяются физиологические методики оценки прогресса, что делает результат объективным. Методика ЛФК при ДЦП строится на регулярности, систематичности и непрерывности занятий, учёте стадии и степени тяжести заболевания, а также возраста и уровня психического развития ребёнка. Постепенное увеличение нагрузок должно проходить индивидуально - под каждый случай с учётом особенностей пациента [2].

Перед началом тренировок рекомендуется криомассаж по методике В.И. Дубровского для расслабления мышц конечностей. Для снижения гипертонуса используются разные техники - от точечного массажа до криотерапии и упражнений на растяжку мышц. В комплекс ЛФК при ДЦП успешно внедрена гидрокинезотерапия - сочетание плавания, гимнастических упражнений и подвижных игр в воде. Температура воды в бассейне должна держаться на уровне 36–37°С, продолжительность одного занятия - 15–20 минут [5].

Упражнения на релаксацию играют ключевую роль в терапии ДЦП. Их механизм действия заключается в снижении тонуса мышц, что, в свою очередь, приводит к ослаблению афферентных импульсов, поступающих от мышц в кору больших полушарий головного мозга. В результате уменьшения процессов возбуждения наблюдается значительное снижение напряжения в вовлеченных мышцах.

Примерный комплекс упражнений для детей раннего возраста с ДЦП включает: упражнения на растягивание, использование специальных положений и укладок. При сгибании и разгибании конечности её нужно удерживать в заданной позиции не менее 5–8 секунд, затем - поглаживание, разминание и потряхивание напряжённых мышц до полного расслабления. В отдельных случаях применяют криомассаж спастических мышц. Позиция ребёнка выбирается противоположной той, где выявлен гипертонус - это нарушает патологический двигательный стереотип, снижает афферентацию из активированных рефлексных зон и нормализует тонус мышц в покое и при произвольных движениях. Физическая терапия строится на комплексах упражнений, направленных на формирование базовых двигательных навыков. Упражнения для шейного отдела улучшают контроль над положением головы. Лёжа на спине - стимулируют подъём и повороты головы, что необходимо для освоения наклонов корпуса и приседаний. Поддержка головы в положении лежа на животе, достигается с помощью валика под плечи и затылок. Работа с большим мячом улучшает реакцию выпрямления головы и укрепляет чувство равновесия. Повороты туловища - сначала на бок, затем на живот - активируют подъём головы, снижают влияние шейных тонических рефлексов, повышают координацию движений и стабильность. Находясь на боку, ребёнок развивает зрительно-моторную связь - глаза фокусируются на руках. Ползание начинается с подъёма головы и опоры на предплечья и кисти, лежа на животе. В положении на четвереньках отрабатывается правильная посадка: опора раскрытыми кистями и коленями, формируется реакция равновесия. Перенос веса с одной конечности на другую осуществляется при контроле за разгибанием шеи. Для

успешного ползания требуется чёткое перемещение центра тяжести, стабильная поза и чередование движений конечностей. Тренировка сидения требует уверенного контроля над головой, распространения реакций выпрямления на туловище, наличия реакции равновесия и функциональной защиты рук. Коррекция патологических поз имеет решающее значение. Устойчивое сидячее положение облегчает движения рук, но требует поддержания прямой осанки и приподнятой головы. Физиотерапевтические процедуры снижают спастичность и улучшают кровообращение в мышцах. У детей с гипотонией часто возникают дыхательные нарушения: ослабление межреберных мышц провоцирует затруднённое дыхание. Нарушение регуляции тонуса мышц приводит к неполноценным вдохам и выдохам - дыхание становится поверхностным. Задержка моторного развития негативно влияет на респираторную функцию. Жизненная емкость легких (ЖЕЛ) может значительно уменьшаться, провоцируя застойные явления в легких, заболевания респираторной системы и дефицит кислорода в организме (гипоксемия). Эти патологические процессы оказывают неблагоприятное воздействие на развитие двигательных, речевых и когнитивных функций. В связи с этим, в физическом воспитании детей акцентируется внимание на формировании правильного дыхания во время выполнения физических упражнений, что подчеркивает взаимосвязь дыхания и мышечной активности/

Следовательно, адекватный, охранительно-стимулирующий двигательный режим в сочетании с физическими упражнениями способствует общему укреплению организма, восстановлению функций различных систем, развитию координации и формированию благоприятных компенсаторных реакций.

Список использованной литературы:

1. Абдуллин, А. Г. Взаимодействие специалистов в процессе организации комплексной оздоровительно-педагогической и реабилитационно-профилактической работы с детьми / А. Г. Абдуллин, И. А. Кувшинова, А. Г. Никитин // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 20–21 ноября 2019 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. – С. 11-14.

2. Кувшинова, И. А. Здоровьесбережение в условиях педагогического эксперимента : учеб.-метод. пособие / И. А. Кувшинова ; И. А. Кувшинова ; М-во образования Рос. Федерации, Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. – 58 с.

3. Кударинова А.С., Ашимханова Г.С., Жусупбекова З.Д., Садыков К.И., Саликов Ж.К. Особенности проведения лечебной физкультуры при детском церебральном параличе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 5. С. 101-104;

4. Литош Н. Л. Адаптивная физическая культура для детей с нарушениями в развитии : учебник для среднего профессионального образования / Н. Л. Литош. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 156 с.

5. Частные методики адаптивной физической культуры. В 3 ч. Часть 2 Частные методики адаптивной физической культуры у детей с поражением опорно-двигательного аппарата, детей со сложными нарушениями, лиц пожилого возраста : учебное пособие / сост. Е. С. Стоцкая ; Министерство спорта Российской Федерации, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта. – Омск : СибГУФК, 2020. - 245 с.

© Вдовина М.А., Кувшинова И.А., 2026-02

УДК 373.2

Горбунова Ж.В. (Gorbunova Z.V.),
заведующий,
Спасибухова Д.П. (Spasibukhova D.P.),
старший воспитатель,
Полякова Ю.А. (Polyakova Y.A.),
старший воспитатель;
Позелова И.В. (Pozelova I.V.),
инструктор по физической культуре
Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребенка – детский сад № 97»,
Россия, г. Магнитогорск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ ИГР С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МАРШРУТНОЙ ИГРЕ «ТУРИСТИЧЕСКАЯ ТРОПИНКА»

THE USE OF FOLK GAMES WITH CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE IN THE ROUTE GAME «TOURIST PATH»

Аннотация: В статье обозначена роль народных игр в приобщении детей старшего дошкольного возраста к культуре народов Южного Урала. Выделены необходимые условия для организации различных видов народных игр в специально-организованной двигательной деятельности детей данного возраста. Представлен комплекс народных игр, применяемый в маршрутной игре «Туристическая тропинка» с детьми 5-7 лет, на обогащение интеллектуально – информационной сферы знаниями правил народных игр, сплочение детей разных национальностей, развитие эмоционально – активного отношения, интереса к играм народов Южного Урала.

Ключевые слова: народные игры, маршрутная игра «Туристическая тропинка», дети старшего дошкольного возраста, педагогические условия организации народных игр, специально-организованная двигательная деятельность.

Abstract: The article outlines the role of folk games in introducing older preschool children to the culture of the peoples of the Southern Urals. It highlights the necessary conditions for organizing various types of folk games in specially

organized physical activity for children of this age. The article presents a set of folk games used in the route game "Tourist Path" with children aged 5-7, which aims to enrich the intellectual and informational sphere with knowledge of the rules of folk games, to unite children of different nationalities, and to develop an emotionally active attitude and interest in the games of the peoples of the Southern Urals.

Key words: folk games, route game "Tourist Path", children of senior preschool age, pedagogical conditions for organizing folk games, specially organized physical activity.

С самого детства человек живет в своей национальной среде, познает культурные и нравственные ценности, присущие культуре определенного народа. Когда ребенок взрослеет, он хранит и продолжает эти традиции. Именно в возрасте 5-7 лет процесс воспитания средствами этнографической культуры наиболее эффективен и оптимален.

В соответствии со статьей 2, п.2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Важно дать детям представление о том, что в нашей стране проживает много разных национальностей, имеющих свои традиции и культуру, а также формировать уважение к людям разных национальностей, том числе народам, проживающим на территории малой Родины.

Выделим необходимые условия для организации различных видов народных игр в специально-организованной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста (таблица 1).

Отмечаем командообразование педагогов нашего дошкольного образовательного учреждения и будущих педагогов дошкольного и дополнительного образования МГТУ им. Г.И. Носова под руководством Г.В. Ильиной при отборе, апробации, внедрении комплекса народных игр (народов Урала) в маршрутной игре «Туристическая тропинка» с детьми старшего дошкольного возраста [1]. Данная игра нацелена на формирование у детей потребности в познании мира через движение, социальную и познавательную активность, любовь к малой Родине, культуру народов, живущих на Урале, природные объекты, достопримечательности [4].

Таблица 1- Педагогические условия организации народных игрс детьми старшего дошкольного возраста

Условия и рекомендации		Результат
№ Условия	Рекомендации	
Видовое отражение национальной культуры	Словесные, хороводные, игры с народными игрушками проводятся с учетом сезона	– развитие эмоционально – активного отношения,

Продолжение таблицы 1

Условия и рекомендации		Результат
№ Условия	Рекомендации	-интереса к играм народов Южного Урала. – содействие в приобщении к народной культуре при помощи игр народов Южного Урала - обогащение интеллектуально -информационной сферы -детей знаниями правил народных игр, основных знаний культуры России, Казахстана, Татарстана и Башкортостана
Возраст	От 3 до 7 лет. Учет гендерных особенностей, физической подготовленности детей, их интереса к данной игре	
Планирование	Один раз в месяц наряду с другими играми, чередуя русские, казахские, башкирские, татарские и мордовские и др. в ходе маршрутной игры «Туристическая тропинка» [1, 4].	
Предварительная работа	Обогащение словаря детей: стихи, считалки, скороговорки, речитативы. Рассказ о тех народах, в чью игру детям предстоит играть, показ иллюстраций, различных предметов быта.	
Время проведения	От 2 до 5 мин. 2-3 повтора игры.	
Место проведения	Физкультурный, музыкальный зал. Игровая площадка [3].	
Количество участников	Группа, подгруппа.	
Игровой инвентарь	Необходимое количество с учетом содержания игры.	
Интенсивность движений	малая, средняя, большая	
Вовлечение в игру	Не навязывание игры!	
Результат	Командообразование	
Перспектива	Обогащение комплекса новыми играми	

В нашем учреждении более 15 национальностей, а в группе «Звёзды» - дети 7 национальностей. Комплекс народных игр составлен с учетом опроса национальности семей воспитанников, посещающих дошкольное учреждение, включает 12 игр, способствует сплочению семей разных национальностей, обогащает интеллектуально – информационную сферу детей знаниями правил народных игр, развивает эмоционально – активное отношение, интерес к играм народов Южного Урала у взрослых [5].

Данные игры используются 1 раз в месяц в маршрутной игре «Туристическая тропинка» на станции «Поиграй-ка». Приведем пример народных игр из данного комплекса (см. карточки 1-3).

Карточка 1.
Национальность: русские.
Название: Лапта (упрощённый вариант).
Цель: Развитие быстроты, силы, меткости, командного взаимодействия, выносливости.
Инвентарь: мяч, бита (или гимнастическая палка), разметка площадки.

Подготовка	Ход игры	Правила
Площадка делится на «город» и «поле». Выбираются две команды. Одна - бьющие, другая - водящие в поле.	Игрок подбрасывает мяч и отбивает его битой, затем бежит до линии и обратно. Полевые игроки ловят мяч и стараются «осалить» бегущего. Команды меняются.	Бежать можно только после удара. Нельзя выходить за границы площадки. Осаленный игрок выбывает на 1 кон

Карточка 2.
Национальность: белорусы.
Название: Просо (соревновательный вариант).
Цель: Развитие силы, ловкости, быстроты реакции, сплочённости коллектива. Инвентарь: Не требуется

Подготовка	Ход игры	Правила
Дети делятся на две команды и становятся в шеренги друг напротив друга на расстоянии 8–10 м. Руки не размыкать. Если цепь разорвана — игрок забирает одного участника в свою команду, если нет, остаётся в этой команде.	Первая команда с движениями и словами «идёт сеять просо», затем возвращается. После диалога выбранный игрок перебегает к соперникам, которых пытается разорвать, взявшись за руки.	Руки не размыкать. Если цепь разорвана - игрок забирает одного участника в свою команду, если нет- остаётся в этой команде.

Карточка 3. Национальность: казахи. Название: «Тартып алу» («Кто перетянет»). Цель: Развивать у детей силовые навыки. Инвентарь: Не требуется.		
Подготовка	Ход игры	Правила
Педагог делит детей на две команды, примерно равные по силам, и ставит лицом друг к другу по обе стороны черты. Затем просит детей взяться попарно за руки.	Ход игры: После свистка, дети начинают перетягивать соперника на свою сторону	Перетягивание начинается только после сигнала инструктора. Цель каждой команды - перетянуть на свою сторону как можно больше соперников. • Побеждает команда, которая перетянула больше игроков противоположной команды

Таким образом, «Если вы хотите узнать душу народа, приглядитесь, как и чем играют его дети». Народные игры Южного Урала являются национальным богатством, которое необходимо знать и любить подрастающему поколению.

Перспективы исследования связаны с отбором оптимальных народных игр для семей воспитанников, которые найдут применение в досуговой деятельности.

Список использованной литературы:

1. Здоровьесберегающая тропа как средство физического развития детей раннего и дошкольного возраста / Позелова И.В. Спасибухова Д.П., Полякова Ю.А., Горбунова Ж.В. // Сборник материалов XVII очно-заочной Международной научно-практической конференции «Мир детства и образование» МГТУ им. Г.И. Носова, 2022 г., С. 180-182.
2. Оперативное планирование образовательной области «Физическое развитие» детей дошкольного возраста (подготовительная к школе группа): учебное пособие // Г.В. Ильина, Н.Э.Воронина, С.Г. Гельмель, Е.Р. Филимонова. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. - 153 с.
3. Обустройство современных спортивных площадок в дошкольных образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Дорогина Н.В., Строгонова В.С., Спасибухова Д.П., Шингареева Г.А. Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2018. 56 с.
4. Парциальная программа раннего физического развития детей 2-7 лет «Вместе весело шагать»: учеб.-метод. пособие / Ильина Г.В. и др. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 212 с.
5. Яковенко Е.А., Гельмель С.Г., Ильина Г.В., Взаимодействие ДОУ с семьями воспитанников в решении задач образовательной области

«Физическое развитие» с учетом ФГОС ДО // Мир детства и образование: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. С. 210-213/

© Горбунова Ж.В.,Спасибухова Д.П., Полякова Ю.А., Позелова И.В., 2026-02

УДК 376

Гринько М.Ю. (Grinko M.Y.),
магистрант, МГТУ им. Г.И. Носова
Мицан Е.Л. (Mitsan E.L.)
канд. пед. наук, доцент
МГТУ им. Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОТОРНЫХ ДОРОЖЕК

SPEECH THERAPY SUPPORT USING MOTOR TRACKS: SPEECH CORRECTION, PREVENTION OF PHYSICAL INACTIVITY AND DEVELOPMENT OF PSYCHO-EMOTIONAL STABILITY IN CHILDREN WITH MILD DYSARTHRIA

Аннотация: В статье рассматривается модель логопедического сопровождения дошкольников со стертой формой дизартрии, основанная на системном применении сенсомоторных (моторных) дорожек. Обосновывается необходимость комплексного подхода, направленного на преодоление не только собственно речевых нарушений, но и сопутствующих моторных и психоэмоциональных дефицитов, характерных для данной категории детей.

Представлена трехкомпонентная система коррекционного процесса, включающая коррекцию звукопроизносительной стороны речи, профилактику гиподинамического синдрома и целенаправленное формирование психоэмоциональной устойчивости.

Ключевые слова: стертая дизартрия, сенсомоторные (моторные) дорожки, логопедическое сопровождение, гиподинамия, психоэмоциональная устойчивость, дети дошкольного возраста

Abstract: The article examines a model of speech therapy support for preschoolers with minimal dysarthria, based on the systematic use of sensorimotor (motor) pathways. The necessity of a comprehensive approach is substantiated, aimed at overcoming not only the actual speech disorders but also the concomitant motor and psychoemotional deficits characteristic of this category of children. A three-component system of the correctional process is presented, including the correction of the sound-pronunciation aspect of speech, prevention of *hypodynamia syndrome, and the targeted formation of psychoemotional stability.*

Keywords: minimal dysarthria, sensorimotor (motor) pathways, speech therapy support, hypodynamia, psychoemotional stability. дети дошкольного возраста

Стертая форма дизартрии является одним из наиболее распространенных и сложных в коррекционном отношении речевых расстройств у детей дошкольного возраста. Стертая дизартрия представляет собой расстройство речи, характеризующееся комбинаторностью множественных нарушений процесса моторной реализации речевой деятельности. Её специфика заключается в органической природе нарушений, обусловленных недостаточностью иннервации артикуляционного аппарата при сохранности основных моторных функций. Однако клиническая картина не ограничивается лишь полиморфным нарушением звукопроизношения. Дети со стертой дизартрией моторно неловки, ограничен объем активных движений, мышцы быстро утомляются при функциональных нагрузках.

Для детей со стертой дизартрией характерен комплекс сопутствующих расстройств: мышечная дистония, нарушения тонкой и общей моторики, дефицит динамической координации, быстрая физическая и психическая утомляемость. Данный комплекс расстройств требует от современного логопеда выхода за рамки сугубо артикуляционной работы и перехода к комплексному логопедическому сопровождению, охватывающему все сферы развития ребенка.

Одним из эффективных инструментов такого сопровождения являются моторные (сенсомоторные) дорожки. Их терапевтический потенциал при стертой дизартрии заключается в возможности одновременного решения трехкомпонентной задачи: коррекции речедвигательных расстройств, профилактики гиподинамии и формирования психоэмоциональной устойчивости через целенаправленную полисенсорную и двигательную стимуляцию. Цель статьи – научно обосновать и методически разработать трёхкомпонентную модель логопедического сопровождения детей со стертой дизартрией с использованием моторных дорожек как здоровьесберегающей технологии.

Стертая дизартрия представляет собой системное нарушение, в структуре дефекта которого можно выделить три взаимосвязанных уровня:

1. Нарушение иннервации мышц речевого аппарата, приводящее к нечеткости артикуляции, просодическим нарушениям (монотонность, смазанность), трудностям переключения с одной артикулемы на другую.

2. Сопутствующий моторный дефицит (склонность к гиподинамии). Диффузная мышечная дистония (чаще гипотония), нарушения статической и динамической координации движений, слабость мышц плечевого пояса, недостаточность мелкой моторики. Это приводит к избеганию активных игр, быстрой утомляемости, формируя малоподвижный образ жизни.

3.Производные психоэмоциональные особенности. Низкая самооценка вследствие речевого дефекта, коммуникативная тревожность, скованность в общении со сверстниками, эмоциональная нестабильность, связанная с трудностями произвольной регуляции.

Нарушения координации движения являются основным признаком затруднения речевой деятельности ребенка. Это касается как общей, так и мелкой моторики. Обрешти М.И. в своей статье утверждает, что легче овладеть речью тому ребенку, у которого лучше развиты моторные навыки, поэтому работа над общей и мелкой моторикой неотъемлемая часть логопедического занятия [2].

Игнорирование второго и третьего уровней в коррекционной работе делает её недостаточно эффективной, так как у ребенка отсутствует устойчивая моторная и эмоциональная база для формирования и автоматизации новых речевых навыков. Все перечисленное является необходимым блоком работы с детьми со стертой дизартрией [1].

Сенсомоторная дорожка, представляющая собой последовательность модулей с различными тактильными и физическими свойствами, выступает в роли мощного мультимодального стимулятора. Во-первых, происходит активация проприоцептивной и тактильной систем. Стимуляция рецепторов стопы и мышц ног при ходьбе по разнофактурным поверхностям посылает мощные потоки афферентной импульсации в сенсомоторную кору. Это способствует уточнению схемы тела и, по принципу системности, может оказывать опосредованное тонизирующее влияние на оральную моторику. Во-вторых, стимуляция ретикулярной формации ствола мозга. Преодоление неровностей, необходимость балансировки активируют стволовые структуры, отвечающие за общий уровень бодрствования, тонус и энергетическое обеспечение деятельности, что является ключевым моментом в борьбе с гиподинамией и быстрой утомляемостью. В-третьих, нормализация мышечного тонуса по рефлекторным механизмам. Чередование стимулов различной интенсивности (мягкие-жесткие, ровные-бугристые) способствует регуляции мышечного тонуса по типу реципрокной иннервации, что особенно важно при дистонии. А также идет воздействие на лимбическую систему. Положительные эмоции от успешного выполнения двигательных задач в безопасной игровой обстановке снижают уровень тревожности и создают благоприятный фон для речевой коммуникации.

Методика трехкомпонентного логопедического сопровождения с использованием моторных дорожек предполагает, что каждое упражнение на дорожке может иметь несколько коррекционных целей одновременно. Занятие строится по блочному принципу.

Блок 1. Профилактика гиподинамии и развитие общей моторики (кинезиотерапевтический компонент). Целью является повышение общего мышечного тонуса, выносливости, статико-динамической координации и вестибулярной устойчивости как биологической основы для речевой активности. Упражнения строятся по принципу постепенного усложнения двигательных задач в условиях меняющейся сенсорной афферентации. Сюда входят упражнения такие как ходьба по дорожке с высоким подниманием бедра, на носках и пятках, приставными и скрестными шагами. Эти упражнения активизируют мышцы-стабилизаторы корпуса и ног, улучшают проприоцепцию. Удержание статических поз (например, «Цапля» – стойка на

одной ноге, «Ласточка» – наклон корпуса вперед с отведением ноги назад) на неустойчивых сегментах дорожки (поролоновые «кочки», балансировочные подушки). Это ключевой метод для тренировки вестибулярного аппарата и глубоких мышц-стабилизаторов, дефицит работы которых отмечается при дизартрии. Прохождение дорожки с одновременным выполнением дополнительных двигательных актов, таких как перешагивание через мягкие кубики, пролезание под дугой, перенос предмета с одного сегмента на другой. Такие задания развивают навык планирования и серийной организации движений. Чередование упражнений на напряжение и расслабление (например, резкие прыжки на месте на жестком сегменте с последующей плавной ходьбой по мягкому) способствует нормализации процессов возбуждения и торможения в ЦНС.

Блок 2. Коррекция речевых нарушений (логопедический компонент). Здесь идет работа над развитием речевого дыхания и голоса, формирование четкой артикуляции, автоматизация звуков, развитие фонематических процессов. Речевые задания в двигательном контексте, обеспечивают более прочное усвоение навыков за счет полисенсорного подкрепления. Можно использовать следующие упражнения - артикуляционные упражнения («часики», «качели») выполняются в статической позе на дорожке, что повышает их эффективность за счет общего тонизирования. Стоя на рифленом сегменте, ребенок делает глубокий вдох, поднимаясь на носки, и медленный выдох с произнесением опорного гласного или шипящего фонема, опускаясь на всю стопу. Прохождение дорожки с отхлопыванием или проговариванием слоговых рядов в такт шагам, с акцентом на ударный слог, такие движения выступают внешним метрономом, упорядочивающим темпо-ритмическую сторону речи. Каждый сегмент дорожки ассоциируется с определённым звуком. Логопед называет слово, ребенок наступает на сегмент, соответствующий первому или последнему звуку в слове, это развивает фонематическое восприятие в динамике.

Блок 3. Формирование психоэмоциональной устойчивости (психокоррекционный компонент). Дорожка выступает как безопасное пространство для приобретения социально-эмоционального опыта, где физические преграды метафорически отражают жизненные трудности. Целью является снижение уровня тревожности, развитие произвольной регуляции, формирование положительной самооценки и навыков взаимодействия. Ребенку предоставляется возможность самому составить маршрут из модулей дорожки, что развивает инициативу и чувство контроля; работа над преодолением сегмента с «неприятной» фактурой (сильно ребристый), что тренирует волевое усилие и толерантность к умеренному дискомфорту. Завершение каждого занятия на самом приятном сегменте. Это формирует навык осознания своих состояний и закрепляет положительный опыт.

Представленная модель логопедического сопровождения с опорой на моторные дорожки демонстрирует эффективный путь преодоления изолированности традиционных логопедических методов. Она позволяет

целенаправленно воздействовать на триаду нарушений, характерную для стертой дизартрии, в рамках единого коррекционного пространства.

Систематическое применение данной технологии способствует созданию оптимального психофизиологического тонуса для речевой деятельности через борьбу с гиподинамией, непосредственной коррекции речедвигательных расстройств в условиях повышенной мотивации и полисенсорной поддержки и формированию устойчивой психологической базы для успешной коммуникации, снижению тревожности и развитию эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, моторные дорожки трансформируются из простого оборудования в ключевой технологический модуль здоровьесберегающего логопедического сопровождения, обеспечивающего не только исправление звукопроизношения, но и гармоничное, всестороннее развитие ребенка со стертой дизартрией.

Список использованной литературы:

1. Мицан, Е. Л. Особенности коррекционно-логопедической работы с дошкольниками со стертой формой дизартрии / Е. Л. Мицан, М. Ю. Гринько // Мир детства и образование : Сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 24–25 апреля 2025 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2025. – С. 46-48.

2. Обрешти, М. И. Развитие речи у детей дошкольного возраста посредством упражнений для крупной моторики / М. И. Обрешти, Е. Л. Мицан // Петровские образовательные чтения. Православие и отечественная культура: потери и приобретения минувшего, образ будущего : Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 07–14 октября 2023 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – С. 152-154.

© Гринько М. Ю., Мицан Е.Л., 2026-01

УДК 373.2

Журавлева А.А.(Zhuravleva A.A.),
инструктор по физической культуре
Подорящая Н.С. (Podoryashchaya N.S.),
старший воспитатель
МДОУ «Д/с № 27 о.в.» г. Магнитогорска
Россия, г. Магнитогорск

ЗНАКОМСТВО С ТРАДИЦИЯМИ И ОБЫЧАЯМИ НАРОДОВ РОССИИ В ФИЗКУЛЬТУРНО - ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

INTRODUCTION TO THE TRADITIONS AND CUSTOMS OF THE PEOPLES OF RUSSIA IN PHYSICAL CULTURE AND HEALTH WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация: в статье предлагается возможность освоения культурного наследия народов России посредством тематических занятий маршрутной игры «Туристическая тропинка», направленных на укрепление здоровья и физическое развитие детей дошкольного возраста.

Abstract: The article proposes the possibility of mastering the cultural heritage of the peoples of Russia through thematic activities of the route game «Tourist Path», aimed at strengthening the health and physical development of preschool children.

Ключевые слова: дошкольный возраст, традиции, обычаи, этнос, народности, физическая активность, здоровье, народные игры, праздники, маршрутная игра.

Keywords: preschool age, traditions, customs, ethnicity, nationalities, physical activity, health, folk games, holidays, route game.

В многонациональной России каждый народ – это уникальная мозаика, сотканная из вековых традиций, самобытных обычаев и неповторимого культурного наследия. Как же сделать так, чтобы наши дети не только узнали об этом богатстве, но и почувствовали его, полюбили и стали его частью? Один из самых ярких и эффективных путей – это физкультурно-оздоровительная работа, наполненная духом народных игр, состязаний и праздников.

Физическая активность – это универсальный язык, понятный каждому. Она объединяет, дарит радость, укрепляет здоровье и развивает необходимые качества (ловкость, силу, выносливость, командный дух). А когда эти занятия обогащаются элементами народных традиций, они приобретают совершенно новое измерение. Через физическую активность дети получают представление о том, как двигательная культура отражает мировоззрение, ценности и быт различных народностей, населяющих Россию.

На занятиях по физической культуре мы включаем народные игры, состязания – забавы, но самое зрелищное и интересное для детей - это национальные праздники. Ведь именно праздники запоминаются ребенку больше всего, а национальные праздники наполненные своим колоритом ярких красок в национальной одежде, народной музыке, декорировании зала элементами народного творчества, символами разных этносов. Всё это создает визуальное погружение в культурную среду.

Национальные праздники важны для сплочения народа, сохранения культурной идентичности и передачи традиций между поколениями. Они укрепляют чувство общности, повышают патриотизм, демонстрируют единство нации.

Продолжая мысль, важно подчеркнуть, что успешная интеграция народных традиций в физкультурно-оздоровительную работу требует творческого подхода и глубокого понимания как педагогических, так и культурных аспектов. Это не просто механическое включение элементов, а

создание целостной системы, где игра, движение и знакомство с культурой переплетаются органично. Педагоги, разрабатывающие подобные программы, должны быть проводниками, способными не только донести информацию, но и зажечь в детях неподдельный интерес, вызвать эмоциональный отклик.

Работая в творческой группе ресурсного центра по созданию и реализации парциальной программы раннего физического развития детей «Вместе весело шагать», нами разработан ряд тематических занятий с использованием маршрутной игры «Туристическая тропинка, которые посвящены традициям и обычаям разных народов [4].

Маршрутная игра включает из 6 станций, посещая которые ребята знакомятся с национальными праздниками разных народов.

1. Станция «Разминайка». Что бы быть бодрым и активным перед важным путешествием необходимо хорошо подготовиться, а это значит размять все свои мышцы, суставы, настроить свой организм на работу.

2. Станция «Выполняйка». И мы прибыли в Мордовию на «Масленицу». На этот праздник молодые люди катают на салазках понравившуюся девушку, и перекидываются с ними в снежки. Обязательное угощение тоже блины, причем не только пшеничные, но и пшённые, и ячменные.

3. Станция «Поиграйка». Мы попадаем в Татарстан на главный национальный праздник мусульман, отмечающий окончание весенних полевых работ. Сабантуй проходит в начале или середине лета (обычно в июне) и включает народные гулянья, традиционные игры, песенно-танцевальные обряды и спортивные состязания, главными из которых являются борьба көрәш и конные скачки.

4. Станция «Любознайка». И это буряты, которые повязывают ленты (хадак или зала) на деревья в священных местах (обоо), на перевалах и у источников (аршанов), чтобы выразить почтение духам местности, попросить защиты, благополучия, здоровья и удачи. Этот древний ритуал символизирует связь человека с природой, предками и является формой подношения.

5. Станция «Закрепляйка». Прибыли мы в Россию и снова попали на масленицу. Главные традиции включают выпекание блинов (символ солнца), народные гулянья, катание на санях, хождение в гости и сожжение чучела Зимы в прощеное воскресенье.

6. Станция «Отдыхайка». Прибыли в Башкирию на праздник «Грачиная каша». Раньше дети ходили по деревне, собирали крупу и продукты на кашу. Из собранного всей деревней продовольствия варили кашу. Так они встречали первых вестников весны. Устраивали игрища и веселились от души. После приглашались все к костру и начиналась раздача каши.

Разработка методических материалов, подобных маршрутной игре «Туристическая тропинка», является ключевым элементом. Каждая станция, каждое задание должны быть продуманы так, чтобы быть доступными и увлекательными для детей разного возраста. Использование наглядных пособий, аудио- и видеоматериалов, вовлечение родителей могут значительно обогатить процесс и сделать его более интерактивным.

Физкультурно-оздоровительная работа обогащенная традициями и обычаями народов России – это не просто способ провести время с пользой для здоровья. Это мощный инструмент для формирования гармоничной личности, способной ценить и уважать многообразие культур, чувствовать себя частью великой страны.

Более того, физкультурно-оздоровительная работа, интегрирующая народные традиции, становится площадкой для формирования не только физической культуры, но и общекультурной компетентности [3]. Дети учатся эмпатии, развивают толерантность, учатся видеть красоту и самобытность в каждом народе. Это закладывает фундамент для мирного сосуществования и взаимопонимания в будущем.

Интеграция народных традиций в физкультурно-оздоровительную работу – это инвестиция в будущее. Это способ воспитать поколение, которое будет ценить свою историю, уважать культуру других народов, стремиться к миру и согласию. Это путь к созданию общества, где каждый чувствует себя частью большой и дружной семьи народов России, где традиции не забываются, а живут и развиваются в каждом движении, в каждой игре, в каждом сердце [2].

Таким образом, физкультурно-оздоровительная работа, наполненная духом народных традиций, становится не просто комплексом упражнений, а мощным культурно-образовательным инструментом, способным объединять, вдохновлять и приобщать к бесценному наследию многонациональной России. Это живой, динамичный способ познания, который оставляет глубокий след в душе каждого участника, формируя не только здоровое тело, но и богатый внутренний мир, наполненный уважением, пониманием и любовью к своей Родине и ее народам.

Список использованной литературы:

1. Афанасьев С. В. Народные игры и праздники в физическом воспитании детей. – М.: Просвещение, 2010. – 180 с.

2. Бабунова Е.С. Наш Дом – Южный Урал: Программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики. – Челябинск: Взгляд, 2005.

3. Ильина, Г.В., Орлова, И.В. Эффективные практики реализации образовательной области «Физическое развитие» в дошкольном учреждении / Г.В. Ильина, И.В. Орлова // Мир детства и образование: сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2023. – С. 163-165.

4. Парциальная программа раннего физического развития детей 2-7 лет «Вместе весело шагать»: учеб.-метод. пособие / Ильина Г.В. и др. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 212 с.

© Журавлева А.А., Подорящая Н.С., 2026, 03

УДК 373.2

Ильина Г.В. (Ilyina G.V.)
канд. пед. наук, доцент МГТУ им. Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск,
Галимзянова Т.Н. (Galimzyanova T.N.),
ст. преподаватель МГТУ им. Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск,
Орлова И.В. (Orlova I.V.),
методист МУ ДПО «ЦПКИМР»
Россия, г. Магнитогорск

УРОВНИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

LEVELS OF READINESS OF PRESCHOOL TEACHERS TO IMPLEMENT HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Аннотация: Статья посвящена исследованию уровней готовности педагогов дошкольного образования к реализации современных здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности. Выделены условия совершенствования готовности педагогов к реализации ЗСТ с участниками образовательного процесса: критериально-оценочный инструментарий; курсы повышения квалификации; научно-практические конференции разного уровня; учебно-методическое обеспечение.

Ключевые слова: педагог дошкольного образования, профессиональная деятельность, здоровьесберегающие технологии; физическое развитие, уровень готовности, участники образовательного процесса

Abstract: The article is devoted to the study of the levels of readiness of preschool teachers to implement modern health-saving technologies in their professional activities. The conditions for improving the readiness of teachers to implement health-saving technologies with participants in the educational process are highlighted: advanced training courses; scientific and practical conferences of various levels; and educational and methodological support.

Keywords: preschool teacher, professional activity, health-preserving technologies; physical development, level of readiness, participants in the educational process

Профессиональная деятельность педагога и специалиста работающего с детьми разных возрастных групп направлена на развитие, воспитание и обучение ребенка в условиях здоровьесберегающей среды учреждения, формирование готовности законных представителей семей к реализации здоровьесберегающих технологий (ЗСТ) в условиях семейного воспитания.

Актуальной остается проблема формирования готовности педагогов и родителей (законных представителей семей воспитанников) к оптимальному психомоторному развитию ребенка с особыми образовательными возможностями и потребностями в ДОУ и семье.

Исследование готовности педагогов дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности нацелило нас на следующее:

- разработку критериально-оценочного инструментария готовности педагогов к реализации здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности;

- создание и реализацию курсов повышения квалификации с учетом внедрения новых технологий сохранения физического, психического, социального и эмоционального благополучия участников образовательного процесса, больший эффект которых мы видим в очном формате (допускаем очно-заочный формат), который на сегодня является наиболее эффективным для формирования у коллег трех компонентов готовности (ценностно-мотивационный, теоретический и профессионально-практический);

- научно-методическое обеспечение образовательной области «Физическое развитие» с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО и ФОП ДО»;

- участие в научно-практических конференциях разного уровня, в ходе которых происходит обмен опытом и ознакомление с современными технологиями физкультурно-оздоровительнбой работы в учреждениях и др.

Нами разработан критериально-оценочный инструментарий, который мы используем в работе с педагогами (курсы повышения квалификации, тренинги, семинары и др.). Тесты-опросники (430 педагогов Челябинской области) подтверждают достаточный уровень профессионально-практического компонента готовности педагогов (разных ступеней образовательной системы) к реализации здоровьесберегающих технологий с участниками образовательного процесса. Однако выявлен недостаточный уровень теоретического, ценностно-мотивационного компонентов готовности педагогов.

Теоретический компонент готовности: формирование знаний у педагогов нормативно-правовых основ, касающихся охраны и укрепления физического и психического здоровья детей разных возрастных групп, в том числе детей с нормой и особенностями в развитии. Перечислим наиболее значимые из них.

Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации, в котором обозначено одним из направлений работы специалистов - участие в «информационном обеспечении различных групп населения по вопросам профилактики заболеваний и укрепления здоровья», содержание которого подтверждает значимость формирования активной мотивации заботы о собственном здоровье и здоровье окружающих.

Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации предполагает создание условий для создания национальной системы физкультурно-спортивного воспитания населения, пропаганды

здорового образа жизни, модернизации физического воспитания в образовательных учреждениях.

Федеральное законодательство о физической культуре и спорте предполагает создание условий для развития массовых и индивидуальных форм физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в учреждениях и организациях независимо от их организационно - правовых форм и форм собственности.

Физическая культура и спорт в Российской Федерации гарантирует права каждого на свободный доступ к физической культуре и спорту, нацелена на развитие физических, интеллектуальных и нравственных способностей личности; обеспечивает непрерывность и преемственность физического воспитания граждан, относящихся к разным возрастным группам; содействует развитию всех видов спорта, в том числе детско-юношеского спорта.

Образовательный стандарт Министерства образования и науки РФ направлен на решение задачи «охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия». Стандарт дошкольного образования выделяет основные принципы дошкольного образования, а именно: учёт возрастных, индивидуальных и этнических особенностей каждого ребёнка, индивидуализация образования, в том числе и для детей с ограниченными возможностями образования, субъектная позиция ребенка с возможностью активного выбора им содержания собственного образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, реализация образовательной области «Физическое развитие» с учетом охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, приобретения опыта двигательной деятельности детей, развития физических качеств, формирования ценностно-мотивационной сферы, связанной с саморегуляцией двигательной активности, ценности здорового образа жизни и т.д.

Ценностно-мотивационный компонент: понимание ключевых ценностей «жизнь, здоровье, семья». Саморегуляция эмоционально-волевой сферы для трудового долголетия. Двигательная активность на протяжении всей жизни.

Профессионально-практический компонент: умение применять технологии сохранения, стимулирования и обогащения здоровья детей, родителей и педагогов в профессиональной сфере и жизнедеятельности.

В контексте готовности педагогов (разных уровней образовательной системы) к реализации здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности представим разработанную нами типологию (на примере педагогов и специалистов физической культуры дошкольных образовательных учреждений) [1].

Высокий уровень готовности педагогов дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности. Педагог проявляет интерес к вопросам здоровьесбережения, теоретическим знаниям по вопросам здоровьесбережения с целью осознания способов и средств поддержания, сохранения и укрепления здоровья детей;

активно изучает методическую литературу по вопросам здоровьесбережения детей дошкольного возраста, возможности применения здоровьесберегающих технологий в практической деятельности с детьми дошкольного возраста, стремится к овладению технологиями здоровьесбережения, нацелен на выстраивание собственной профессиональной деятельности в данном направлении; педагог в своей жизни ориентирован на ведение здорового образа жизни, осознаёт необходимость сохранять и укреплять своё здоровье, не имеет вредных привычек, придерживается правильного режима труда и отдыха, активно проводит досуг, использует здоровьесберегающие технологии для поддержания и укрепления собственного здоровья; педагог владеет основными понятиями, связанными со здоровьесбережением, хорошо ориентируется в современных здоровьесберегающих технологиях, знаком с формами и методами их применения; педагог умеет проанализировать результаты диагностики состояния здоровья воспитанников, предоставляемые специалистами ДОУ, родителями и всегда ориентируется на них при проектировании воспитательно-образовательной деятельности; всегда находит возможности для продуктивного взаимодействия по вопросам здоровьесбережения с субъектами образовательного процесса, совместно с ними корректирует воспитательно-образовательный процесс таким образом, чтобы максимально эффективно реализовывать здоровьесберегающие технологии в работе с детьми; прогнозирует результаты реализации здоровьесберегающих технологий, всегда отражает данную работу в ежедневном планировании, умеет поэтапно последовательно организовать ведение здоровьесберегающей деятельности в воспитательно-образовательном процессе.

Средний уровень готовности педагогов дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности. Педагог проявляет интерес не только к процессу присмотра и ухода за детьми, но и к вопросам здоровьесбережения детей, к способам поддержания и сохранения здоровья воспитанников, к теоретическим знаниям по данному вопросу, однако интерес этот выражен недостаточно; в случае необходимости знакомится с методической литературой по данному вопросу, проявляет интерес к практическому освоению здоровьесберегающих технологий; в своей жизни педагог частично ориентирован на ведение здорового образа жизни, осознаёт необходимость сохранять и укреплять своё здоровье, не во всём придерживается здорового образа жизни, однако хочет скорректировать образ жизни с учётом правил здорового образа жизни; педагог владеет некоторыми теоретическими понятиями, связанными со здоровьесбережением; в целом ориентируется в видах здоровьесберегающих технологий, однако не всегда знает, как правильно их применять, в отдельных случаях путает формы и методы их применения; педагог умеет проанализировать результаты диагностики состояния здоровья воспитанников, предоставляемые специалистами ДОУ, родителями, иногда ориентируется на них при проектировании воспитательно-образовательной деятельности на данные диагностики; педагог чаще всего находит возможности для

взаимодействия по вопросам здоровьесбережения с некоторыми субъектами образовательного процесса, в отношении отдельных воспитанников корректирует воспитательно-образовательный процесс таким образом, чтобы максимально эффективно реализовывать здоровьесберегающие технологии в работе с детьми; педагог прогнозирует результаты реализации отдельных видов здоровьесберегающих технологий, отражает данную работу в ежедневном планировании;

Низкий уровень готовности педагогов дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности. Педагог не проявляет интереса к проблеме здоровьесбережения, безучастен к тому, здоровы ли его воспитанники и возможно ли помочь детям сохранить здоровье; равнодушен к использованию здоровьесберегающих технологий, выполняет должностные обязанности формально, безинициативен в вопросах использования здоровьесберегающих технологий; в своей жизни педагог не ориентирован на ведение здорового образа жизни, имеет вредные привычки, не видит необходимости менять образ жизни; педагог не владеет теоретическими понятиями, связанными со здоровьесбережением; не знаком с современными здоровьесберегающими технологиями, путает виды здоровьесберегающих технологий, формы и методы их применения; педагог не умеет проанализировать результаты диагностики состояния здоровья воспитанников, предоставляемые специалистами ДОУ, родителями, при проектировании воспитательно-образовательного процесса никогда не ориентируется на них; педагог не склонен взаимодействовать с субъектами образовательного процесса по вопросам здоровьесбережения; педагог не отражает в планировании воспитательно-образовательного процесса реализацию здоровьесберегающих технологий.

Нами предпринята попытка совершенствования уровня готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений Челябинской области к реализации здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности:

- курсы повышения квалификации, реализуемые на базе Института дополнительного профессионального образования и кадрового инжиниринга «Горизонт МГТУ им. Г.И. Носова»: «Проектирование и реализация образовательной области «Физическое развитие» с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО»; «Эффективные практики повышения двигательной активности участников образовательного процесса»; «Применение интегральных и оздоровительных технологий двигательной активности детей и взрослых в образовательном процессе»; «Реализация здровьесберегающих технологий с участниками образовательного процесса в ДОУ» и др.;

- научно-практические конференции разного уровня (региональная научно-практическая конференция «Физкультурная деятельность в структуре здорового образа жизни дошкольников»; международная научно-практическая конференция «Мир детства и образование» [2]; «Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве» и

др.;

- научно-методическое обеспечение образовательной области «Физическое развитие» с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО», парциальная программа раннего физического развития детей (от 2 лет до 7 лет) «Вместе весело тшагать» [3].

Таким образом, в современных условиях педагогу важно повышать уровень профессиональной готовности к реализации современных здоровьесберегающих технологий, которые оказывают влияние на физическое, психическое, социальное и эмоциональное благополучие участников образовательного процесса.

Список использованной литературы:

1. Ильина Г.В., Бережная И.А, Юлдашева Л.С. Формирование готовности педагогов к реализации современных здоровьесберегающих технологий с детьми дошкольного возраста: монография. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. 170 с.

2. Орлова, И.В. Современные практики физического развития и оздоровления дошкольников Челябинской области / И.В. Орлова, Л.В. Дьяченко, Г.В. Ильина // Мир детства и образование : Сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 24–25 апреля 2025 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2025. – С. 142-144.

3. Парциальная программа раннего физического развития детей 2-7 лет «Вместе весело шагать»: учеб.-метод. пособие / Ильина Г.В. и др. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 212 с.

© Ильина Г.В., Галимзянова Т.Н., Орлова И.В., 2026-03

УДК 373.2

Китаев К.А. (Kitaev K.A.),
студент, МГТУ, Россия Магнитогорск,
Ненашева У.П. (Nenasheva U.P.),
студент, МГТУ, Россия Магнитогорск,
Орехова П.А. (Orekhova P.A)
студент, МГТУ, Россия Магнитогорск,
Ильина Г.В.(Ilyina G.V.),
канд. пед. наук, доцент,
МГТУ им. Г.И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРОДОВ ЮЖНОГО УРАЛА ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ НАРОДНЫХ ИГР В ДОУ И СЕМЬЕ

INTERACTION OF CULTURAL FEATURES OF THE PEOPLES OF THE SOUTHERN URALS THROUGH THE IMPLEMENTATION OF FOLK GAMES IN KINDERGARTENS AND FAMILIES

Аннотация: В статье рассматривается проблема сохранения и передачи культурного наследия народов Южного Урала через организацию народных игр в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи. Раскрывается значение народных игр как средства физического развития и межкультурного взаимодействия детей. Представлен комплекс игр, адаптированных для дошкольного возраста, а также описаны формы работы с педагогами и родителями.

***Ключевые слова*:** народные игры, дошкольное образование, культурное наследие, межкультурное взаимодействие, физическое развитие, семья, ДОУ.

Abstract: The article discusses the problem of preserving and transmitting the cultural heritage of the peoples of the Southern Urals through the organization of folk games in preschool educational institutions and families. It reveals the significance of folk games as a means of physical development and intercultural interaction for children. The article presents a set of games adapted for preschoolers and describes the forms of work with teachers and parents.

Key words: folk games, preschool education, cultural heritage, intercultural interaction, physical development, family, preschool institutions.

Современное общество характеризуется многообразием культур и национальностей, что особенно ярко проявляется в регионах с богатой этнической историей, таких как Южный Урал. В связи с этим возрастает актуальность формирования у подрастающего поколения уважения к культурным традициям разных народов.

Одним из эффективных средств решения данной задачи являются народные игры, которые сочетают в себе элементы физической активности и культурного воспитания. Их использование в образовательном процессе дошкольных учреждений и в семейной практике способствует не только развитию двигательной активности, но и формированию у детей представлений о культурных особенностях различных народов.

В основе исследования лежит понятие интеграции культурных традиций, под которым понимается процесс взаимодействия и взаимовлияния культур через различные виды деятельности, включая игры, праздники и совместную активность.

Народная игра рассматривается как элемент нематериального культурного наследия, включающий традиционные формы развлечений, состязаний и взаимодействия. Она выполняет не только развлекательную функцию, но и является средством передачи социального опыта, норм поведения и ценностей.

Особое значение народные игры приобретают в дошкольном возрасте, когда ведущей деятельностью ребёнка является игра, а двигательная активность выступает естественной потребностью.

Реализация работы опирается на ряд нормативно-правовых документов Российской Федерации, среди которых:

- Федеральный закон «О национально-культурной автономии»;
- Федеральный закон «О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации»;
- Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года.

Данные документы подчеркивают значимость сохранения культурного многообразия и необходимость его передачи подрастающему поколению.

В рамках исследования был разработан комплекс народных игр народов Южного Урала, адаптированный для детей дошкольного возраста.

Основные характеристики комплекса:

- включение подвижных игр различных народов;
- учет возрастных особенностей детей;
- возможность применения как в ДОУ, так и в семейной среде;
- направленность на физическое и культурное развитие.

Каждая игра способствует развитию координации, ловкости и выносливости, а также знакомит детей с традициями и образом жизни разных народов.

Особое внимание уделено детям старшего дошкольного возраста. Для них разработан специализированный комплекс, который:

- учитывает уровень физической подготовленности;
- развивает более сложные двигательные навыки;
- формирует устойчивый интерес к культурному наследию.

Это позволяет углубить знания детей и повысить уровень их вовлеченности.

Работа с педагогами и родителями. Эффективность внедрения народных игр во многом зависит от готовности взрослых к их использованию. В связи с этим была организована работа с педагогами и родителями, включающая:

- методические рекомендации по проведению игр;
- практические разработки;
- видеоподборки с демонстрацией игр.

Данная работа направлена на включение народных игр в повседневную жизнь ребёнка, как в образовательной организации, так и в семье.

Благодарим за проявленный интерес, командообразование педагогов и законных представителей семей воспитанников в ознакомлении с комплексом игр (таблица 1) на базе ЦРР «Детский сад № 97» г. Магнитогорска Челябинской области. Нам ценны рекомендации коллег-практиков.

Таблица 1-Комплекс народных игр для педагогов и семей воспитанников

Национальность	Название игры	Цель
русские	Лапта (упрощённый вариант)	Развитие быстроты, силы, меткости, командного взаимодействия, выносливости

Продолжение таблицы 1

Национальность	Название игры	Цель
белорусы	Просо (соревновательный вариант)	Развитие силы, ловкости, быстроты реакции, сплочённости коллектива.
украинцы	В речку гоп	Развитие силы, ловкости, быстроты реакции, сплочённости коллектива.
башкиры	Медный пень (Бакыр букэн)	Развитие ловкости, скорости, быстроты
казахи	Казахи - Игра «Тартып алу» («Кто перетянет»)	Развивать у детей силовые навыки
татары	«Спутанные кони»	Развитие силовой выносливости, укрепление костно-мышечного аппарата ног
немцы	«Ярмарка» (Markt)	Развитие слухового внимания, быстроты реакции, координации и артистизма; тренировка памяти; воспитание саморегуляции.
мордва	«Раю-раю» (Загон)	Формирование командного взаимодействия и взаимовыручки; развитие ловкости, быстроты, тактического мышления; воспитание смелости и ответственности за общий результат
армяне	«Отгадай, кто?»	Развитие артистических способностей, пантомимики и внимания. Укрепление детско-родительских отношений через создание позитивной, эмоционально-раскрепощенной атмосферы, где взрослые и дети могут проявить фантазию и подурачиться наравне друг с другом.
таджики	«Горный козлик» (Таджики)	Цель: Развитие ловкости, быстроты реакции, умения уворачиваться и действовать в команде. Вовлечение родителей и детей в совместную физическую активность, где родители выступают в роли «охотников», а дети «козликов», или наоборот, что способствует смене ролей и взаимному интересу.

Работа с детьми. Данная работа направлена на включение народных игр в повседневную жизнь ребёнка, как в образовательной организации, так и в семье. Представим комплекс народных игр для детей старшего дошкольного возраста, который успешно прошел апробацию на базе ЦРР «Детский сад № 97» г. Магнитогорска Челябинской области.

Внедрение народных игр в парциальную программу по раннему физическому развитию детей «Вместе весело шагать» обогащает маршрутную игру «Туристическая тропинка» [1]. Реализация комплексов народных игр способствует интеграции ключевых образовательных областей (физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое развитие) и эффективному решению задачи развития, обучения и воспитания детей в игровой и двигательной деятельности в сотрудничестве ДОУ и семьи [2, 3].

Таблица 2- Комплекс народных игр для детей старшего дошкольного возраста

Национальность	Название игры	Цель
русские	Русская народная игра «Гори-гори ясно!»	Развивать ориентировку в детей выдержку, пространстве.
белорусы	«Перетягивание каната»	Упражнять в быстром беге
украинцы	Хлибчик	Развивать двигательную активность детей
башкиры	«Медный пень» (Бакыр букэн)	Развитие быстроты реакции, ловкости, скорости бега и воспитание дружеских взаимоотношений.
казахи	Аксуйек («Белая кость»)	Игра развивает меткость, ловкость, скорость, а также навыки командного взаимодействия, позволяя передавать кость друг другу для победы
татары	Белый тополь, синий тополь («Ак тирәк, күк тирәк»)	Развивать ловкость, силу, быстроту. Воспитывать сплоченность.
немцы	«Blumen» «Цветок»	Развитие ловкости, быстроту, координации движений
мордва	«В зайчиков»	Развитие быстроты и ловкости
азербайджанцы	«Изюминка»	Развитие глазомера, ловкости, быстроты реакции

Продолжение таблицы 2

Национальность	Название игры	Цель
армяне	«Дай руку»	Совершенствовать умения работать в паре, развивать ловкость, быстроту реакции
таджики	«Игра в лошадки» (Аспакбози)	Развитие умения действовать по сигналу, быстроты бега, навыков движения в коллективе.
евреи	«Дрейдл»	Развитие внимания, усидчивости, умениесоблюдать очерёдность. Знакомство с традициями

Концепция «Движение в единстве»

Ключевой идеей проекта стала концепция «Движение в единстве», отражающая взаимосвязь физического и культурного развития.

В процессе совместной игровой деятельности происходит:

- развитие двигательных качеств;
- обогащение культурного опыта;
- формирование уважительного отношения к традициям разных народов.

Таким образом, народные игры являются эффективным педагогическим инструментом, способствующим всестороннему развитию ребёнка. Они позволяют объединить физическое воспитание и приобщение к культурному наследию, формируя у детей основы межкультурного взаимодействия.

Включение народных игр в образовательный процесс ДОУ и семейную практику способствует созданию единого культурного пространства и укреплению связи поколений.

Список использованной литературы:

1. Здоровьесберегающая тропа как средство физического развития детей раннего и дошкольного возраста / Позелова И.В. Спасибухова Д.П., Полякова Ю.А., Горбунова Ж.В. // Сборник материалов XVII очно-заочной Международной научно-практической конференции «Мир детства и образование» МГТУ им. Г.И. Носова, 2022 г., С. 180-182.
2. Парциальная программа раннего физического развития детей 2-7 лет «Вместе весело шагать»: учеб.-метод. пособие / Ильина Г.В. и др. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 212 с.
3. Парциальная программа раннего физического развития детей 6-7 лет «Вместе весело шагать»: учеб.-метод. пособие / Ильина Г.В. и др. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 250 с.

© Китаев К.А., Ненашева У. П., Орехова П.А., Ильина Г.В., 2026-03

УДК 376

Кувшинова И.А. (Kuvshinova I.A.),
канд. пед. наук., доцент,
Хиладзе М.С. (Khiladze M.S.),
студентка гр. ИСОб-25-2
МГТУ им. Г. И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

PHYSICAL CULTURE AS A MEANS OF CORRECTION AND DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Аннотация: в статье освещается роль физической культуры в коррекции и развитии детей с нарушением зрения. Особое внимание уделяется значению физической культуры в общем развитии, коррекции и социализации детей с нарушением зрения. Статья предназначена для педагогов, специалистов по физической культуре и родительской общественности, занимающейся вопросами инклюзивного воспитания.

Ключевые слова: нарушение зрения, коррекционно-оздоровительная деятельность, коррекция двигательных недостатков, активизация зрительной системы, дифференцированный подбор упражнений, зрительные тренажеры.

Abstract: the article highlights the role of physical culture in the correction and development of children with visual impairments. Special attention is paid to the importance of physical culture in the overall development, correction, and socialization of children with visual impairments. The article is intended for teachers, physical education specialists, and parents involved in inclusive education.

Keywords: visual impairments, correction and health improvement activities, correction of motor deficiencies, activation of the visual system, differentiated selection of exercises, and visual training equipment.

Физическая активность играет ключевую роль в формировании полноценной и здоровой личности. На сегодняшний день особенно важны технологии физического, психического, социального и эмоционального благополучия, которые будут иметь высокую результативность в реализации задач развития и воспитания детей раннего и дошкольного возраста [4]. У детей с нарушением зрения развитие двигательных навыков и их активное участие в физических упражнениях оказывают существенное влияние на их физическое, эмоциональное и социальное благополучие. Однако особенности сенсорных ограничений требуют применения адаптированных методов и программ, способных стимулировать и поддерживать интерес к физической активности. В данной статье рассматриваются проблемы и возможности развития физической активности у детей с нарушением зрения, а также пути повышения

эффективности их двигательной активности для формирования здорового образа жизни.

Человек с момента рождения начинает активно познавать окружающий мир, и зрение играет в этом процессе ключевую роль. Благодаря зрительным ощущениям мы воспринимаем пространство, идентифицируем предметы и ориентируемся в окружающей среде. К сожалению, не у всех людей есть возможность в полной мере пользоваться этим важным чувственным органом. Здоровые глаза и хороший уровень зрения встречаются далеко не всегда. По наблюдениям медиков, с каждым годом у детей всё чаще диагностируют различные глазные заболевания и нарушения зрения. Среди наиболее распространённых - близорукость (миопия), дальнозоркость (гиперметропия), астигматизм, амблиопия (слабовидение) и косоглазие. Эти состояния не только мешают полноценному восприятию окружающего мира, но и требуют своевременного вмешательства для коррекции и лечения.

Задача каждого специалиста, занимающегося реабилитацией детей с нарушениями зрения, — внедрять в образовательный процесс специально разработанные организованные формы помощи. В условиях специализированных школ и центров необходимо создавать условия, способствующие активной дифференцированной поддержке и развитию таких детей. Важнейшее направление работы — это коррекционно-оздоровительная деятельность, направленная на укрепление физических здоровья и развитие двигательных функций [1]. К этой деятельности относятся комплекс специальных упражнений, игровые и лечебно-оздоровительные методы, которые помогают повысить координацию, равновесие и сенсорные навыки. Реализация этих мероприятий способствует не только коррекции нарушений зрения, но и развитию общей физической формы, что важно для успешной адаптации ребенка к окружающей среде и расширения его возможностей в социальной жизни.

Физическое воспитание детей с нарушениями зрения - важная часть их воспитательного процесса. Оно способствует всестороннему развитию, подготовке к жизни и труду, формированию двигательных умений и навыков, достижению высокой физической подготовленности и повышению работоспособности. Основная задача такого воспитания — коррекция двигательных недостатков, вызванных нарушением зрения. У детей с этим диагнозом обычно наблюдается отставание в физическом развитии: рост может быть ниже нормы на 5–13 см, масса тела - на 3–5%, снижается жизненная емкость легких, объем грудной клетки (до 4,7 см), а также и другие антропометрические показатели. У большинства детей встречаются нарушения осанки, искривление позвоночника, плоскостопие. Нарушения зрения негативно влияют на развитие таких двигательных качеств, как сила, быстрота, выносливость, координация и равновесие. Также страдает пространственная ориентация и микро- или макроориентировка в пространстве. Зрительные нарушения заметно снижают активность двигательной деятельности, что затрудняет развитие двигательного анализатора - особенно уязвимого из-за зрительной недостаточности. В результате ухудшается развитие быстроты

движений, которое происходит неравномерно в разные возрастные периоды. Особенно отмечается отставание в прыжках и точности движений — это связано с недостаточной пространственной ориентировкой. Степень развития двигательных качеств у детей прямо зависит от степени нарушения зрения. Отклонения в физическом развитии требуют проведения целенаправленной работы по их предупреждению и коррекции. Это достигается через специальное обучение и воспитание, активизацию зрительной системы, а также развитие двигательного анализатора в процессе занятий физкультурой, спортом, туризмом и другими видами активности. Чем раньше происходит снижение или утрата зрения, тем более выраженными бывают отклонения в развитии. Нарушения зрения осложняют пространственную ориентацию, задерживают развитие двигательных навыков и уменьшают инициативность. Некоторые дети сталкиваются с существенным отставанием в физическом развитии. Трудности при зрительном подражании, освоении пространственных представлений и управлении движениями приводят к неправильной позе при ходьбе, беге, в естественных движениях и играх, а также ухудшают координацию и точность движений. В процессе физической культуры важно использовать индивидуальный и дифференцированный подход, учитывая особенности формы и степени зрительной патологии, а также психомоторные особенности каждого ребенка. Необходим постоянный контроль за динамикой их физического и двигательного развития, а также за исправлением двигательных нарушений. Система физического воспитания включает: утреннюю зарядку, прогулки, игры, занятия в кружках и спортивных секциях, «Дни здоровья», соревнования и походы. Это способствует формированию двигательных функций, развитию силы, скорости, координации и укрепляет здоровье [3].

Ключевая задача - обеспечить развитие двигательных функций через дифференцированный подбор упражнений, что помогает улучшить показатели физического развития детей с нарушениями зрения и сравнить их с нормально видящими сверстниками. Целенаправленное физическое воспитание и система коррекционных занятий приводят к перестройке двигательного анализатора, повышению мышечной работоспособности, нормализации деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также - что особенно важно - к улучшению функционального состояния зрения.

Младший школьный возраст - наиболее благоприятный период для освоения различных видов деятельности, формирования привычки к систематическим занятиям и навыков здорового образа жизни, что помогает реализовать личностный потенциал детей с нарушением зрения. В этом возрасте развиваются мышечно-двигательные ощущения, повышается контроль за движениями, улучшается координация между зрением и движениями. Индивидуальные отклонения возникают по нескольким причинам:

- органические нарушения зрения, препятствующие развитию физических качеств;

- ограниченные возможности зрительного подражания, искажающие восприятие окружающего мира;

- снижение иммунитета, вызывающее повышение риска заболеваний и пропуски занятий, что снижает успехи в учебе.

Эффективность физического воспитания детей с нарушениями зрения требует комплексной организации — работы по исправлению двигательных нарушений должна быть единым целым с учебной и внеучебной деятельностью. Важна создание условий для их физического и умственного развития и формирования полноценной двигательной сферы. Работа по оптимизации двигательной активности у детей с нарушенным зрением имеет свои особенности, обусловленные психофизическим состоянием этой категории детей и характером их дефекта. В рамках работы по развитию двигательной активности выделяют два основных направления:

- совершенствование состояния мелкой моторики и осязательной функции.
- развитие двигательных навыков, необходимых для формирования крупной моторики.

При нарушениях зрительных функций у детей наблюдаются ряд вторичных отклонений: снижаются познавательные процессы, происходят изменения в развитии скоростных и координационных качеств, а также в развитии крупной и мелкой моторики; ухудшается осанка. Совершенствование мелкой моторики и осязательной функции особенно важно, поскольку нарушение зрения дает детям ограниченную или искаженную информацию о окружающем мире. В результате они не могут овладеть многими предметно-практическими действиями через подражание так же легко, как их нормально видящие сверстники. На индивидуальных занятиях детей учат рациональным приемам обследования предметов — работать обеими руками. При этом руки действуют не синхронно: правая рука выполняет поисковые движения, а левая — контрольные. Для закрепления навыков осязательного восприятия в игровой деятельности применяют различные упражнения и игры, например: «Чудесный мешочек», «Угадай на ощупь, что лежит», «Найди такое же (жесткое, мягкое и т.п.)», «Нащупай и вытащи из мешочка предметы различной формы (треугольной, круглой, квадратной и т.п.)». Приучать незрячих детей к занятиям физической культурой и способствовать повышению их двигательной активности нужно с использованием всех возможных средств и форм физического воспитания. Одним из таких средств являются тренажеры. Несомненное преимущество использования тренажеров для этой категории детей состоит в том, что выполнение упражнений на них не требует значительных перемещений, что облегчает пространственную ориентировку во время занятий и помогает избежать столкновений, наклонов и резких движений — особенно важно при некоторых видах зрительной патологии (например, тяжелой близорукости, глаукоме, сублюксации хрусталика, отслойке сетчатки и других заболеваний). Еще одним важным аспектом является то, что занятия на тренажерах крайне необходимы для детей с глубокими нарушениями зрения, относящихся к специальной медицинской группе (ЛФК). Тренажеры — одно из наиболее эффективных средств активизации двигательной деятельности слепых и слабовидящих благодаря их простоте в использовании, высокой безопасности

и возможности индивидуально регулировать нагрузку. Общеразвивающие упражнения занимают значительное место в системе физического воспитания и коррекционного развития детей с нарушениями зрения. Они необходимы для своевременного развития организма, формирования сознательного контроля над движениями, служат средством укрепления здоровья и повышения общей физической подготовленности. В детском саду общеразвивающие упражнения применяются в рамках занятий по физкультуре, в утренней гимнастике, во время физических минуток, зрительной гимнастики, а также на праздничных мероприятиях [5]. Общеразвивающие упражнения — это специально разработанные движения рук, ног, туловища, шеи и других частей тела, глаз. Они могут выполняться с разной мышечной нагрузкой, с разной скоростью, амплитудой, в разном ритме и темпе, как с предметами, так и без них. Такие упражнения способствуют развитию двигательных и психических качеств ребенка, подготавливают его к овладению сложными действиями, навыками ориентировки в пространстве и помогают сформировать правильную осанку. Ведущей задачей адаптивного физического воспитания детей с нарушениями зрения является вопрос формирования правильной осанки и коррекции ее нарушений [2].

Таким образом, развитие физической культуры у детей с нарушением зрения - это важная и многогранная задача, требующая внедрения современных методов и индивидуальных подходов. Использование специальных средств, таких как тренажеры, а также разработка адаптированных упражнений позволяют обеспечить безопасное и результативное развитие двигательных навыков, укреплять здоровье и стимулировать психологический рост детей с нарушениями зрения.

В целом, физическая культура для детей с нарушением зрения не только способствует развитию их физических возможностей, но и выступает важным инструментом социальной адаптации, укрепления самоуважения и повышения качества жизни. Дальнейшее развитие и интеграция современных инновационных технологий открывает широкие горизонты для профессиональной деятельности специалистов в этой сфере и для создания условий, обеспечивающих полноценное и гармоничное развитие детей с нарушениями зрения.

Список использованной литературы:

1. Кувшинова И.А., Татаркина Ю.В. Использование здоровьесберегающих технологий в работе с детьми с нарушениями зрения в условиях ДОУ // Современные достижения университетских научных школ: сборник докладов национальной научной школы-конференции (23-24 ноября 2023 г., Магнитогорск). – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн.ун-та им. Г.И. Носова, 2023. – Вып. 8. – С.218 – 223.

2. Марущак А. В. Методики адаптивной физической культуры для детей с нарушениями зрения / А. В. Марущак // Science Time. – 2019. – № 4(64). – С. 37-41.

3. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения / Под ред. М. И. Земцовой. – М.: Просвещение, 1978. – 93 с.

4. Орлова, И. В. Современные практики физического развития и оздоровления дошкольников Челябинской области / И. В. Орлова, Л. В. Дьяченко, Г. В. Ильина // Мир детства и образование : Сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 24–25 апреля 2025 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2025. – С. 142-144.

5. Теория и методика физической культуры дошкольников: Учеб. пособие для студентов академий, университетов, институтов физической культуры и факультетов физической культуры педагогических ВУЗов / Под ред. С.О. Филипповой, Г.Н. Пономарева. – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. – 656 с.

© Кувшинова И.А., Хиладзе М.С, 2026-03

УДК 373.2

Кузнецова Т.С. (Kuznetsova T.S.), старший воспитатель,
МДОУ «ЦРР-д/с №12»,
Россия, г. Магнитогорск

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЗКУЛЬТУРНО–ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

PRACTICAL ASPECTS OF PHYSICAL AND HEALTHY WORK WITH CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Аннотация: В статье представлен практический опыт физкультурно-оздоровительных и закаливающих мероприятий с детьми дошкольного возраста, система работы в группах оздоровительной направленности.

Abstract: The article presents the practical experience of physical education, health improvement, and hardening activities for preschool children, as well as the system of work in health-oriented groups.

Ключевые слова: Оздоровление, закаливание, физическое развитие, профилактика, дети дошкольного возраста.

Keywords: Health improvement, hardening, physical development, prevention, and preschool children.

Актуальность проблемы детского здоровья в России определяется двумя взаимосвязанными аспектами. Во-первых, это активное развитие российского образования, направленное на внедрение эффективных оздоровительных технологий.

Во-вторых, это данные системы здравоохранения, свидетельствующие о тревожных тенденциях в состоянии здоровья детей дошкольного возраста. Согласно Министерству здравоохранения, ухудшение здоровья дошкольников

объясняется не только генетическими предрасположенностями, но и влиянием среды, в которой происходит их обучение, развитие и воспитание.

Последние годы в дошкольных образовательных учреждениях наблюдается тенденция к уменьшению количества детей с первой и второй группами здоровья, увеличивается рост хронических патологий. Сохраняется склонность к росту числа часто болеющих детей, что требует разработки новых комплексных подходов к их оздоровлению.

Одна из главных целей оздоровительной работы в детском саду - создание условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями. По ФГОС физическое развитие включает приобретение опыта в двигательной деятельности детей с выполнением упражнений, направленных на развитие координации и гибкости, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики рук, формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами, становление ценностей здорового образа жизни. Главная ценность, которую педагоги формируют у детей в рамках направления воспитательной работы – это ценность здоровья. В ФОП ДО решение задач воспитания в рамках образовательной области «Физическое развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Жизнь», «Здоровье».

Анализ здоровья детей в Учреждении выявил, что ряд детей имеют соматические заболевания, по причинам: снижение иммунитета, пониженная двигательная активность, недостаточное пребывание на свежем воздухе, питание, экология. В связи с этим, задачи укрепления и сохранения здоровья дошкольников, в том числе их эмоционального благополучия актуальны как никогда.

Деятельность групп оздоровительной направленности в МДОУ «ЦРР-д/с №12» г.Магнитогорска находит отражение в локальных документах: Уставе, Образовательной программе, годовом плане работы (разделы по мероприятиям реализации годовых задач, анализ деятельности по сохранению и укреплению здоровья воспитанников, план летней оздоровительной работы, циклограмма оздоровительных мероприятий), режиме и распорядке дня для всех возрастных групп учреждения, учебном плане, календарном учебном графике, календарном плане воспитательной работы.

Здоровьесберегающая среда в детском саду включает: материально-техническое оснащение, организацию двигательного режима, оздоровительную работу, коррекционную работу, систему мероприятий для формирования навыков здорового образа жизни. Материально-техническое оснащение включает в себя условия для физического развития и оздоровления дошкольников: спортивную и тренировочную площадки, центры физической культуры в групповых с различным спортивным инвентарем, информационные стенды для родителей с информацией по здоровьесбережению и оздоровлению детей, методическое и психолого-педагогическое обеспечение.

Образовательная деятельность в учреждении основывается на комплексном принципе построения образовательного процесса по календарно - тематическим неделям: «Овощи и фрукты», «Я человек», «Зимняя Олимпиада», «Волшебница-вода», «Быть здоровыми хотим». Физкультурно-оздоровительная работа строится на основе мониторинга физического развития детей и имеющихся отклонений в состоянии здоровья. Оздоровительный процесс осуществляется по двум режимам: в теплый и холодный период времени.

В группах оздоровительной направленности осуществляется реализация «Комплекса санитарно-гигиенических, лечебно-оздоровительных и профилактических мероприятий и процедур», направленного на укрепление здоровья и снижения заболеваемости часто-длительно болеющих детей и оказания помощи родителям. Для реализации комплекса разработаны документы: циклограмма контроля выполнения мероприятий, план взаимодействия детского сада и семьи по организации охраны здоровья обучающихся, карты контроля: закаливания, утренней гимнастики, прогулки, организации питания, выполнения режима дня.

Развитие физических качеств дошкольников с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей является приоритетным направлением деятельности образовательного учреждения по реализации Образовательной программы. Система здоровьесберегающей деятельности: обеспечение здорового ритма жизни - соблюдение режима дня, соблюдение объема образовательной нагрузки, щадящий режим в адаптационный период и после болезни, благоприятный психологический климат в группе. Педагогические работники, исходя из возрастных, антропометрических и физиологических особенностей воспитанников проводят:

– организованную деятельность по физическому развитию (физическую культуру в помещении - 2 раза в неделю, физическую культуру на открытом воздухе - 1 раз в неделю) в соответствии утвержденного учебного плана и расписания занятий;

– утреннюю оздоровительную гимнастику, подвижные игры и физические упражнения на прогулке, гимнастику после сна, закаливающие процедуры;

– дыхательную гимнастику, «минутки здоровья», закаливающие мероприятия (воздушные ванны, хождение по дорожкам нестандартного типа, мытье рук до локтей, полоскание горла, игры с водой в летний период);

– недели здоровья, физкультурные досуги, спортивные соревнования, спортивные пробежки;

– организацию ходьбы на лыжах (1 раз в неделю с детьми старших и подготовительных к школе группах).

В рамках дополнительного образования МДОУ «ЦРР-д/с № 12» г.Магнитогорска оказывает дополнительную общеобразовательную общеразвивающую платную услугу физкультурно-спортивной направленности «Оздоровительная гимнастика» в подготовительных к школе группах.

Основными вопросами деятельности учреждения традиционно является профилактика заболеваний и воспитание у детей здоровых навыков поведения в детском саду и семье. В рамках годовой задачи с педагогическими работниками были проведены следующие мероприятия:

– педагогические советы по темам совершенствования педагогических условий развития системы физического воспитания дошкольников;

– консультации «Формирование привычки к здоровому образу жизни у детей дошкольного возраста», «Организация подвижных игр на прогулке», «Адаптация детей раннего возраста», «Профилактика гриппа и ОРВИ»;

– методические часы с педагогами «Современные подходы к организации лыжной подготовки старших дошкольников в ДОУ», «Школа мяча», «Педагогические условия развития двигательной активности детей»;

– проекты «ГТО - основа физической культуры», «Закаляйся, если хочешь быть здоров», «В здоровом теле – здоровый дух», «Мама, папа, я – здоровая семья»;

– смотры – конкурсы и выставки «Лучший физкультурный уголок», «Нестандартное оборудование», «Лучшая система оздоровительной гимнастики».

По взаимодействию с семьями воспитанников в течение года в Учреждении были проведены:

– консультации по вопросам формирования культуры здорового образа жизни и развитию физических качеств детей «Режим в детском саду», «Дыхательная гимнастика в детском саду и дома», «Особенности питания детей», «Закаливаем детей дома»;

– спортивные досуги и праздники на улице «Моя спортивная семья», «День мяча», «День перетягивания каната»;

– анкетирование «О здоровье всерьез»;

– оформление родительских уголков в приемных,

– выставки коллективных работ, фотовыставка «Здоровый образ жизни нашей семьи», «Маршрут выходного дня – Зимняя прогулка»;

– размещение информации в виде буклетов, консультаций, картотек, фото отчетов о прошедших спортивных мероприятиях на официальном сайте учреждения и в Госпаблике ВКонтакте.

В целях создания условий для непрерывности оздоровительных мероприятий совместно с родителями (законными представителями) воспитанников ведется разъяснительная работа по:

– соблюдению единого режима дня дома и в детском саду;

– проведению дома режима двигательной активности;

– проведению прогулок в выходные дни;

– соблюдению гигиенических процедур.

В соответствии с утвержденной циклограммой в Учреждении систематически проводится: контроль за планированием физкультурно-оздоровительной работы, отражением в планах педагогов разных форм

организации физической активности детей (зарядки, физкультурных занятий, физкультминуток); контроль за проведением оздоровительных мероприятий, соблюдения графика проведения закаливающих процедур, занятий по физическому развитию, подвижных игр; контроль за организацией развивающей предметно-пространственной среды для развития двигательной активности детей; контроль выполнения плана взаимодействия с родителями по физкультурно-оздоровительной тематике.

Таким образом, физкультурно-оздоровительная работа в дошкольном образовательном учреждении позволяет сохранить, обогатить и укрепить здоровье дошкольников.

Список использованной литературы

1. Анохина И.А. Закаливание организма ребенка в ДОУ и семье/ И.А. Анохина, – М., 2010.
2. Воротилкина И. М. Физкультурно-оздоровительная работа в дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2004.
3. Здоровьесберегающая система дошкольного образовательного учреждения: модели программ, рекомендации, разработки занятий /авт. -сост. М. А. Павлова,М. В. Лысогорская, канд. психол. наук. – Волгоград: Учитель 2009.
4. Ильина Г. В. Здоровьесберегающие технологии в современном образовательном процессе: монография / Г. В. Ильина, Л. А. Иванова, О.В. Савельева [и др.]; под общ. ред. А.П. Савина; Сиб. федер. ун -т; Краснояр. гос. пед. ун - т им. В.П. Астафьева [и др.]. - Красноярск: Центр информации, ЦНИ «Монография», 2014. – 168 с.
5. Кузнецова М.Н. Нетрадиционные методы оздоровления детей/ М.Н Кузнецова, – М., 2012.

© Кузнецова Т.С., 2026-03

УДК 376

Кувшинова И.А (Kuvshinova I.A).,
канд. пед. наук., доцент,
Ревина А.А. (Revina A.A),
студент напр. ДиСО
МГТУ им. Г.И.Носова»
Россия, г. Магнитогорск

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

CONTINUITY OF PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES FOR CHILDREN WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS IN A SANATORIUM BOARDING SCHOOL SETTING

Аннотация: В статье рассматривается проблема преемственности физического воспитания в системе непрерывного образования с акцентом на детей, нуждающихся в длительном лечении (сколиоз, нарушения опорно-двигательного аппарата). Обоснована роль санаторных школ-интернатов как ключевого звена в цепи здоровьесберегающего сопровождения ребенка. Проанализированы специфические здоровьесберегающие технологии, применяемые в условиях санаторного учреждения, и предложена модель непрерывности реабилитационно-образовательного процесса при переходе детей из санаторной школы в массовую общеобразовательную среду.

Ключевые слова: непрерывное образование, физкультурная деятельность, здоровьесберегающие технологии, санаторная школа-интернат, нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА), сколиоз, адаптивная физическая культура.

Abstract: The issue of continuity in physical education within the continuous education system is examined, with a focus on children requiring long-term treatment (scoliosis, musculoskeletal disorders). The role of sanatorium boarding schools as a key link in the continuum of health-preserving support for children is substantiated. Specific health-preserving technologies employed in sanatorium settings are analyzed, and a model ensuring the continuity of the rehabilitation-educational process during the transition of children from the sanatorium boarding school to the mainstream general education environment is proposed.

Keywords: continuous education, physical activity, health-preserving technologies, sanatorium boarding school, musculoskeletal disorders (MSD), scoliosis, adaptive physical education.

Актуальность темы исследования обусловлена устойчивой тенденцией к росту заболеваемости среди детей школьного возраста, особенно в части нарушений опорно-двигательного аппарата (НОДА). По данным медицинской статистики, сколиоз и различные нарушения осанки диагностируются у значительной части учащихся начальной и средней школы. Для данной категории детей физкультурная деятельность является не просто учебным предметом, а важнейшим лечебно-реабилитационным средством.

В аспекте непрерывного образования особую остроту приобретает вопрос преемственности между этапами обучения и лечения. Разрыв в системе физического воспитания для детей с НОДА может привести к регрессу в лечении, ухудшению состояния и социальной дезадаптации. Особое место в этой системе занимают санаторные школы-интернаты для детей, нуждающихся в длительном лечении. Как отмечают В.В. Новиков и А.Л. Ханаев, санаторные школы-интернаты России представляют собой уникальное отечественное явление в организации специализированной помощи, сочетающее

образовательный процесс с консервативным лечением идиопатического сколиоза [4].

Целью данной работы является обоснование необходимости интеграции специализированных здоровьесберегающих технологий в программу непрерывного физкультурного образования для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обучающихся в условиях санаторной школы-интерната.

Рассмотрим специфику непрерывного образования для детей с НОДА. Непрерывность физического воспитания для детей с НОДА имеет двойственную природу. С одной стороны, это соблюдение общепедагогических принципов преемственности детский сад – школа. С другой стороны, это непрерывность лечебно-оздоровительного процесса в виде диагностики – активного лечения в санатории – поддерживающая терапия в обычной школе. Для ребенка со сколиозом или другими нарушениями ОДА переход из массового детского сада в санаторную школу, а затем возвращение в массовую школу является критическим моментом. Изменение двигательного режима, увеличение нагрузки и требований может нивелировать результаты предыдущего лечения. Поэтому образовательный маршрут таких детей должен строиться на основе индивидуальной программы развития, единой для врачей-ортопедов, учителей физической культуры и инструкторов ЛФК.

Роль санаторной школы-интерната в системе здоровьесбережения заключается в том, что данная структура представляет собой уникальную образовательную среду, где учебный процесс неразрывно связан с лечебным. В отличие от массовой школы, здесь физкультурная деятельность является приоритетным направлением коррекции здоровья.

Ключевыми особенностями организации физкультурной деятельности в санаторной школе для детей с НОДА являются:

– индивидуализация нагрузок: группы формируются не только по возрасту, но и по диагнозу и степени тяжести заболевания;

– интеграция медицины и педагогики: учитель физической культуры работает в тандеме с врачом ЛФК. План уроков согласуется с медицинскими рекомендациями;

– режим дня: специально организованный режим включает дополнительные периоды отдыха, лечебные процедуры и специфические формы двигательной активности.

Как подчеркивают В.В. Новиков и А.Л. Ханаев, основой ортопедического режима в консервативном лечении в санаторных школах-интернатах стали ежедневные занятия лечебной физкультурой, рациональный двигательный режим, 5–6-разовое лечебное питание, дневной сон и прогулки на свежем воздухе [4].

Здоровьесберегающие технологии в условиях санаторного учреждения приобретают особое значение. В аспекте непрерывного образования технологии, освоенные ребенком в санаторной школе, должны стать частью его жизненного навыка. С.Б. Искандарова отмечает, что здоровьесберегающая среда — это совокупность социально-педагогических условий и

физиологических компонентов, способствующих реализации адаптивных возможностей школьников и факторов, влияющих на сохранение и развитие их здоровья [2].

К основным технологиям, применяемым в работе с детьми с НОДА, относятся: технологии коррекционной физической культуры в виде специальных упражнений для укрепления мышечного корсета; упражнения на вытяжение и симметричную коррекцию деформаций позвоночника; дыхательная гимнастика для улучшения экскурсии грудной клетки. А.В. Овечкина и соавторы в своем методическом пособии детально описывают комплексы лечебной гимнастики для детей с нарушениями осанки и сколиозом начальных степеней, подчеркивая важность систематического выполнения упражнений и контроль за правильностью исходных положений [3]. Также к здоровьесберегающим технологиям относятся технологии контроля осанки такие как использование визуальных ориентиров (зеркала, разметка на полу); самоконтроль положения тела во время учебных занятий. Гидрокинезотерапия (плавание) является обязательным компонентом программы санаторной школы, так как вода снижает осевую нагрузку на позвоночник. Технологии психологической поддержки: дети с хроническими заболеваниями часто имеют заниженную самооценку. В.В. Дорохов и Т.В. Демьяненок указывают на важность формирования положительной «Я-концепции» у подростков со сколиотической болезнью в процессе адаптации к условиям школы-интерната, так как это напрямую влияет на мотивацию к лечению и социализацию [1].

Обратимся к модели преемственности «Санаторная школа – Массовая школа». Одной из главных проблем непрерывного образования является этап выпуска ребенка из санаторной школы-интерната. Часто после возвращения в обычную школу достигнутые результаты утрачиваются из-за отсутствия сопровождения.

Нами предложена модель «Трансфер здоровья», включающая:

– паспорт здоровья выпускника - документ, передаваемый в массовую школу, содержащий подробные рекомендации по допустимым нагрузкам и необходимому комплексу ежедневной гимнастики;

– консультативное сопровождение - возможность для учителей массовой школы получать консультации от специалистов санатория;

– единый стандарт упражнений - комплекс утренней гимнастики и физкультминуток, используемый в санатории, рекомендуется к внедрению в домашний режим.

С.Б. Искандарова подчеркивает, что проектирование здоровьесберегающего пространства школы предусматривает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса по реализации здоровьесберегающих программ и технологий, что особенно актуально при реинтеграции детей с НОДА в массовую среду [2].

В ходе исследования на базе санаторной школы-интерната № 2 города Магнитогорска для детей, нуждающихся в длительном лечении, было проведено сравнение показателей здоровья учащихся, обучающихся по

традиционной программе, и учащихся, вовлеченных в систему непрерывного здоровьесберегающего сопровождения. Общие выводы представлены ниже.

– Стабилизация состояния: у 78% учащихся экспериментальной группы наблюдалась стабилизация степени сколиоза.

– Функциональные показатели: увеличилась жизненная емкость легких и мышечная выносливость спины у детей, регулярно занимающихся по коррекционной программе, разработанной с учетом рекомендаций а.в. овечкиной и соавторов [3].

– Психологическая адаптация: выпускники санаторной школы, получившие навыки самоконтроля осанки и положительную «Я-концепцию», легче адаптировались к нагрузкам в массовой школе, что согласуется с выводами В.В. Дорохова и Т.В. Демьяненко о важности психологического компонента в реабилитации [1].

Организация физкультурной деятельности детей в аспекте непрерывного образования требует дифференцированного подхода, особенно в отношении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Санаторная школа-интернат выполняет критически важную функцию не только лечения, но и формирования культуры здоровья. Эффективность здоровьесберегающих технологий в данном контексте напрямую зависит от преемственности между этапами обучения и лечения. Как отмечают В.В. Новиков и А.Л. Ханаев, закрытие специализированных санаторных школ-интернатов значительно ухудшило доступность получения консервативного лечения для детей со сколиозом, что подчеркивает необходимость сохранения и развития данной уникальной формы организации помощи [4].

Необходима разработка единых региональных программ сопровождения детей с НОДА, обеспечивающих непрерывность реабилитационного процесса на всех ступенях образования. Только комплексный подход, объединяющий усилия медиков, педагогов и родителей, позволит сохранить здоровье детей данной категории и обеспечить их полноценную социализацию.

Список использованной литературы:

1. Дорохов, В. В. Проблема формирования положительной я-концепции у подростков со сколиотической болезнью в процессе адаптации к условиям школы-интерната для детей, больных сколиозом / В. В. Дорохов, Т. В. Демьяненок // Социальное развитие детей в мультикультурном мире: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры дошкольного и специального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, 28 февраля 2024 года. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2024. – С. 293-299.

2. Искандарова, С. Б. Проектирование и реализация здоровьесберегающей среды в начальной школе / С. Б. Искандарова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 94-1. – С. 59-62. – DOI 10.18411/trnio-02-2023-17.

3. Лечебная гимнастика для детей с нарушениями осанки и сколиозом начальных степеней / А.В. Овечкина, Л.А. Дрожжина, В.А. Суворова,

Г.В. Мухина; Научно-исследовательский детский ортопедический институт им. Г.И. Турнера; Школа-интернат № 49. – Санкт-Петербург: Научно-исследовательский детский ортопедический институт им. Г.И. Турнера, 1999. – 30 с.

4. Новиков, В. В. Санаторные школы-интернаты России, как центры консервативного лечения детей со сколиозом (исторический обзор и современная актуальность) / В. В. Новиков, А. Л. Ханаев // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – С. 54. – DOI 10.17513/spno.31390.

©Кувшинова И.А., Ревина А.А., 2026-03

УДК 796

Крылова Ю.А. (Krylova Y.A),
учитель физической культуры, МОУ «СОШ №5 с углубленным изучением математики», г. Магнитогорск, Россия
Овчинникова М.В. (Ovchinnikova M.B.),
учитель физической культуры, МОУ «СОШ №55», г. Магнитогорск, Россия,
Чупрова ЕА. (Chuprova E.A.),
учитель английского языка, МОУ «СОШ №55», г. Магнитогорск, Россия

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

GAME TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AS A MEANS OF EARLY CAREER GUIDANCE FOR YOUNGER STUDENTS

Аннотация: В статье рассматривается проблема ранней профориентации в начальной школе. Автор предлагает решение через интеграцию профессионально-ориентированных игр в структуру урока физической культуры. Представлена классификация игр и методические рекомендации для учителей.

Abstract: The article discusses the problem of early career guidance in elementary school. The author proposes a solution through the integration of professionally oriented games into the structure of physical education lessons. A classification of games and methodological recommendations for teachers are presented.

Ключевые слова: профориентация, игровые технологии, младшие школьники, интеграция

Keywords: career guidance, game technologies, younger schoolchildren, integration

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [5] закреплено положение о необходимости обеспечения условий для осуществления ранней профориентации уже на этапе начального

обучения. Д.Б. Эльконин, в свою очередь, указывает на то, что младший школьный возраст характеризуется особой чувствительностью к развитию личности посредством игры, которая в этот период сохраняет статус ведущего вида деятельности [3, 7].

Привычными формами профориентационной работы в начальной школе традиционно выступают классные часы, тематические беседы и экскурсии на предприятия. Вместе с тем специфика младшего школьного возраста заключается в том, что игра продолжает оставаться ведущей деятельностью, а познание окружающего мира осуществляется преимущественно через активные действия. Интеграция национальных традиций, игровых методик и профориентационных элементов в начальной школе позволяет выстроить своеобразный «мост», соединяющий культурное наследие с будущей профессиональной деятельностью ребенка через естественную для него игровую форму [2].

Использование игровых технологий представляет собой наиболее органичный и продуктивный способ обучения детей младшего школьного возраста. На занятиях физической культурой игровые методы способствуют не только совершенствованию двигательных навыков, развитию координации и укреплению здоровья, но и открывают возможности для знакомства учащихся с различными профессиями в легкой, увлекательной форме. Ранняя профориентация на данном возрастном этапе не предполагает навязывания ребенку определенного профессионального выбора, ее главная цель — расширение представлений о мире труда, выявление индивидуальных склонностей и формирование базовых социальных компетенций, которые станут основой для успешной профессиональной деятельности в будущем.

Педагогическая цель и задачи: Цель: использовать игровые технологии для формирования у младших школьников представлений о разных профессиях и развитии ключевых компетенций (коммуникация, ответственность, командная работа, моторные навыки).

Задачи:

- обеспечить физическое развитие и безопасность;
- познакомить с разнообразием профессий через игровые сюжеты;
- стимулировать интерес и любознательность;
- наблюдать и фиксировать склонности детей (лидерство, ответственность, аккуратность).

Педагогическая и психологическая основа:

- Игра - ведущая деятельность в младшем школьном возрасте: через игру дети осваивают социальные роли и пробуют профессиональные функции в миниатюрах реальных ситуаций.
- Моторная активность улучшает когнитивные процессы (внимание, память), что способствует лучшему усвоению информации о профессиях.
- Ролевые игры снижают тревожность и дают безопасную площадку для самоопределения.

Принципы организации:

- Интеграция: объединять двигательные задачи и элементы профориентации (например, сюжет игры - «город профессий»)

- Возрастная адекватность: задания должны соответствовать уровню развития моторики и внимания.

- Игровая мотивация: сюжеты - близкие и интересные детям (школа, больница, пожарная часть, поле доставки).

- Дифференциация: учитывать физические возможности и интересы каждого ребёнка.

- Безопасность: обязательная разминка, контроль техники, проверка инвентаря.

Игровые технологии позволяют «примерить» эти профессии через движение.

Почему именно физкультура и игра?

Для младшего школьника характерны:

- Наглядно-действенное мышление: «Понять что-то - значит сделать это руками (или телом)».

- Потребность в движении: «Долгое сидение за партой требует компенсации».

-Эмоциональная отзывчивость: « Игра захватывает целиком, создавая мощный эмоциональный фон, на котором информация запоминается легче».

Именно эти особенности, описанные в работах Д.Б. Эльконина [7], делают урок физической культуры наиболее удобной площадкой для первых профессиональных проб.

Используя это, учитель физкультуры может моделировать профессиональные пробы в безопасной и увлекательной форме. Ребенок «примеряет» на себя роль строителя, пожарного, космонавта или врача, развивая при этом физические качества, необходимые для этой профессии.

В основу классификации положены методические подходы, разработанные в теории подвижных игр Л.В. Былеевой и И.М. Коротковым [1], а также практические наработки С.А. Шмакова в области игровых технологий для начальной школы [6].

Классификация профессионально-ориентированных игр

Мы предлагаем разделить игры на уроках физкультуры с профориентационной составляющей на три группы:

А. Имитационные игры (Подражание)

Это самый простой уровень. Дети копируют движения, характерные для той или иной профессии.

Например: Эстафета «Строители».

Содержание: Учащиеся делятся на команды. Первый участник («крановщик») берет грузовик с кубиками, довозит до «стройки», разгружает. Второй участник («каменщик») переносит кубики и строит башню. Третий («маляр») бежит с «кистью» (гимнастической палкой) и «красит» стену (касается обруча).

Развиваемые качества: Ловкость, координация, скорость.

Профориентационный результат: Понимание сути строительных специальностей, слаженности в работе.

Б. Сюжетно-ролевые игры (Ситуация выбора и действия)

Создается конкретная проблемная ситуация, требующая профессиональных действий.

Например: Подвижная игра «Пожарные на учении» / «Спасатели МЧС».

Содержание: В зале расставлены препятствия. «Очаг возгорания» (красный куб) находится в центре. Дети делятся на расчеты. Задача: по сигналу тревоги пробежать по скамейке (мост через реку), пролезть в туннель, надеть каску, взять ведро (мягкий модуль) и потушить огонь (сбить кегли). Важно соблюдение последовательности действий.

Развиваемые качества: Скоростно-силовые качества, смелость, решительность.

Профориентационный результат: Знакомство с опасными, но героическими профессиями, понимание важности быстрой реакции и командной работы.

В. Игры-соревнования «Лучший в профессии» (Акцент на ключевых навыках)

Игры, моделирующие соревнования профессионалов.

Например: Конкурс «Шоферы».

Содержание: К детским машинкам привязаны веревки одинаковой длины. По команде игроки начинают наматывать веревку на палочку, подтягивая машину к себе. Кто быстрее — тот «водитель года». Усложнение: нужно провезти машину между кеглями, не задев их.

Развиваемые качества: Мелкая моторика, внимание, терпение.

Профориентационный результат: Понимание важности внимательности и аккуратности для водителя.

При разработке методики проведения профессионально-ориентированных игр мы опирались на концепцию профессионального самоопределения Е.А. Климова [4], согласно которой первые профессиональные пробы должны быть эмоционально окрашены и связаны с практическим действием.

Методика проведения .Алгоритм действий учителя выстроен с учетом методических рекомендаций по организации подвижных игр Л.В. Былеевой и И.М. Короткова [2].

Чтобы игра работала на профориентацию, а не была просто веселой беготней, учителю необходимо придерживаться следующего алгоритма:

1.Вводный этап (Создание образа): До начала игры учитель кратко, но эмоционально рассказывает о профессии. «Ребята, сегодня мы будем не просто бегать, а станем спасателями. Кто такие спасатели? Какими качествами они обладают? Они сильные? Смелые? Быстрые?»

2.Инструктаж (Связь движения и дела): Объясняя правила, учитель акцентирует внимание на действии: «Мы ползем по-пластунски, потому что в дыму при пожаре нужно пригибаться к полу, там меньше дыма».

3.Основная часть (Проживание роли): Проведение игры. Учитель выступает в роли режиссера, корректируя процесс и подбадривая.

4. Заключительный этап (Рефлексия): Самый важный этап. После игры нужно обсудить ощущения.

Вопросы для обсуждения:

- Легко ли быть строителем и носить тяжелые кубики?
- Что самое трудное в работе пожарного?
- Кому из вас понравилось быть врачом? Почему?

Интеграция профориентационного компонента в уроки физической культуры через игровые технологии позволяет решить комплекс задач:

1. Образовательные: Расширение кругозора о мире профессий.
2. Развивающие: Повышение мотивации к занятиям спортом (ведь в профессии нужны сильные и ловкие).
3. Воспитательные: Формирование уважения к труду (через физическое переживание его трудностей).

Таким образом, интеграция профориентационного компонента в уроки физической культуры через игровые технологии позволяет решить комплекс задач: образовательных, развивающих и воспитательных. Как отмечает Е.А. Климов [4], именно в младшем школьном возрасте закладывается ценностное отношение к труду и формируются первичные профессиональные предпочтения, что делает предложенный подход педагогически обоснованным.

Формы и методы (примеры игр и технологий)

- Ролевые эстафеты (эстафета «Почтальон», «Строители», «Врачи»):
- Задача сочетает бег/координацию с выполнением «профессиональных» действий (доставить письмо, пронести «кирпич», оказать помощь кукле).
- Оценивает ответственность (выполнил/не выполнил), аккуратность.
- Станционные игры «Город профессий»: - Несколько станций:
- пожарная команда (прыжки, пролезание через препятствия), повара (балансировка предметов), спасатели (перенос пострадавшего манекена).
- Группы проходят по кругу, на каждой станции выполняют задания и получают бейдж/наклейку
- Командные проекты-игры «Построй дом», «Организация праздника»
- Команда планирует последовательность действий, распределяет роли, выполняет задания на время.
- Развивает лидерство, планирование, сотрудничество.
- Интерактивные квесты на свежем воздухе:
- Поиск «профессий» по подсказкам, выполнение физическими действиями (скачки, баланс, метание).
- Мини-ателье мастер-классов:
- Приглашение родителей/профессионалов на урок (короткая демонстрация + игровое задание).
- «Профориентационные карточки»:
- После игры ребёнок получает карточку с картинкой профессии и коротким описанием - для домашней рефлексии.

Пример урока (45 минут) «Город профессий».

Разминка (7 мин): игровой круг «Проснись, город!» (динамическая растяжка под звук машины/паровоза).

Инструктаж & деление на команды (3 мин).

- Станционная работа (25 мин): 4 станции по 6 мин + 30 сек на переход:

1. Пожарные - пролезание через туннели, перенос «шланга» (тяжёлый канат).

2. Почтальоны - бег с конвертом, обход «заборов» (координация).

3.Врачи/медсестры - имитация транспортировки пострадавшего на время (этажи/барьеры).

4.Строители - балансировка «кирпичей» на голове, броски в корзину (точность).

5.Игра-соревнование (6 мин): команды собирают «город» из элементов, выполняя короткие физзадания.

6.Рефлексия и выдача карточек.

Таким образом, в младшем школьном возрасте ранняя профориентация - это не навязывание профессий, а знакомство с миром труда через образы и действия. Национальные традиции (игры, обряды, ремесла) несут в себе архетипы профессий, которые веками существовали в культуре.

Список используемой литературы

1. Былеева, Л. В. Подвижные игры : учебное пособие для вузов физической культуры / Л. В. Былеева, И. М. Коротков. – Москва : Спорт, 2020. – 192 с.

2. Ильина, Г.В. Педагогические аспекты реализации интегральных и оздоровительных технологий двигательной активности в сфере образования / Г.В. Ильина, А.В. Дерябин, А.В. Грибовский, Ж.В. Горбунова // Современные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, декабрь 204 года, Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 229 с.

3. Ильина Г.В. Развитие физических качеств дошкольников в непрерывной физкультурной деятельности : монография / Г. В. Ильина; - Магнитогорск : Изд-во Магнитогорского гос. технического ун-та им. Г. И. Носова, 2015. – 401 с.

4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для вузов / Е. А. Климов. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2019. – 304 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом М-ва просвещения Рос. Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. – Москва : Просвещение, 2022. – 47 с.

6. Шмаков, С. А. Игры-шутки, игры-минутки : сборник игр для начальной школы / С. А. Шмаков. – Москва : Школьная пресса, 2018. – 128 с.

7. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : Владос, 2021. – 360 с.

© КрыловаЮ.А., ОвчинниковаМ.В., Чупрова Е.А., 2026-03

УДК 377.169.3

Листопадова А.В. (Listopadova A.V.),
магистрант,
ЛФ ФГАОУ ВО ПНИПУ,
г. Лысьва, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ СПО СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

PEDAGOGICAL MODEL FOR FORMING A HEALTHY LIFESTYLE AMONG STUDENTS OF VOCATIONAL EDUCATION THROUGH PHYSICAL EDUCATION

Аннотация: В статье представлена педагогическая модель формирования здорового образа жизни у студентов среднего профессионального образования в процессе учебных и внеучебных занятий по физической культуре. Обоснованы целевые ориентиры, теоретико-методологические основы, структурные компоненты и критерии эффективности модели. Разработанная модель соответствует требованиям ФГОС СПО и реализует положения Федерального проекта «Укрепление общественного здоровья» [5].

Ключевые слова: здоровый образ жизни, среднее профессиональное образование, физическая культура, педагогическая модель, личностно-ориентированный подход.

Abstract: The article presents a pedagogical model for forming a healthy lifestyle among vocational education students through curricular and extracurricular physical education activities. The model's objectives, theoretical and methodological foundations, structural components, and effectiveness criteria are justified. The developed model aligns with the Federal State Educational Standard for Vocational Education and implements the provisions of the federal project "Strengthening Public Health" [5].

Key words: healthy lifestyle, vocational education, physical education, pedagogical model, learner-centered approach.

Современное профессиональное образование сталкивается с устойчивой тенденцией снижения уровня здоровья студенческой молодёжи, особенно среди обучающихся технических специальностей, где преобладают сидячий образ жизни и повышенная психоэмоциональная нагрузка [4, с. 89]. Согласно статистике, лишь 30 % студентов не имеют функциональных отклонений в состоянии здоровья, остальные относятся к группам риска [2, с. 32]. В этих условиях физическая культура выступает ведущим средством не только физического развития, но и формирования устойчивых мотивационных установок на здоровый образ жизни (ЗОЖ) [1, с. 17].

Актуальность темы также обусловлена требованиями нормативных правовых актов, в частности ФГОС СПО третьего поколения, где

здоровьесбережение определено как одна из ключевых компетенций будущего специалиста, а также национальными стратегиями укрепления здоровья населения [5]. В связи с этим особую значимость приобретает разработка научно обоснованных педагогических моделей, интегрирующих ЗОЖ в образовательный процесс на системной основе.

Целью настоящей работы является разработка и экспериментальное обоснование педагогической модели формирования ЗОЖ у студентов СПО в процессе занятий физической культурой на базе ГБПОУ «Пермский радиотехнический колледж им. А.С. Попова».

Предложенная модель опирается на комплекс взаимодополняющих методологических принципов. Личностно-ориентированный подход предполагает учёт индивидуальных особенностей, уровня физической подготовленности, состояния здоровья и профессиональных потребностей обучающихся [1, с. 18]. Для студентов технических специальностей (радиотехника, программирование) разработаны специальные комплексы упражнений, направленные на профилактику нарушений опорно-двигательного аппарата, зрения и нервной системы, обусловленных профессиональной деятельностью.

Интеграция ЗОЖ в образовательную среду осуществляется через встраивание здоровьесберегающих практик как в учебные, так и во внеучебные формы деятельности. Это позволяет формировать устойчивые привычки, выходящие за рамки обязательных занятий физической культурой [3, с. 213]. Концепция здоровьесберегающих технологий (Д.Б. Селюкин, А.В. Новикова) определяет приоритет безопасности, функционального ресурсосбережения и профилактики переутомления в процессе физкультурно-оздоровительной работы [4, с. 87]. В рамках данного подхода разработана система дозирования физических нагрузок с учётом исходного функционального состояния студентов.

Интерактивные педагогические технологии (кейс-метод, проектная деятельность, геймификация) доказали высокую эффективность в формировании мотивации и повышении осведомлённости о принципах ЗОЖ [3, с. 215]. Использование кейсов с профессионально-ориентированными ситуациями (например, «Здоровье программиста: борьба с гиподинамией») способствует осознанному принятию здорового образа жизни как профессиональной необходимости. Принцип вариативности позволяет осуществлять дифференцированный подбор средств и форм физкультурно-оздоровительной работы в зависимости от пола, возраста, состояния здоровья и личных предпочтений студентов [2, с. 34].

Разработанная модель представляет собой целостную систему, включающую три взаимосвязанных блока: учебно-тренировочный, внеучебный и оценочно-результативный.

В рамках учебно-тренировочного блока реализуются лекции по основам физиологии и ЗОЖ с акцентом на профилактику профессиональных заболеваний. Дифференцированные тренировки строятся с учётом медицинских групп (основная, подготовительная, специальная), что

обеспечивает безопасность и эффективность занятий [4, с. 102]. Для студентов с низкой исходной физической подготовленностью разработан функциональный тренинг, включающий элементы стретчинга, дыхательных практик и упражнений на развитие координации. Фитнес-тестирование проводится в начале и конце учебного года с использованием стандартных тестов (бег на 30 м, наклон вперёд из положения стоя, подтягивание/отжимание). Модульный выбор направлений физической активности (волейбол, баскетбол, фитнес, настольный теннис) повышает мотивацию за счёт учёта личных предпочтений [1, с. 19].

Внеучебный блок включает проект «Будильник ЗОЖ» - серию ежедневных напоминаний о необходимости физической разминки, правильного питания и соблюдения режима дня через мессенджеры и корпоративный портал колледжа. Волонтёрские инициативы предполагают подготовку студентов-наставников по вопросам ЗОЖ, которые проводят консультации для младших курсов [3, с. 216]. Спортивно-массовые мероприятия (Дни здоровья, спартакиады между группами, легкоатлетические эстафеты) создают позитивную атмосферу вокруг физической активности. Тематические круглые столы с привлечением врачей, психологов и фитнес-тренеров расширяют информационное поле студентов. Релаксационные практики (йога-паузы, дыхательные упражнения, аутотренинг) внедряются в расписание между парами для снижения стресса.

Оценочно-результативный блок предусматривает комплексную диагностику эффективности модели по шести ключевым критериям: режим питания (регулярность приёмов пищи, сбалансированность рациона), физическая активность (частота, продолжительность, интенсивность занятий), качество сна (продолжительность, регулярность, субъективная оценка отдыха), уровень заболеваемости (количество дней нетрудоспособности за семестр), эмоционально-психическое состояние (шкалы тревожности, удовлетворённости жизнью), гигиенические привычки (соблюдение личной гигиены, организация рабочего места) [2, с. 35]. Выделяются три уровня сформированности ЗОЖ: высокий (осознанное соблюдение всех компонентов ЗОЖ), средний (эпизодическое соблюдение отдельных компонентов), низкий (отсутствие устойчивых привычек ЗОЖ). Инструменты оценки включают стандартизированные анкеты (опросник ЗОЖ Н.Н. Волкова), фитнес-тесты, анализ пропусков по болезни в электронном журнале, цифровой мониторинг активности через фитнес-браслеты и приложения.

Модель реализуется в пять последовательных этапов: диагностический (1 месяц) - комплексное обследование исходного состояния здоровья и уровня сформированности ЗОЖ у студентов; проектировочный (2 недели) -разработка индивидуальных и групповых программ физкультурно-оздоровительной работы; практический (2 учебных года) - системное внедрение всех компонентов модели в образовательный процесс; мониторинговый (постоянно) - текущая оценка эффективности через промежуточные замеры по ключевым критериям; рефлексивный (в конце каждого семестра) - анализ результатов, коррекция программ, обобщение опыта.

По итогам двухлетнего внедрения модели ожидается достижение следующих количественных результатов: увеличение доли студентов с высоким уровнем ЗОЖ с 28 % до 50 %; снижение заболеваемости на 20 %; рост числа регулярно занимающихся физической активностью - с 40 % до 70 %; повышение успеваемости по дисциплине «Физическая культура» на 15 % [2, с. 35]. Качественные изменения проявятся в росте удовлетворённости жизнью, развитии навыков самоконтроля, формировании устойчивой мотивации к ЗОЖ у 70 % участников эксперимента.

Разработанная педагогическая модель обладает высокой адаптивностью и может быть масштабирована как в других технических колледжах, так и в учреждениях гуманитарного профиля с соответствующей коррекцией содержания с учётом профессиональных особенностей [1, с. 19]. Её потенциал реализуется в рамках региональных программ здоровьесбережения, федеральных инициатив по профилактике гиподинамии, а также в корпоративных программах адаптации молодых специалистов.

Модель соответствует требованиям ФГОС СПО и Федерального проекта «Укрепление общественного здоровья» [5]. Она сочетает научные основы (концепция здоровьесберегающих технологий, личностно-ориентированное обучение) с практико-ориентированными методами (кейсы, проекты, цифровые инструменты). Особую ценность представляет системный подход к формированию ЗОЖ, объединяющий учебную, внеучебную и оценочную деятельность в единую педагогическую систему.

В перспективе планируется расширение цифровой образовательной среды за счёт внедрения персонализированных трекеров здоровья и мобильных приложений для самоконтроля, а также внедрение элементов наставничества, где старшекурсники обучают младших студентов основам ЗОЖ. Это позволит усилить индивидуальный подход и повысить устойчивость формируемых компетенций в области здорового образа жизни, что особенно актуально для подготовки конкурентоспособных специалистов в условиях цифровой экономики.

Список использованной литературы:

1. Баландина Н.С., Петренко А.А. Формирование физической культуры студентов СПО: проблемы и пути решения // Физическая культура: образование, воспитание, тренировка. – 2020. – № 1. – С. 15–19.

2. Кузнецова М.А. Роль физической культуры в формировании здорового образа жизни студентов СПО // Педагогика и психология в спорте. – 2022. – № 2. – С. 30–35.

3. Наумова Т.А., Причинин А.Е., Авдеева Е.А. Формирование положительного отношения студентов СПО к здоровому образу жизни на занятиях по физической культуре // Вестник Удмуртского университета. – 2020. – Т. 30, вып. 2. – С. 210–217.

4. Селюкин Д.Б., Новикова А.В. Концепция здоровьесберегающих технологий в образовании. – М.: Просвещение, 2021. – 192 с.

5. Федеральный проект «Укрепление общественного здоровья» от 21.07.2020 № 474. URL: https://docs.cntd.ru/document/563869732 (дата обращения: 20.12.2025).

© Листопадова А.В., 2026-02

УДК 373.2

Обухов В.О. (Obukhov V.O.),
студент, МГТУ, Россия Магнитогорск,
Китаев К.А. (Kitaev K.A.),
студент, МГТУ, Россия Магнитогорск,
Ермошина А.А. (Ermoshina A.A.),
студент, МГТУ, Россия Магнитогорск,
Ильина Г.В.(Ilyina G.V.),
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова
Россия, г. Магнитогорск

ИНТЕГРАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ И ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ

INTEGRATION OF NATIONAL TRADITIONS AND PHYSICAL AND HEALTH TECHNOLOGIES WITH PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN KINDERGARTENS

Аннотация: В статье представлен коллективной опыт работы по реализации проектов «Магнитные истории» и «Орел и решка. Урал наизнанку» в физкультурно-оздоровительной работе с участниками образовательного процесса, интеграция которых способствует активизации двигательной деятельности, формирует у детей дошкольного возраста ключевые ценности общества «жизнь», «здоровье», «семья», у родителей – культурное единение с людьми разных национальностей через активные формы досуга, уважение к малой Родине.

Ключевые слова: проект, физкультурно-оздоровительная работа, участники образовательного процесса, интеграция двигательной и познавательной активности с учетом национального колорита, игры народов Южного Урала.

Abstract: The article presents the collective experience of working on the implementation of the projects "Magnetic Stories" and "Heads or Tails. Ural Inside Out" in physical education and health-improving work with participants in the educational process, the integration of which contributes to the activation of physical activity, forms the key values of society "life", "health", and "family" in preschool children, and cultural unity with people of different nationalities through active forms of leisure in parents.

Key words: project, physical education and health-improving activities, participants in the educational process, integration of physical and cognitive activity, taking into account the national character, and games of the peoples of the Southern Urals.

В настоящее время не теряет актуальности работа с многонациональными семьями воспитанников, которая направлена на поликультурное воспитание (интерес и уважение к традициям разных народов, воспитание толерантности, патриотизма, дружбы и культурного единения с людьми разных национальностей).

Приоритеты государственной национальной политики, включая поддержку этнокультурного и языкового многообразия, закреплены в Указе Президента Российской Федерации от 25 ноября 2025 года №858 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года».

Ключевые позиции сохранения и защиты этнокультурного наследия обозначены в Федеральном законе от 20 октября 2022 года №402-ФЗ «О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации».

Интеграция национальных традиций - это процесс взаимодействия и взаимовлияния культурных особенностей народов-жителей Южного Урала через изучение и внедрение народных игр, праздников, этнокультурных мероприятий.

Необходимо формировать у многонацинальных семей воспитанников уважения к месту проживания, истории малой Родины, культурно-спортивным объектам через разные формы физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ (досуги, праздники, народные подвижные игры, игротренинги, туристические маршруты с детьми, семейные маршруты выходного дня и др., в содержании которых - познавательные и двигательные задания).

В городе Магнитогорск Челябинской области третий год реализуется проект нашей команды (педагоги МДОУ ЦРР «Детский сад № - 97», студенты-будущие педагоги дошкольного и дополнительного образования МГТУ им. Г.И. Носова, под рук. Ильиной Г.В.) «Орел и решка. Урал наизнанку», который представлен в содержании парциальной программы раннего физического развития детей 2-7 лет «Вместе весел шагать» [2].

В проекте определена роль маршрутной игры «Туристическая прогулка» - оптимальная форма активизации двигательной деятельности участников образовательного процесса [1, 3]. Проект апробирован на базе МДОУ ЦРР «Детский сад № 97» г. Магнитогорска и внедрен в практику физкультурно-оздоровительной работы дошкольных образовательных организаций г. Магнитогорска. Есть видео ссылка на ознакомление с уникальными природными объектами и национальными парками Южного Урала, тест-опросник для семей воспитанников (см. сайт учреждения).

Мы познакомились с проектами, реализуемыми творческими группами в г. Магнитогорске. Особый интерес вызвал проект «История города М», (реализуемый в Притяжении), где коллеги-историки в выходной день в течение

часа знакомят жителей города с историей, культурой, развитием градообразующего предприятия. На встречах мы отметили взрослую аудиторию, которая заинтересована историческими фактами. Информация детям 4-7 лет недоступна по возрасту.

Пришла мысль предложить нашей творческой группе разработать проект «Магнитные истории глазами детей» и дополнить ее туристическими маршрутами выходного дня. В проекте представлена маршрутная игра для детей старшего дошкольного возраста «Путешествие по достопримечательностям города М» (таблица 1).

Проект «Магнитные истории глазами детей» обогащен разными физкультурно-оздоровительными технологиями с детьми и семьями. В содержании представлены досуги, квест-игры, театрализованные представления, народные игры, семейные туристические маршруты выходного дня и др., которые проходят апробацию на базе МДОУ ЦРР «Детский сад № - 97», разработки будут представлены в ряде публикаций ближайшее время.

Таблица 1 - Маршрутная игра для детей старшего дошкольного возраста «Путешествие по достопримечательностям города М»

Название станций	Задание или двигательная деятельность	Описание станций
Магнитная гора	Эксперимент «Как добывают руду»	Детям рассказывают историю о том, как добывают руду из Магнитной горы. Далее предлагается поставить эксперимент: Перед детьми представлена магнитная гора, составленная из камней, и «станция» добычи руды. Задача детей взять по одному камню и положить его в станцию. Далее станция прокручивается, «перерабатывает» камень в магнит. Дети получают магнит для последующего задания.
Река Урал	Эстафета «Переправа через Урал»	Дети делятся на две команды, «Европа» и «Азия», встают по разные стороны от реки. В центре зала обозначена река Урал (синяя лента или линия). Задание: Первый игрок из команды «Европа» берет «камень дружбы» (мешочек с песком или малый мяч). Ему нужно перебраться на сторону команды «Азия» преодолев препятствия: 1. Перейти по мосту (пройти по гимнастической скамейке, руки в стороны). 2. Перепрыгнуть через ручей (прыжок

Продолжение таблицы 1

Название станций	Задание или двигательная деятельность	Описание станций
		через линию или через 2–3 параллельные линии «струи»). 3. Проползти под утесом (подлезание под дугу или натянутую веревку).
ММК (комбинат)	Эксперимент «Какие монеты сделаны из Магнитогорской стали?»	Дети с помощью магнитов определяют, какие монеты сделаны из Магнитогорской стали, а какие нет. Те, которые примагнитились – магнитогорские.
Первая палатка	Двигательная деятельность – пролезание через обруч «Заберись в палатку»	Детям рассказывают историю о том, где жили люди, когда начиналось строительство города. Дается задание «забраться в палатку», как это делали люди, которые строили город. Дети делятся на 2 команды, встают в 2 круга, руки сцеплены. У капитана обруч на руке. По команде «иди», капитан, не расцепляя рук, подлезает в обруч и так каждый член команды, называя национальность. Побеждает команда, чей капитан снова окажется с обручем на руке.

В ходе V региональной научно-практической конференции по теме: «Физкультурная деятельность в структуре здорового образа жизни дошкольников». Концепция года: «Движение в единстве: интеграция национальных традиций и современных технологий в физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольников», на базе дошкольных образовательных учреждений №№ 49, 100 нашей командой представлены 2 комплекса народных игр с учетом опроса национальности семей воспитанников ДОУ ЦРР Д/С 97 г. Магнитогорска и маршрутная игра «Путешествие по достопримечательностям города М».

Сегодня для педагогов дошкольного образования разработана дополнительная программа повышения квалификации «Проектирование и реализация образовательной области «Физическое развитие» с детьми раннего и дошкольного возраста, в содержании которой есть творческое задание «Разработка маршрутов по малой Родине» [3]. От педагогов-практиков г. Магнитогорска получена обратная связь. Например, маршрут выходного дня для семей воспитанников по Экологическому парку г. Магнитогорска, парку Притяжение.

Реализуемые в специально-организованной двигательной деятельности проекты «Магнитные истории» и «Орел и решка. Урал наизнанку» формируют у детей дошкольного возраста ключевые ценности общества «жизнь», «здоровье», «семья», у родителей – культурное единение с людьми разных национальностей, что приводит к здоровому образу жизни подрастающего поколения, единению семей воспитанников.

Список использованной литературы:

1. Здоровьесберегающая тропа как средство физического развития детей раннего и дошкольного возраста / Позелова И.В. Спасибухова Д.П., Полякова Ю.А., Горбунова Ж.В. // Сборник материалов XVII очно-заочной Международной научно-практической конференции «Мир детства и образование» МГТУ им. Г.И. Носова, 2022 г., С. 180-182.
2. Парциальная программа раннего физического развития детей 2-7 лет «Вместе весело шагать»: учеб.-метод. пособие / Ильина Г.В. и др. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 212 с.
3. Формирование готовности педагогов к реализации современных здоровьесберегающих технологий с детьми дошкольного возраста / Ильина Г.В., Бережная И.А., Юлдашева Л.С.: кол. монография. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та имени Г.И. Носова, 2019. 180 с.

© Обухов В.О., Китаев К.А.,
Ермошина А.А. Ильина Г.В., 2026-03

УДК 373.2

Слобожанкина Л.Р. (Slobozhankina L.R.)
кандидат педагогических наук,
директор ЧДОУ ДЕТСКИЙ КЛУБ «ИНДИГО»
г. Магнитогорск;
Чалышева Е.А. (Chalycheva E.A.) заведующий
МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №72»
г. Магнитогорск
Урвачева Н.В. (Urvacheva N.V.) старший воспитатель
МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №72»
г. Магнитогорск,
Проскурякова Е.Б. (Proskuriakova E.B.) учитель-логопед
МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №72»
г. Магнитогорск

ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАЗАЧЕСТВА В ПРОЕКЦИИ ЭТНОФИТНЕСА

TRADITIONAL CULTURE OF THE COSSACKS IN THE PROJECTION OF ETHNOFITNESS

Аннотация: В статье рассматриваются возможности интеграции традиционной уральской культуры казачества в систему дошкольного образования. Раскрывается педагогический потенциал средств физического, нравственного и культурного развития детей дошкольного возраста.

Abstract: *This article examines the potential for integrating traditional Ural culture into the preschool education system. It explores the pedagogical potential of physical, moral, and cultural development tools for preschool children.*

Ключевые слова: казачество, традиционная культура, физическое развитие, двигательная активность, народные игры.

Keywords: Cossacks, traditional culture, physical development, physical activity, folk games.

Современная система дошкольного образования направлена на охрану, укрепление физического и психического здоровья подрастающего поколения. Огромное значение направлено на формирование основ патриотической личности, культурной идентичности и ценностных ориентиров.

В условиях снижения двигательной активности дошкольников особую актуальность приобретает поиск новых форм физкультурно-оздоровительной работы, сочетающих двигательную активность с богатым и насыщенным культурным и воспитательным содержанием.

Одним из направлений является этнофитнес. Этнофитнес – это двигательная и культурная активность, основанная на использовании традиционных двигательных практик и фольклора различных народов. В данной проекции особый интерес представляет традиционная культура уральского казачества, включающая в себя огромный пласт аутентичных двигательных активностей, передающихся из поколения в поколение, народных подвижных казачьих игр, фольклора, доступные для адаптации в работе с детьми дошкольного возраста.

Традиционная культура уральского казачества формировалась на протяжении многих веков и представляла собой целостную систему ценностей, норм поведения, трудовых и военных навыков, семейных традиций и форм патриотического воспитания подрастающего поколения. Важнейшее место в ней занимало физическое развитие, рассматриваемое как основа будущей жизнеспособности и социальной состоятельности личности.

Физическое воспитание в казачьей среде начиналось с младенчества и осуществлялось в процессе повседневной жизни. Дети приобщались к двигательной активности через трудовые поручения, игры, подвижные забавы, участие в праздниках и обрядах. При этом физическое развитие органично сочеталось с нравственным, трудовым и патриотическим воспитанием.

Для традиционной культуры казачества характерны: эмоциональная насыщенность и игровая направленность, природосообразность двигательных форм, коллективный характер деятельности, тесная связь физического развития

с нравственным и трудовым воспитанием, постепенность и преемственность поколений в воспитании. Эта специфика делает казачью традиционную культуру особенно ценной для использования в дошкольной педагогике. Таким образом, этнофитнес выступает эффективным средством интеграции образовательных областей:

1.В рамках физического развития казачий этнофитнес обеспечивает вариативность двигательных режимов и естественную многокомпонентную нагрузку. Развиваются координационные способности, динамическое равновесие, силовые качества, ловкость, пространственная ориентация, ритмичность движений.

2.Социально-коммуникативное развитие – казачий этнофитнес создаёт благоприятные условия для формирования социальных навыков и норм взаимодействия. Традиционная казачья игровая культура исторически носила коллективный характер, что позволяет эффективно использовать её формы для развития коммуникативных компетенций дошкольников. В процессе командных подвижных игр формируются навыки сотрудничества и взаимопомощи, развитие ответственности за общее действие, принятие игровой роли, умение действовать по правилам, основы дисциплины и саморегуляции.

3.Речевое развитие - двигательная деятельность в этнофитнесе сопровождается активным речевым компонентом. Казачья игровая традиция включает речёвки, призывы, игровые формулы и ритмизованные тексты, которые эффективно используются в работе с дошкольниками. Речевое развитие обеспечивается через игровые команды и сигналы, ритмические речевые формулы, диалог в игровой роли, считалки и зазывалки, проговаривание двигательных действий, сюжетное комментирование движения.

Практика показывает, что включение речёвок в маршевые и ритмические упражнения способствует развитию темпо-ритмической организации речи и дыхательной координации.

4.Познавательное развитие - этнофитнес на казачьем материале расширяет познавательный опыт ребёнка через двигательно-смысловое освоение культурных представлений. Познание происходит в действии, что соответствует ведущему типу мышления дошкольника. Возможные познавательные направления интеграции: знакомство с элементами традиционного быта, освоение пространственных формирование элементарных представлений о последовательности действий, развитие навыков счёта в движении, различение сигналов и знаков, решение моторных задач. Игровые маршруты и полосы препятствий формируют предпосылки логического мышления: выбор способа действия, прогнозирование движения, оценка результата.

5.Художественно-эстетическое развитие. Казачий этнофитнес тесно связан с музыкально-двигательной выразительностью. Народные мелодии, ритмы и пластические формы создают условия для художественного переживания движения. Основные направления интеграции: игровые танцевальные композиции, круговые формы движения, жестово-ритмические элементы,

движение под народную музыку, освоение ритмических рисунков, пластическая выразительность. Дети осваивают эмоциональную окраску движения. Формируется способность передавать характер через двигательную форму. Дополнительно могут использоваться элементы декоративно-прикладной деятельности -изготовление простых игровых атрибутов, символические элементы костюма, цветовые маркеры команд.

Направления традиционной культуры казачества в проекции этнофитнеса в дошкольном воспитании достаточно зарекомендовали себя в среде детей дошкольного возраста, педагогов и родителей.

К традиционным направлениям можно отнести:

1.Народные подвижные казачьи игры. Народные игры занимают центральное место в традиционной культуре казачества и обладают высоким развивающим потенциалом. Они отличаются доступностью, вариативностью и яркой эмоциональной окраской. В условиях дошкольного образования используются адаптированные формы игр, исключающие элементы агрессии и чрезмерной соревновательности. Подвижные казачьи игры способствуют: развитию ловкости, быстроты и координации движений; формированию навыков соблюдения правил; развитию умения взаимодействовать со сверстниками; воспитанию чувства коллективизма и патриотизма. Регулярное включение народных казацких игр в занятия этнофитнесом повышает двигательную плотность занятий и прогулок, способствует формированию положительного отношения детей к физической активности.

2.Танцевальные казачьи традиции. Танцевальные и ритмические формы казачьих плясок имеют четкий выразительный ритм, яркую эмоциональную окраску, широкий спектр двигательной активности, природосообразность, активную дыхательную нагрузку и в адаптированном виде могут эффективно использоваться в этнофитнесе для дошкольников. Использование музыкального сопровождения усиливает эмоциональное воздействие занятий, развивает чувство ритма и способствует формированию положительного психоэмоционального состояния детей.

3.Игровой фольклор. Использование подвижных игр, сопряженных с речевой активностью и музыкальным сопровождением. Казачьи фольклорные игры развивают ловкость, координацию, быстроту реакции, жизненный объем легких, речь, высшие психические процессы, психоэмоциональную сферу детей.

4.Упражнения с предметами. Для развития общей моторики, формирования осанки, укрепления кистевого аппарата целесообразно использовать имитационные гимнастические предметы, такие как гимнастические палки, кинезиологические мешочки с песком и канаты.

5. Сюжетно-игровая форма. Для дошкольников особую значимость имеет сюжетная организация двигательной деятельности. Этнофитнес на основе казачьей культуры позволяет использовать образы животных, природы, быта и традиционных занятий казаков адаптированные к детскому восприятию.

Сюжетно-игровые формы повышают интерес и мотивацию детей, способствуют развитию воображения, создают благоприятную эмоциональную

атмосферу, обеспечивают усвоение этнокультурных ценностей уральских казаков. Акцент в сюжетно-игровой форме делают на созидательных аспектах в традиционной казачьей культуре.

Эффективная реализация этнофитнеса в проекции казачества возможна только при соблюдении педагогических принципов: создание положительного эмоционального фона, обеспечение физической и психологической безопасности, использование игровых и наглядных методов обучения, соответствие содержания занятий возрастным возможностям детей, соблюдение принципов постепенности и систематичности.

Использование элементов традиционной культуры казачества в этнофитнесе оказывает комплексное влияние на развитие ребёнка дошкольного возраста. Занятия способствуют укреплению здоровья, развитию двигательных навыков, формированию интереса к физической культуре и положительного отношения к совместной деятельности. Кроме того, этнофитнес выполняет важную воспитательную функцию, способствуя формированию у детей уважительного отношения к традициям, развитию эмоционально-ценностной сферы и первоначальных представлений о культурной принадлежности.

Таким образом, этнофитнесс позволяет разнообразить занятия традиционной физической культурой и модифицировать в увлекательный процесс, где формирование, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста идет параллельно с сохранением культурного наследия уральского казачества. Традиционная культура казачества обладает значительным потенциалом для использования в системе дошкольного физического воспитания в формате этнофитнеса. Адаптация народных игр, танцевальных и сюжетно-игровых форм позволяет создать эффективные, безопасные и эмоционально насыщенные занятия, направленные на гармоничное развитие детей дошкольного возраста. Разработка и внедрение этнофитнес-программ на основе казачьей культуры является перспективным направлением развития дошкольного образования и способствует сохранению и популяризации культурного наследия.

Список использованной литературы:

1.Волков Г. Н. Этнопедагогика. - М.: Академия, 2009.

2.Лубышева Л. И. Физическая культура в системе образования. — М.: Академия, 2013.

3.Коваленко В. И. Культура и традиции казачества. — Ростов н/Д: Феникс, 2016.

4.Нестеренко Е. А. Народные игры как средство физического воспитания дошкольников. - М.: Просвещение, 2018.

5.Столяров В. И. Социокультурные основы физического воспитания. - М.: Наука, 2011.

© Слобожанкина Л.Р., Чалышева Е.А., Урвачева Н.В., Проскурякова Е.Б., 2026-03

УДК 376

Юшкина И.В.(Yushkina I.V.) старший воспитатель,
Иванова Е.Н. (Ivanova E.N.) воспитатель,
Рудакова Г.Н. (Rudakova G.N.) учитель-логопед,
Семенова С.Ю. (Semenova S.Y.) педагог-психолог
МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №17»
Россия, г. Магнитогорск

ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА РЕЧЕВОЕРАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛОСЫ ПРЕПЯТСТВИЙ «ТУРИСТИЧЕСКАЯ ТРОПА»)

THE EFFECT OF MOTOR ACTIVITY ON SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS (ON THE EXAMPLE OF THE "TOURIST TRAIL" OBSTACLE COURSE)

Аннотация: Статья посвящена анализу проблем формирования речевых навыков у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) в современных условиях. В работе освещаются ключевые аспекты функционирования головного мозга, связанные с речеобразованием, раскрывается взаимосвязь между двигательными функциями и речевыми способностями у детей дошкольного возраста. Представлена методика использования полосы препятствий «Туристическая тропа» в летний период для стимуляции общего речевого развития дошкольников с ТНР.

Abstract: The article is devoted to the analysis of problems in the formation of speech skills in preschool children with severe speech impairments (SSI) in modern realities. The paper highlights key aspects of brain function related to speech production and reveals the relationship between motor functions and speech abilities in preschool children. A methodology for using the «Tourist Trail» obstacle course during the summer period to stimulate the overall speech development of preschool children with SSI is presented.

Ключевые слова: речь, мозг, движения, **образовательный маршрут**.

Keywords: speech, brain, movements, educational route.

Умение говорить - одно из фундаментальных человеческих способностей, которое позволяет людям передавать свои мысли, желания и потребности. Богатый словарный запас значительно облегчает процесс коммуникации, даёт возможность более точно формулировать свои мысли и оперативно получать информацию из внешнего мира. Развитие речевых навыков оказывает существенное влияние на все аспекты человеческой жизни. Однако в последние годы педагоги всё чаще фиксируют различные отклонения в речевом развитии у воспитанников.

Дошкольники с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). У таких детей

наблюдаются значительные трудности в речевом общении, хотя слух и интеллектуальные способности находятся в норме. Это может приводить к задержкам в развитии психических функций, затруднять освоение образовательной программы и социализацию.

Рассмотрим взаимосвязь между речью и движением. С физиологической точки зрения речь представляет собой сложный процесс, который требует слаженной работы дыхательной, нервной, слуховой и артикуляционной систем. Связь между двигательной активностью и речевыми функциями проявляется в процессе формирования звуков, слов и фраз, которые необходимы для самовыражения и общения.

В коре головного мозга расположены ключевые зоны, контролирующие речевые функции: зона Брока, которая отвечает за двигательную составляющую речи, и зона Вернике, ответственная за восприятие речи. Периферическая нервная система передаёт импульсы от центральной нервной системы к мышцам, участвующим в артикуляции. Дыхательная система играет важную роль в процессе речеобразования: бронхи, диафрагма и лёгкие генерируют воздушный поток, необходимый для работы голосовых связок. Управление дыханием позволяет регулировать тон и громкость голоса.

Импульсы, зарождающиеся в моторной зоне коры головного мозга, запускают процесс движения. Затем нервные сигналы передаются к соответствующим моторным нейронам в спинном мозге. Речевая и двигательная зоны в коре головного мозга расположены настолько близко друг к другу, что их нейронные сети переплетаются и взаимодействуют, стимулируя друг друга. Наблюдается закономерность: чем выше уровень двигательной активности у дошкольника, тем динамичнее и продуктивнее происходит развитие его речевых навыков.

Психомоторное развитие ребёнка представляет собой интеграцию двигательных функций и психических процессов — мышления, речи, памяти, эмоциональных реакций. Психомоторика включает в себя внешние проявления поведения, произвольные движения, мимическую экспрессию, тонкую моторику в игровой и предметной деятельности, а также сложные двигательные реакции.

Для успешного развития речевых навыков у дошкольников необходимо создавать благоприятную речевую атмосферу. Поскольку ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, обучение детей с ТНР строится на основе игровых техник: дидактические игры, подвижные игры с тематическим уклоном, игры на развитие ориентировки в пространстве, а также моделирование проблемных и педагогических ситуаций.

На основании представленных научных исследований педагогическим коллективом ДОУ было принято решение создать новый образовательный маршрут для детей группы ТНР. Данный маршрут был разработан на базе развивающего комплекса: «Растем, познавая, учимся играя…», который активно используется в период летней оздоровительной компании, когда нет занятий, предусмотренных образовательной программой**.**

«Туристическая тропа» - специальный образовательный маршрут, на котором располагаются объекты в виде станций: «Кочки», «Частокол», «Мост», «Паутина», «Тоннель», «Гора», «Привал», «Веревочная переправа». Они имеют двигательную, туристическую, природоохранную направленность. На каждой станции маршрута «Туристическая тропа» предусмотрена образовательная деятельность дошкольников коррекционной группы со всеми специалистами и решаются следующие задачи:

- ✓ Педагог содействует физическому развитию детей, овладению доступными приёмами туристской техники, уточняет, активизирует и обогащает словарь.
- ✓ Психолог способствует установлению межличностных, дружеских отношений, формированию готовности ребёнка к совместной деятельности со сверстниками, снятию психоэмоционального напряжения, коррекции психофизического развития детей с ТНР.
- ✓ Учитель-логопед совершенствует автоматизацию поставленных звуков: введение звуков в чистоговорках, выработку плавного дыхания, работает над просодической стороны речи, темпом речи.
- ✓ Музыкальный руководитель разучивает песни летней и туристической тематики, логоритмические упражнения.

Представим методические рекомендации по организации двигательной деятельности детей группы компенсирующей направленности на полосе препятствий «Туристическая тропа» в летний период.

Замечено, что даже незначительные нарушения речевой сферы могут негативно влиять на развитие ребёнка с сохранным интеллектом. Своевременная коррекция позволяет гармонизировать интеллектуальные процессы. Для этого специалисты используют игры, которые стимулируют интеллектуальное развитие.

Дети с ТНР часто отличаются импульсивностью, отвлекаемостью и неорганизованностью. Поэтому работа педагогов строится поэтапно, с тщательным контролем за выполнением каждого действия.

Большое значение нужно придавать развитию внимания, его произвольности, так как неусидчивый ребенок не в полном объеме усваивает предложенный ему материал. Упражнения на развитие внимания хороши еще и тем, что они совершенствуют навыки самоконтроля за собственным поведением. В работе с детьми важно чередовать задания на слуховое и зрительное внимание.

Учитывая, что дети с ТНР быстро утомляются, целесообразно включать в программу упражнения, которые помогут снять психоэмоциональное и физическое напряжение, что способствует снятию перевозбуждения и расслаблению психики.

Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, соответствующими возрасту, данная категория детей отстает в развитии словесно-логического мышления. Без коррекционного обучения им трудно осваивать навыки анализа и синтеза, сравнения и обобщения.

В развитии двигательной сферы у воспитанников с ТНР наблюдается трудность реализации сложных моторных программ, снижение ловкости и скорости, проблемы с координацией движений. Поэтому в проекте особое место занимают двигательные игры. Упражнения на равновесие, ползание, прыжки стимулируют работу мозжечка, который отвечает за координацию движений и плавность речи.

Эффективность обучения ребенка с речевыми нарушениями возможна при условии систематической работы в логопедической группе по строго продуманной системе, а также тесной связи логопеда с другими специалистами. Данная интегрированная деятельность развивает потенциал воспитанников, стимулирует их интерес к познанию окружающего мира, развивает логическое мышление и коммуникативные навыки.

Специальные образовательные условия обучения, воспитания и речевого развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи помогут преодолеть существующие трудности. Образовательный маршрут для детей группы ТНР представлен в таблице 1.

Таблица 1 -Образовательный маршрут для детей группы ТНР

Туристическая база – *этап*	Двигательная активность (ОД)	Игры	Дидактический материал
Кочки	Прыжки с места на двух ногах; Прыжки с места попеременно с одной ноги на другую.	«Кочки», «Болото» «Лягушки», «Не намочи ноги», «Проскачи и расскажи»	Картотека подвижных игр с прыжками; Картотека чистоговорок
Частокол	Ходьба змейкой по одному. Ходьба змейкой сцепкой (паровозиком).	«Змейка», «Собери колечки», «Волшебный камушек»**,** **«**Яблоки, груши и сливы», «Волшебный поезд»	Картотека стихов, речетативов. Цветные кольца на кольях
Паутина	Прикреплять прищепки с насекомыми к веревкам паутины. Изображать движения насекомых, отгадывая загадки. Согласовывать чистоговорки с. движениями	«Угадай насекомое», «Спаси жука», «Паук и насекомые», «Летающие, ползающие, прыгающие», «Кого позвали?	Коллекция пластмассовых насекомых на бельевых прищепках. Картотека чистоговорок. Картотека загадок

Продолжение таблицы 1

Туристическая база – *этап*	Двигательная активность (ОД)	Игры	Дидактический материал
Накорми животных	Метание предметов (шишки, желуди, мешочки) в цель.	«Накорми животных», «Мама и детеныш», «Дрессировщики»«Не оставь голодным»	Фигуры животных с открытым ртом. Набор контейнеров от киндеров. Набор шишек, желудей
Мостик	Ходьба по лестнице с речетативом. Движения с открытыми и закрытыми глазами по команде.	«Пройди и расскажи», «Найди свое место», «Проводник» «Эхо», «Зеркало наоборот»	Платок, карточки с цифрами, Картотеки с играми
Туннель	Ползание с опорой на стопы ладони. Подлазание под дугу боком.	«Туннель», «Передай настроение», «Командир и исполнитель», «Доставь карту», «Пройди прямо или боком», «Змейки»	Дуги, туннель. Картотека речитативов
Альпинис-кая горка	Ходьба по наклонной доске с речитативом. Ходьба по наклонной лестнице с речитативом.	«МЫ- альпинисты», «Пройди и не упади», «Пройди – на каждый шаг скажи», «Помоги товарищу»	Наклонная доска и скамейка, Картотека речитативов.
Привал	Сбор костровища; Игры на сплочение коллектива	«Дождь на привале», «Что найти в лесу» «Разожги костер», «Дождик» «Назови себя», «Угадай о ком (о чем) говорим», «Волшебный пенек», «На что похоже мое настроение», «Руки – звери», «Кого укусил комар», «Волшебник»	Схемы с изображениями названиями костровищ. Картотека игр.

Продолжение таблицы 1

Туристическая база – *этап*	Двигательная активность (ОД)	Игры	Дидактический материал
Веревочная переправа	Лазание, балансирование.	«Перейди и не упади», «Помоги другу», «Обезьянки»	Натянутый канат между деревьев, веревка, рюкзачки

Представленный опыт работы показывает, что система игр двигательной направленности, предусматривающая моторное развитие дошкольников приводит к положительной динамике речевого развития детей с ТНР.

Список использованной литературы.

1. Ганичева И.В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми (5–7 лет) / И. В. Ганичева. — Москва: Книголюб, 2004. — 136, с.

2. Кириллов Ю.А. Методическое пособие Детство-Пресс Картотека подвижных игр в спортивном зале и на прогулке для детей с ТНР. 5-7 лет. 2018 год, Ю.А. Кириллова, с.128

3 Кириллов Ю.А. Методический комплект программы ФГОС ФОП Кириллова Ю. А. Физическое развитие детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи). Парциальная программа (от 3 до 7 лет), (Детство-Пресс, 2021), 7Бц, с.128

4.Смелая, О. В. Интеграция непосредственной коррекционно-развивающей деятельности логопеда и инструктора по физической культуре / О. В. Смелая // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. – Москва: Буки-Веди, 2015. – С. 193-197.

5. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. / Под общ. ред. М. А. Поваляевой. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002 – 352 с.

© Юшкина И.В., Иванова Е.Н., Рудакова Г.Н., Семенова С.Ю., 2026-03

КАФЕДРА

ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Научное издание

Научные редакторы:
Галина Вячеславовна Ильина
Наталия Ивановна Левшина
Светлана Николаевна Юревич

Технический редактор
Татьяна Николаевна Галимзянова

МИР ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник материалов
XIX Международной научно-практической конференции